

*Hildegunn Valen Kleive,  
Jonas Gamborg Lillebø og Knut-Willy Sæther (Red.)*

# MØTER OG MANGFOLD

*Religion og kultur i historie, samtid og skole*



Møter og mangfold



Hildegunn Valen Kleive, Jonas Gamborg Lillebø  
og Knut-Willy Sæther (red.)

# Møter og mangfold

RELIGION OG KULTUR I HISTORIE, SAMTID  
OG SKOLE

CAPPELEN DAMM AKADEMISK



© 2022 Bente Afset, Marianne Hafnor Bøe, Jostein Garcia de Presno, Hildegunn Valen Kleive, Jonas Gamborg Lillebø, Inger Marie Okkenhaug, Adrian Johansen Rinde, Geir Skeie, Thor-André Skrefsrud, Knut-Willy Sæther, Margit Ystanes og Øyvind Økland.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC BY-NC-ND 4.0. Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet. (Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>)

Boken er utgitt med støtte fra Høgskulen i Volda, Høgskolen i Innlandet og Universitetet i Stavanger. Denne boka er utgivelse nr. 42 i skriftserien *Religionsfag Profil*.

ISSN print: 1502-7929

ISSN online: 2703-8076

ISBN trykt bok: 978-82-02-75389-4

ISBN PDF: 978-82-02-73861-7

ISBN EPUB: 978-82-02-76034-2

ISBN HTML: 978-82-02-76035-9

ISBN XML: 978-82-02-76036-6

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.156>

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Omslagsdesign: Ingvild Andersen, Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

[noasp@cappelendamm.no](mailto:noasp@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Forord .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapittel 1 Perspectives on Globalization and Culture in Intercultural Communication Textbooks .....</b>	<b>9</b>
<i>Øyvind Økland</i>	
<b>Kapittel 2 To Compare is to Understand Oneself: On the Existential Significance of and Dialectical Dynamics in Intracultural Comparison .....</b>	<b>37</b>
<i>Jonas Gamborg Lillebø</i>	
<b>Kapittel 3 Når forskningskulturer møtes: Noen prinsipielle avklaringer av interdisiplinær forskning.....</b>	<b>61</b>
<i>Knut-Willy Sæther</i>	
<b>Kapittel 4 Hvem kan stå foran? Religionsmangfold og diskusjoner om kjønnslikestilling blant norske muslimer .....</b>	<b>83</b>
<i>Marianne Hafnor Bøe</i>	
<b>Kapittel 5 Buddhistisk konfirmasjon.....</b>	<b>109</b>
<i>Hildegunn Valen Kleive</i>	
<b>Kapittel 6 The Politics of Innocence: Empathy, Indifference and the 2016 Rio Olympics.....</b>	<b>129</b>
<i>Margit Ystanes</i>	
<b>Kapittel 7 Thora Wedel Jarlsberg (1863-1930): Tro og transnasjonale gjerninger .....</b>	<b>149</b>
<i>Inger Marie Okkenhaug</i>	
<b>Kapittel 8 Vekkelsens vokabular. Smakebiter fra haugianernes religiolekt ca. 1800-1840.....</b>	<b>175</b>
<i>Jostein Garcia de Presno</i>	

<b>Kapittel 9 Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? .....</b>	<b>199</b>
<i>Geir Skeie</i>	
<b>Kapittel 10 The Buber-Levinas Debate on Otherness: Reflections on Encounters with Diversity in School .....</b>	<b>229</b>
<i>Thor-André Skrefsrud</i>	
<b>Kapittel 11 Student Conceptions of Religion: Ethics and Cosmology as Essential Elements .....</b>	<b>249</b>
<i>Adrian Johansen Rinde</i>	
<b>Kapittel 12 Bibelkunnskap - over og ut? En refleksjon over bibelkunnskapens verdi for allmenndannelsen .....</b>	<b>269</b>
<i>Bente Afset</i>	
<b>Forfatterpresentasjon .....</b>	<b>289</b>
<b>Tidligere utgivelser i <i>Religionsfag Profil</i> .....</b>	<b>293</b>

# Forord

I oktober 2020, midt i covid-19-pandemien, inviterte forskergruppene *Religion og livssyn* og *Kulturmøter* ved Høgskulen i Volda til et forskerseminar om kulturmøter og interkulturell kommunikasjon. I en tid med fokus på avstand og kohorter, lyktes det å arrangere et smittevernsansvarlig forskerseminar med et begrenset antall deltakere. I tillegg var noen forskere digitalt med på arrangementet. Tema for de to dagene var – noe bredt anført – kulturmøter og interkulturell kommunikasjon. Artiklene i denne antologien har sitt utgangspunkt som framlegg på denne konferansen.

Konferansen var et møte mellom forskere med ulike fagbakgrunner; sosialantropologi, historie, religionsdidaktikk, teologi, religionssosiologi, pedagogikk, religionsvitenskap og filosofi. Disse ulike fagbakgrunnene bidro til spennende dialoger og innspill til tekstene. En av motivasjonsfaktorene for konferansen, og denne antologien, var å bidra med fornyet refleksjon om temaet mangfold som nå fremheves blant annet i ulike profesjonsutdanninger.

Redaksjonen vil rette en takk til Høgskulen i Volda, herunder særlig forskergruppene *Religion og livssyn* og *Kulturmøter*, for støtte til prosjektet. Likeledes vil vi takke Høgskolen i Innlandet og Universitetet i Stavanger for støtte til utgivelsen. En takk rettes til serieredaktør Jan Ove Ulstein og redaktør Simon Aase i Cappelen Damm Akademisk for samarbeidet om utgivelsen.

Bidragene i boken er både på engelsk og norsk. Det er et bevisst valg nå som publikasjonsmulighetene er Open Access. På den måten kan noen av artiklene også nå et bredere publikum.

Hildegunn Valen Kleive, Jonas Gamborg Lillebø og Knut-Willy Sæther  
Volda i februar, 2022



## KAPITTEL 1

# Perspectives on Globalization and Culture in Intercultural Communication Textbooks

Øyvind Økland

Volda University College

**Abstract:** Intercultural Communication as an academic discipline originated in the United States in the years following the Second World War to help Americans who were going abroad in different capacities: private, official or for business purposes. Since then, the globalization process has accelerated. Technology has made it possible to communicate through the internet, and social media has made communication cheap and simple worldwide. The academic discipline of Intercultural Communication has developed accordingly. This chapter investigates the discipline by asking: *What are the consequences of general global developments for intercultural communication in general and the academic field of Intercultural Communication in particular?* This chapter analyzes three textbooks in Intercultural Communication to see how they view these global developments. The results point to some differences in their various approaches. Neuliep's book follows the traditional, positivistic academic tradition in Intercultural Communication with historic roots in the United States. Jandt's book is close to the same tradition but has a critical and more complex understanding of intercultural communication. Holliday's book builds on general social sciences and cultural studies, and consequently it has a view of culture and the communication process as a negotiation between individual actors and social structures, belonging to a social constructivist and critical cosmopolitan understanding of intercultural communication.

**Keywords:** intercultural communication, textbooks, global, globalization, glocalization, hybridization, multiculturalism, social media

## Introduction

Human communication across borders has always existed and people have always shown interest in “the other”. The modern academic discipline of Intercultural Communication<sup>1</sup> has developed since the Second World War. How different researchers have understood the cultural concept and what constitutes identity has of course varied. The world has changed rapidly since the inception of Intercultural Communication. Since the late 1980s, we have had the discourse of globalization and before that, we were introduced to the concept of the “global village” (Fiore & McLuhan, 1968).

The globalization process has many ramifications, including how to relate to the concepts of culture and identity. The need for a reconsideration of the “culture” concept is not new. Several researchers have advocated for the need to reconsider the concept (Hannerz, 1992; Mathews, 2000), as cultures are no longer regarded as fixed entities but have fuzzy borders and are blended in a complex and hybrid manner (Kraidy, 2002, 2017; Pieterse, 1994, 2001). We are no longer just locals; we are cosmopolitans as well (Hannerz, 1990; Held, 2010). This reconsideration is taking place within various academic fields: in social anthropology (Appadurai, 1996; Hylland Eriksen, 1993; Lewellen, 2002), as well as within Intercultural Communication, as this chapter will discuss further.

The aim of this study is to investigate how recent textbooks in Intercultural Communication deal with the concept of “culture”, and in what way the tension between the local and the global is understood. This chapter will therefore look at how this might have affected the academic field as well as textbooks in Intercultural Communication.

The research problem will therefore be to find out *how recent textbooks in Intercultural Communication understand and define culture and the relationship between local and global cultures in intercultural communication*. The underlying research questions are:

---

<sup>1</sup> When referring to the academic discipline of Intercultural Communication, capital letters will be used throughout this chapter, while lower-case letters will be used when speaking of intercultural communication in general.

- 1) How are the concepts of culture and identity treated in the textbooks?
- 2) How do the textbooks relate to a new, global reality and mixture of cultures?
- 3) How do the textbooks relate to new, digital media as a part of intercultural communication?
- 4) In what way do the textbooks relate to the academic foundations of intercultural communication?

Obviously, these questions have gained increased attention within the field of Intercultural Communication. As Giuliana Ferri states, “as events unfold in contemporary global politics, it is ... time to take stock and reflect on the nature of intercultural communication as an academic discipline” (Ferri, 2018). But first, in order to understand the background of the situation, we need to give a brief glimpse of the historical foundations.

## A historical perspective

The anthropologist Edward T. Hall is often seen as the father of Intercultural Communication. However, it was never his intention to establish a new discipline. He worked as an anthropologist and taught about foreign cultures in a way that was useful to Americans who were going into service in other countries. The publication of the book *Silent Language* (Hall, 1959), which became a bestseller, made Intercultural Communication interesting to many people (Økland, 2019).

Hall focused on the micro level of culture and how our values affect all communication with others. Therefore, it was important to teach the cultural values of others and the meaning behind the communication. It was also important to understand communication in its context. Hall divided cultures into low-context and high-context cultures, and this has played a very central role in the academic discipline since then (Kalscheuer, 2013).

After a few decades with a very practical focus, a lot of theoretical development was carried out during the 1980s. Central names here are William Gudykunst and Young Yun Kim, who published the work *Communication with Strangers* in 1984. Such theoretical development was



especially important for gaining acceptance within the academic environment. In this book, they emphasized trying out and discussing the validity and usefulness of various intercultural theories, such as uncertainty reduction, intercultural communication skills, communication apprehension and relationship development. During this period, there were no studies from Africa, South and Central America, or Southeast Asia (Shuter, 2013). The global aspect was virtually absent. At that time, it was mostly Japan that was of interest as a non-Western culture. There were very few studies of specific cultures, world regions or ethnic groups (Shuter, 2013).

The studies of Geert Hofstede (1980) were gradually used extensively, especially from the 1990s. He identified five cultural dimensions: individualism-collectivism, masculinity-femininity, power distance, and uncertainty avoidance. By using these dimensions, he evaluates features of various nations. Hofstede has been frequently criticized for using nations as his research unit, a critique he partly agrees to, but he claims that this is the only possible research unit (Jandt, 2020, p. 166).

From the beginning of the 1980s, Intercultural Communication studies started to distance themselves from the frameworks of national culture as equivalent to culture and look more into macro structures and the question of power and status differences (Romani & Claes, 2013). In addition to Hofstede's studies, many other studies were also published that emphasized how to apply theories and knowledge about cultures in a practical context (Brislin, 1990).

When the theoretical basis of the subject was largely laid, one could again concentrate on the relationship between theory and practice, which occurred throughout the 1990s (Martin, 1994, p. 12). Theory was no longer the dominant theme, and the number of published studies in intercultural communication increased sharply (Shuter, 2013).

In the 1990s, the spotlight in the United States was on multiculturalism and the relationship between different ethnic groups. In Europe, a sharp increase in immigration had been seen from the 1960s onwards, and here too multiculturalism was the center of attention. Edward Said's book *Orientalism* (1979) criticized both academia and art's image of "the other" as inferior to the West and characterized by a colonialist way of

thinking. This criticism was gradually heard in academia in general, also in Intercultural Communication. Today we are living in a postcolonial time, and the subject must develop further to become fully and completely intercultural, Kalscheuer claims (2013).

Currently, there are many different categorizations of schools and researchers in Intercultural Communication, as well as advocates that “radically” configure how we conceptualize, theorize, teach, and practice intercultural communication (Ganesh et al., 2017, p. 355), and we will come back to this when the three textbooks are discussed according to these different traditions. After the internet was introduced in the 1990s, the possibilities of actual intercultural communication across cultural borders have been revolutionized. Each individual with internet access is now able to communicate with the rest of the world, through what Castells calls mass self-communication (Castells, 2009; Fuchs, 2014; Haugseth, 2013).

Even though many researchers see the need for re-configuring how we understand intercultural communication, there is no doubt that especially within the business world, the theories of Geert Hofstede are still very dominant (Duguleană, 2014; Meyer, 2014). Undoubtedly, there have been many voices that are critical to Hofstede. He has been criticized for his numeric approach to his cultural dimensions, instead of using more qualitative techniques (MacSweeney, 2002). Some argue that globalization is causing increasing cultural convergence, which is not taken sufficiently into consideration (Shenkar, 2001) and Hofstede’s data from the 1960s might be too US and IBM-centric (Javidan et al., 2006). Others, although acknowledging and agreeing with much of the criticism, still argue that Hofstede’s dimensions provide some very important tools for analyzing cultures (Soares et al., 2007).

When it comes to the Norwegian context, Intercultural Communication appeared as a subject in the 1980s, parallel to the new wave of immigration. Educators saw the need for new tools and migration pedagogy was introduced into teacher training and schools (Bjørnæs, 1993). *Møte Mellom Kulturer (Meeting Between Cultures)* (Dahl & Habert, 1986) became a very popular book within academia, as well as outside. It was linked to the tradition of Hall and Hofstede. This book was later substantially revised and

renamed *Møter Mellom Mennesker* (*Meetings Between People*) by Dahl (2013), and it is still very much used in the educational system. The new title downplayed the importance of culture as opposed to the individual factor in communication. The first chapter of the book deals with global issues and refers to Roland Robertson's term "glocalization" (1995), as well as creolization and hybridization of cultures (Dahl, 2013, pp. 17–23). Later, an English version appeared (Dahl, 2016). Other books in basic intercultural communication have also been published in Norwegian (Dypedahl & Bøhn, 2017; Fife, 1991, 2002; Hylland Eriksen, 1997), as well as a number of books that focus on intercultural aspects related to various professional studies, many of them focusing on "diversity" instead of "interculturality" (Aadnesen & Hærem, 2007; Aambø, 2021; Berg & Ask, 2011; Fandrem, 2011; Javo, 2010; Jensen & Ulleberg, 2011; Magelssen, 2008; Melberg & Kjekshus, 2012; Nergård & Vitebsky, 2019; Nilsen, 2017; Rodd vik, 2010; Salole, 2013; Ylvisaker & Rugkåsa, 2020, Røthing, 2017; Økland, 2013).

Some of these textbooks belong to a traditional understanding of intercultural communication as a skill that can be learnt (Rygg, 2014), while others lean towards a more hermeneutical approach (Jensen, 1998; Jensen et al., 2006), but this is not the place to evaluate them further. However, the following research into new English textbooks will give insight into the basic positions of the new books and evaluate them according to how they balance the academic tradition from intercultural communication with the new global situation in the third millennium.

## Method

The market for textbooks in Intercultural Communication has been rapidly increasing since the first ones appeared around 1970, with Samovar and Porter's book as a very popular example (Samovar & Porter, 1972). We can now find textbooks about Intercultural Communication in connection with many different academic disciplines: marketing, professional studies, social work, education and so on.

For this study, a very strict selection was made. Only textbooks from 2018 or later were considered. These textbooks had to be monographs by

one author and not anthologies by several authors. The title had to include “intercultural communication” and they had to be in English, published by major publishers. They were found through searches in Google Scholar, scholastic books and the university library’s search engine. Another criterion was that they had to be general textbooks for undergraduate students within the field of Intercultural Communication. If they were more specialized textbooks within certain specific fields, such as marketing, they were excluded. Likewise, if they focused on more specific cultures or regions, they were excluded as well. The books did not need to be first editions.

Given these limitations, the search ended up with three textbooks that were studied in more detail to find out how they were able to answer the problem statement and the research questions. The textbooks that matched the criteria were: *Understanding Intercultural Communication. Negotiating a Grammar of Culture* (Holliday, 2018), *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community* (Jandt, 2020) and *Intercultural Communication. A Contextual Approach* (Neuliep, 2020). These books were accessed in electronic versions. Adrian Holliday’s book was the second edition, James W. Neuliep’s book was the eighth edition and Fred E. Jandt’s book was the tenth edition. Special attention was therefore given to the changes from earlier editions that they themselves highlighted in their prefaces.

To find ways of comparing the textbooks, a mixture of qualitative and quantitative content analysis was used (Bratberg, 2014). Regarding how and to what degree the books emphasized the topics included in the research problem, quantitative analysis was used. An important focus in the analysis was to investigate to what extent the books related to the history of the academic field of Intercultural Communication and, consequently, if and how they referred to central figures such as Edward T. Hall, Geert Hofstede, and William Gudykunst. The books were searched for mentions of these names.

A tool that was used to find out how the textbooks understood and defined the relationship between local and global culture was to find out the frequency and the use of some central concepts that were chosen to represent several basic issues in the general discussion of cultural issues

related to globalization. Some terms were excluded, such as “intersectionality”, “transnationalism”, and “transculturalism”, either because they were in one way or another defined as covered, or they were regarded as not relevant enough.

Since the textbooks were available and searchable online, it was relatively easy to locate the selected terms. Five main categories were chosen: culture, global aspects, communication, identity, and tradition. In the “culture” category, the following terms were selected as subcategories: culture, essentialism, nation, ethnic and ethnicity. In the “global aspects” category, multicultural/ism, globalization, western and non-western were included. In the “communication” category, internet, Facebook, and social media were searched for. An important part of the research was to find out how the textbooks understood the communication part of intercultural communication, not only in theory, but in the practical sense too. The aim was to find out to what extent modern technology was recognized and included in their understanding of these terms.

Under the “identity” umbrella, the terms glocalization, glocal and hybrid/ity/ization were placed. Finally, to find out how they linked up to earlier, quite influential theorists in the field, E. T. Hall, Hofstede and Gudykunst were chosen. This served as an indicator of the degree to which they defined themselves as a part of their heritage.

## The three textbooks' understandings of globality

In our research problem, we asked *how recent textbooks in Intercultural Communication understand and define culture and the relationship between local and global cultures in intercultural communication*. The three different textbooks had clear differences in their emphases. Before we continue with the qualitative presentation of the findings, it may be useful to look at the quantitative data and present a numerical table showing some of these differences. The various terms were searched for in both American English and British English, as well as different variations of the words.

	1. Culture					2. Global aspects					
	Culture	Essentialism	Nation	Ethnic	Ethnicity	Multicultural /ism	Globalization	Global	Western	Non-western	
Holliday	436	23	19	9	3	39	45	85	98	20	
Jandt	721	0	100	77	47	15	6	132	165	10	
Neuliep	936	0	12	88	39	40	3	37	69	3	
	3. Communication				4. Identity				5. Tradition		
	Internet	Facebook	Social Media	Non-verbal	Identity	Glocalization	Glocal	Hybrid	E.T. Hall	Hofstede	Gudykunst
Holliday	2	23	1	0	55	0	0	20	0	0	0
Jandt	95	36	89	115	314	10	0	1	20	83	8
Neuliep	39	51	42	335	80	0	0	0	80	27	91

Presentation of the numerical differences in the three textbooks' emphases.

Only some of the figures will be directly commented upon in the following presentation of the findings, but the table illustrates some of the different perspectives related to the research questions. Categories 1 and 4 relate to the first research question, category 2 to the second research question, category 3 to the third research question and category 5 to the fourth research question.

## Categories 1 and 4: Understanding of "culture" and "identity"

The first research question was: *How are the concepts of culture and identity treated in the textbooks?* The findings here will focus on some of the terms that were searched for and used in the different books.

### *Culture*

Naturally, understanding of the culture concept provides the foundation for the textbooks' treatment of intercultural communication. Quantitatively speaking, Neuliep is the author who uses the concept of culture the most. He uses it 936 times, while Holliday mentions culture less than half as many times, with 436 mentions, and Jandt is somewhere in-between. Jandt mentions it almost as often as Neuliep, at 721 times. It is not possible to interpret much from this, other than it is an interesting fact that the two American authors use the term about twice as often as the British author. That aside, let us then look at how they use the term and in what contexts.

For Neuliep, culture is defined as the shared values, beliefs, and behavior of a group. Such groups are mostly referred to as American, Japanese, Indian, and so on. Culture is defined as consisting of different layers. Next to the larger cultural context is the microcultural context, which consists of ethnic groups, minority groups, and subcultures. The next level is the environmental context, consisting of geographical and physical locations. In this context, the interaction between one person from culture A and another person from culture B takes place in a particular sociocultural context, using verbal and non-verbal codes. Neuliep is, however, clear about the fact that cultures are not fixed entities. They are fluid and constantly changing (Neuliep, 2020, p. xxiii).

Jandt has a slightly different approach. He defines six forms of regulators to define what constitutes culture: religion, nation, class, gender, race, and civilization. He describes the recent development within Intercultural Communication to revive the perception of making national identity almost equivalent to cultural identity (Jandt, 2020, p. 4). His definition of culture is a bit like Neuliep's when it is defined as "the totality of a large group's thoughts, behaviors, and values that are socially transmitted" (Jandt, 2020, p. 34). A difference here is that the members themselves consciously identify with the group. The terms "subculture", "subgroups", "counterculture", and "co-culture" are discussed, but Jandt suggests replacing them with "community" because of the negative connotations they may have (Jandt, 2020, p. 3).

By using his "grammar of culture" model, Holliday presents a complex view of how to understand culture and the communication process. It is inspired by the structure of languages, which "enable us to understand sentences, the grammar of culture provides a structure which enables us to understand intercultural events" (Holliday, 2018, p. 1). What makes up culture is a constant dialogue between social and political structures on the one side and cultural products on the other side. In between those two we find personal trajectories such as family, ancestry, peers, and profession, together with what Holliday calls "underlying cultural processes". They are small cultural formations like reading and making culture, constructing rules and meanings, and imagining Self and Other. This model, according to Holliday, is just a simple map to explain what is involved in the processes

of intercultural communication. It is an individual's negotiation with the social structure, and it is the social structure responding to an individual's actions. The actual terrain is much more complex, but the model can guide us in understanding the process, according to Holliday (2018, p. 1).

Holliday shows the complexity involved in intercultural communication, and that it is not a matter of communication from one fixed culture to another, but rather a complex negotiation based on one's background and the preconditions of each person. This view of the communication process, or rather the negotiation, relates to Holliday's emphasis on the need for having a non-essentialist view of culture. Jandt and Neuliep do not make any references to essentialism or an essentialist view of culture.

### *Nation*

As Neuliep's book is aimed at American students, the author, when explaining the nature of culture, asks the question: "As you stand in the lunch line, do you say to yourself, 'I am acting like an American?'" (Neuliep, 2020, p. 12). Neuliep's definition of culture is "an accumulated pattern of values, beliefs, and behaviors, shared by an identifiable group of people with a common history and a verbal and nonverbal symbol system" (Neuliep, 2020, p. 13). He goes on to say, a bit later in the text, that "In the United States, for example, individuality is highly valued", and "Americans believe that people are unique".

Moreover, Americans value personal independence. Conversely, in Japan, with its collectivistic and homogenous culture, a sense of groupness and group harmony are valued. Most Japanese see themselves as members of a group first, and as individuals second. In a table, Neuliep lists some characteristic values connected to Saudi Arabia, India, Yemen and Maoris (New Zealand). Neuliep seems to equate culture with nation. When it is not the nation, the culture, for example, Maori culture, is separated from the country itself (Neuliep, 2020, p. 14).

As mentioned in the Preface (Jandt, 2020, p. xviii), Jandt has rewritten a chapter dealing with nation-state cultures, because of the critique against Hofstede's nation-state units in his research. Nevertheless, Jandt states that the nation-state identity is the primary identity for most people in the world today, especially in modern developed nations. It is often equated



with cultural identity. People are concerned that they will lose their traditional culture and national identity, especially because of immigration and foreign influence (Jandt, 2020, p. 200–201). When presenting dominant American values, Jandt states that even though the United States is extremely culturally diverse, the sharing of some basic underlying values are strong. These values have developed during the country's history and are today commonly shared among most of its inhabitants. These values are different from values in other countries (Jandt, 2020, p. 206).

Jandt nuances this picture when he looks at recent developments in the United States. He describes a tendency towards an increasing fragmentation of the national culture, towards regionalization:

The old industrial heartland is being replaced with new regional economic centers in the South and West, while at the same time the United States is becoming part of an integrated global economy. Integration and equal rights have resulted in recognition and acceptance of social and cultural differences. Immigration has eroded the homogeneity of the U.S. population and created ties between U.S. society and other societies around the world. As national media have grown into global media, new forms of local, special interest, and multilingual media have appeared. International air transportation makes it easier and less expensive to travel abroad than to rural U.S. locations. The end of the Cold War lessened for a time the need for a large national security establishment. (Jandt, 2020, p. 224)

Holliday critiques some of the established literature, which to him can be seductive because it claims objectivity and neutrality. He traces this kind of essentialist view of culture back to Emile Durkheim and his structural-functional model of society. According to the structural-functional model, national culture contains all other aspects of society, which again contain behavior and values. According to this understanding, “behaviour and values are (a) explainable and predictable by the characteristics of the national culture and (b) essentially different to behaviour and values in another national culture”. Holliday calls this “methodological nationalism” (Holliday, 2018, p. 134).

Holliday's own model is based on the social action model of Max Weber (1964, 1968), which states that human behavior can never be determined.

Political and other circumstances may reduce the possibilities for individual social action, but that does not mean that it can be prevented altogether (Holliday, 2018, p. 6).

### *Ethnicity*

Neuliep defines ethnicity as a microculture within the greater culture, as explained above. He names those who represent such microcultures within the greater American culture: Arab American, African American, or Black American, American Indian, Native American, Asian American, Hispanic/Latino and White or Caucasian if they are of European ancestry. He refers to colleagues when he explains how he has come up with this categorization, and states that “there is no consensus among them. The ‘correct’ terminology depends on who you ask” (Neuliep, 2020, p. xxiii).

Ethnicity is grouped as one of the six forms of regulators, parallel to race and skin color in Jandt’s book. Race is associated with physical appearance, while ethnicity generally refers to “heritage, family names, geography, customs, and language passed on through generations” (Jandt, 2020, p. 9). Due to increased mobility and immigration, as well as interracial marriage, people can have multiple or mixed identities. Jandt refers to the debate on “hyphenated” identities, such as “Italian-American”. He seems to agree with those who suggest omitting the hyphen. In the case of the term “African American”, however, he wants to keep it (Jandt, 2020, p. 13).

In Holliday’s textbook, ethnicity is barely mentioned. In connection with the explanation of his “grammar of culture” model, he explains that national, ethnic, or large culture relates to both the particular social and political structures, as well as the cultural products (Holliday, 2018, p. 1). Otherwise, ethnicity is only mentioned when he refers to Stuart Hall and his experience of exoticization of his cultural background (Holliday, 2018, p. 140).

## Category 2: Global aspects

In the second research question, we asked: *How do the textbooks relate to a new, global reality and mixture of cultures?* Again, some chosen terms

are used to look at the various perspectives in the books. Our investigation of the textbooks involved looking at the discussions around terms such as “global”, “globalization”, “glocalization”, “multiculturalism”, “cosmopolitanism”, and “hybridity”.

### *Multiculturalism*

Neuliep does not discuss multiculturalism, but it is mentioned once as an example of integration as opposed to assimilation: “Coleman contends that the development of the bicultural identity is what leads to a successful life in a bicultural context. In other models of acculturation, this mode is called pluralism or multiculturalism. This mode of acculturation guides many of the social and legislative efforts in U.S. educational and affirmative action statutes” (Neuliep, 2020, p. 410).

Jandt names meetings between different civilizations as possible causes of conflict. He refers to how the concept is treated historically and most recently in Samuel P. Huntington’s book *The Clash of Civilization and the Remaking of World Order* (1996). Huntington claims that the world’s civilizations after the Cold War consist of the Western, Latin American, sub-Saharan African, Eastern Orthodox (including the former Soviet Union), Islamic, Confucian, Hindu, and Japanese civilizations, and that especially the Western and the Islamic relationship is problematic (Jandt, 2020, p. 10).

According to Jandt, what might challenge cultural identities first and foremost is cultural imperialism represented by global corporations, environmental issues, immigration, and economic disparity. Today’s cultural imperialism basically comes in the form of multinational corporations, which have gained great impact in most parts of the world and export their products, exemplified by Disney (Jandt, 2020, p. 407). The same corporations have, however, learnt to adapt to local cultures. McDonalds, for instance, is now producing meals that are adapted to local tastes. Jandt states that the counterargument to cultural imperialism is the fact that cultural flows do not only go in one but in multiple directions. Ethiopian and Thai cuisines are becoming popular worldwide and Salsa music, which originated in the Caribbean, is now known globally (Jandt, 2020, p. 414).

To Holliday, multiculturalism can be either essentialist or non-essentialist. The essentialist version is called “boutique” multiculturalism. By this, he means an oversimplification of the culture and “selling it as a commodity by exoticizing it”. A non-essentialist multiculturalism, however, appreciates diversity and does not easily fall into stereotyping cultures. In addition, it sees hybridity as present in all identities and cultural realities, as opposed to a non-essentialist multiculturalism that posits that cultural values cannot be shared because of barriers between cultures. The reference to not having to “cross one’s national borders” means that one does not have to be an Indian living in the United States to be hybrid or in a third space, but that this applies to *all of us all the time* – that *all* our communities are “multicultural mosaics” (Holliday, 2018, p. 137).

Holliday claims that countries’ education policies have contributed to this exaggeration and exoticization of people from “other cultures”, and in this way contributed to the “othering” of people. When highly renowned world leaders, such as Germany’s Angela Merkel, Britain’s David Cameron and France’s Nicolas Sarkozy, have stated that multiculturalism has failed, it is this kind of multiculturalism they have had in mind (Holliday, 2018, pp. 138–139).

### *Hybridity*

Hybridity is not discussed much in the textbooks. Neuliep does not make any reference to it, while Jandt refers to it once in a non-relevant context. Holliday refers to it three times in connection with essentialism. For him, it is not about having to cross national borders to become a mixture of one’s original culture and one’s new host culture, but a relatively constant issue, “that all our communities are ‘multicultural mosaics’” (Holliday, 2018, p. 138):

Regarding hybridity, the essentialist version implies being mixed or impure. It is important to try to find a way to move from this easier notion to the more difficult, complex non-essentialist version that relates to all of us. It is important, therefore, for us to be able to look at our own cultural identity and imagine how we can characterize it as being hybrid in a positive way, and to think how this then takes us away from the essentialist notion of a ‘pure’ or even ‘virgin’ culture. (Holliday, 2018, p. 141)

## *Glocalization*

The related concept of glocalization is only used by Jandt. He mentions it a few times, in the sense of the adaptation of global markets to local customs and consumer preferences (Jandt, 2020, p. 388).

Holliday uses some examples to explain how grand narratives can play in to produce misunderstandings and miscommunication. He refers to Said's book *Orientalism* (1979) and shows how great narratives about the Western and Arab cultures interfere in a personal communication situation because the individuals bring global issues into their personal communication (Holliday, 2018, p. 114).

His thesis is that through literature, art and the popular media, the West has depicted an imagined, Othering, exotic picture of the East which is based more on Western preoccupations than with what is going on in the East. This falls precisely within the global positioning and politics domain of the grammar, in which an idealized Western Self is defined against a demonized non-Western Other (Holliday, 2018, p. 113).

## Category 3: Global perspectives in communication

In the third research question, we asked: *How do the textbooks relate to new, digital media as a part of intercultural communication?* From what is presented above, we saw that the three authors have different views on the essence of how intercultural communication takes place. Neuliep sees communication as a process, as well as being dynamic and symbolic. The model he uses in his definition is based on a traditional sender to receiver model:

Communication, then, is the ubiquitous, dynamic, interactive process of encoding and decoding verbal and nonverbal messages within a defined cultural, physiological, relational, and perceptual context. Although many of our messages are sent intentionally, some others – perhaps our nonverbal messages – can unintentionally influence other people. (Neuliep, 2020, p. 10)

Neuliep sees intercultural communication between person A and person B as coming into the communication situation with different attitudes and skills, such as socio-communicative style and empathy. The

communication's success, or failure, will also depend on the person's degree of intercultural communication apprehension, their success or failure in reducing uncertainty. When there is a meeting point between them, communication can take place and a third culture may appear: "whenever two people come together and interact, they create a third culture of shared meaning and relational empathy" (Neuliep, 2020, p. 304).

The examples of this kind of intercultural communication are basically taken from microcultural contexts, from person to person. Given the cultures in question, Neuliep describes challenges and possible outcomes of the communication: "People also bring with them a personal worldview largely based on cultural orientation. Hence, a Chinese person brings a collectivistic, high-context worldview, and a U.S. citizen brings an individualistic, low-context worldview. In a relationship, these two different worldviews merge into an independent worldview" (Neuliep, 2020, p. 305). There is little or no reference to kinds of communication that are not face-to-face or on a microsocial level in the chapter entitled "Developing Intercultural Relationships".

Like Neuliep, Jandt uses a classical communication model, with a sender who communicates to a receiver as his starting point when explaining communication. He emphasizes the contextual aspect of communication before he continues with a historical perspective on communicational technological developments (Jandt, 2020, p. 26). We can see a clear linear understanding of communication.

In Neuliep, 'global' or 'globalization' is mentioned in connection with technological advances such as the internet and smartphones, global business, global politics, or global conflicts (Neuliep, 2020, pp. 1–3). When explaining the dimensions involved in intercultural conflicts, Neuliep refers to Kim's model, which has three levels: macro, intermediary and micro. Neuliep refers to Gudykunst and Chua, and states that the way you solve intercultural conflicts between people who come from low-context cultures, such as the United States, and individuals who come from high-context cultures, such as China, differs in the way that an American is more likely to separate the issue from the person, as opposed to a Chinese. In other words, your cultural background can, to some degree, predict the outcome of the communication (Neuliep, 2020, p. 355).

Holliday has a rather substantial focus on globalization. He distinguishes between centered and de-centered globalization. Centered globalization holds the West as the Center and ‘the rest’ is the Periphery. If the Periphery buys into the stereotyped images of itself, it leads to what Holliday calls self-othering.

### *(Social) media*

Facebook is, likewise, mentioned as an example of the spreading of technology (Neuliep, 2020, pp. 1, 320), and later, nations are compared in regard to their degree of fear of loss of privacy (Neuliep, 2020, p. 138) and how it is used for self-presentation (Neuliep, p. 321).

Neuliep refers to a study that shows the use of Facebook by African Americans, Latinos, and students of Indian ancestry. It shows that these groups invest more in self-marketing than Vietnamese and white students (Neuliep, 2020, p. 322). Neuliep does not make any remarks on the large groupings of these students or the grouping by skin color. In addition, another study that shows that Chinese and Koreans use social media to a greater degree as a means to achieve social gratification is mentioned as well (Neuliep, 2020, p. 139).

In Jandt, media is treated as a subcategory when discussing media as a part of intercultural communication. Social media is mentioned together with the telephone and the internet. The presentation is given as a statement of the actual status of use across the world. It is not discussed in the broader context of what it does to general intercultural communication, but rather focuses on the situation in different countries. Social media is mentioned several times in the book, mostly to show the situation and statistics in different places. Under the heading “The promise of new media”, the author lists different customs related to the use of mobile phones. The figure shows differences between countries, such as Japan, Spain and Italy, and India and parts of Africa. The main point of the paragraph is that “social media are now enabling individuals to connect across cultures in ways that were not possible only a couple of decades ago” (Jandt, 2020, p. 439).

Social media alone is only mentioned once, but Facebook is mentioned twenty-three times in Holliday’s book. It is used both as an

example of a centered globalization and a de-centered globalization. As a tool of centered globalization, it originates and is based in the United States, flowing culturally from the Center, while it can be utilized from the Periphery to promote almost any cause or idea (Holliday, 2018, p. 20).

## Category 4: Relation to Intercultural Communication's academic tradition

The fourth research question was as follows: *In what way do the textbooks relate to the academic foundations of Intercultural Communication?* Between the two American textbooks, Neuliep appears to be the closest to the traditional foundations of Intercultural Communication. It is the eighth edition of the book, and it is aimed at American college students when it says that:

it alerts students to the importance and necessity of intercultural communication in the 21st century. An argument presented here is that modern technology has decentralized information. This means that billions of people across the planet now have access to information not available to them only a few years ago. Such information empowers them. The most current data from the U.S. Census Bureau are reviewed, which point to the growing diversity of the U.S. population. (Neuliep, 2020, p. xi)

The book is organized in a way common to many of the early textbooks (e.g., Dodd, 1991; Samovar & Porter, 1972), with chapters on verbal and non-verbal communication, following traditional theories from Hall and Hofstede on, for example, individualism vs. collectivism and high and low-context cultures. Its focus is on intercultural communication as a contextual enterprise, and the anxiety/uncertainty reduction theory has a relatively dominant place in his presentation.

Likewise, Jandt has quite a few references to both Hall and Hofstede. Here, Hall is credited for being the founding father of the academic field of Intercultural Communication, and his naming of high-context and low-context cultures is mentioned (Jandt, 2020, pp. 69, 83, 86). Jandt renders Hofstede and his dimensions of culture a significant space. After



having presented Hofstede's dimensions, he pays substantial attention to critiques and critics of Hofstede (Jandt, 2020).

This resonates with his remarks in the Preface, where Jandt states that he has removed the terms “subculture” and “subgroup” and replaced them with “community”, added the coverage of nonbinary gender identities, and rewritten the chapter on nation-state cultures to highlight the objections and alternatives to Hofstede (Jandt, 2020, p. xviii).

Jandt mentions that an important rationale for the latest revision of his book is the dramatic increase in immigration and refugees, “attitudes toward gender identifications, awareness of social class identity, and awareness of religious identity”. He adds that he has updated the book to “include the current international developments and communications challenges, such as the relationship between DNA testing and cultural identity, negotiations between North and South Korea, the refugee experience in Europe, and the introduction of the idea of ‘glocalization’” (Jandt, 2020, p. xviii).

The author of *Understanding Intercultural Communication* (2018), Adrian Holliday, is Professor of Applied Linguistics and Intercultural Education at Canterbury Christ Church University. He sees the connection between language and culture in the way that in meeting people from other cultures, you build on your own cultural norms, your “grammar of culture”, when you start learning and communicating with the other culture. This book has a different structure and does not refer to the same tradition as the two others, but rather to literature from anthropology, linguistics, and cultural studies.

## **Local, ethnic, global, hybrid or what?**

In all Intercultural Communication literature, the question of how to define cultural identity plays a central role. What constitutes identity and what role does it play in the actual communication between people? Is it nationality, race, ethnicity, local community, gender, class, age or what? As the world has become increasingly globalized, these questions have been increasingly discussed. The three researched textbooks constitute no difference.

Based on the presented findings, we can see some differences in approaches to and understanding of these questions. As shown earlier in this chapter, the early history of Intercultural Communication to a large extent regarded nation as the natural research unit when, for instance, comparing values at a macro level. Even at a micro level, however, most of the literature took for granted that a person's national background was determinative for the outcome of the communication (Neuliep, 2020, p. 355). In this way, Neuliep clearly adheres to the early tradition of Intercultural Communication. Jensen calls this tradition a "functionalist tradition" (Jensen, 1998, p. 34). It represents a positivistic approach. The research is basically quantitative. Questionnaires quantify, for example, cultural values, as seen in Hofstede's research, and Piller refers to it as "Intercultural Communication 1.0." (Piller, 2009).

Early textbooks in Intercultural Communication (e.g., Dodd, 1982; Samovar & Porter, 1972; Samovar et al., 1981) followed an understanding of culture as, for example, a group's "beliefs, norms, activities, institutions, and communication patterns" (Dodd, 1982, p. 41) and chapters on such topics as national values, verbal and non-verbal communication were common, as we find in Neuliep's book as well. It is possible to communicate across these units, but then one has to overcome certain obstacles and reduce uncertainty when confronted by strangers. By acquiring knowledge of, for example, language, nonverbal communication, and the worldview, one might be able to minimize the difficulties and perhaps also predict some of the outcomes of communication (Dodd, 1991; Martin & Nakayama, 1993).

Therefore, the textbook that is closest to this early tradition is Neuliep's book. Here, we have seen that examples of cultural values are directly linked to nationality, as in the case of Maoris, who are the only ethnic group alongside other nationalities, even such a diverse nation as India, that are linked to a nation-state, namely New Zealand (Neuliep, 2020, p. 14).

The latest technological developments are added in Neuliep's latest edition, where we find statistics of the spread of Facebook and social media. This new technology is not linked to any general challenges to global culture. The view of communication is that of the traditional communication

model, with a sender and a receiver, a static cultural approach (Dahl, 2016, p. 68). If the message is received in the way the sender intended, then it is an effective communication: “the simultaneous encoding, decoding, and interpretation of verbal and nonverbal messages between people” (Neuliep, 2020, p. 10).

Jandt’s textbook differs from Neuliep in its understanding and definition of culture. When the first edition appeared in 1995, it introduced a change from previous textbooks. It defined culture in a critical hermeneutic way. It represented a breach with the mainstream of books when the first edition appeared in 1995 (Jensen, 1998, p. 36) since Jandt’s definition of culture emphasizes the way that the individual identifies him/herself as belonging to a culture, and not what he/she is assigned by others.

It has strong similarities to Neuliep’s book in its emphasis on the importance of nation as a cultural unit, although it is more nuanced here than Neuliep, because Jandt questions the usefulness of nation as a definite cultural marker while admitting that it is very important and has become increasingly so.

Holliday is, to a much larger extent than Neuliep and Jandt, occupied with globalization and presents two different kinds, centered and de-centered globalization. In centered globalization, the West is the dominant part, while in de-centered globalization, the cultural flows may go in many different directions. In his “grammar of culture”, he mentions “global positioning” as playing a role, even in inter-personal communication in cases where communication issues at the micro level might be connected to macro level topics. In this way, he adheres to an interpretive constructivist tradition. At the same time, Holliday sees globalization and cosmopolitanism not as a process of ideas and values going from the West to the rest, but rather as a condition where societies, in their meeting, change into an awareness where they see that social realities and social transformations happen constantly. This is a critical cosmopolitanism, because it is not a normative cosmopolitanism that sees the world going to a universal culture and a world polity (Delanty, 2006). Holliday’s textbook represents a more dynamic view of culture. Culture is not a fixed entity, but it is a constant interaction between individual

actors and the social structure. It should be categorized as belonging to a post-structuralist perspective.

Recently, we have seen a shift in direction towards a hermeneutic tradition, especially in the British and Scandinavian traditions. In this tradition, Clifford Geertz's definition of culture is used as an analytical concept, where culture is seen as a web that we spin around ourselves (1973). Thus, it is human relations that are central.

Within the Scandinavian tradition, we have seen a clear development from a functionalist and process-analytical understanding to a more semiotic and hermeneutic understanding, as in Nynäs, for example, who defines intercultural communication as a process in which one seeks to achieve a common understanding across cultural boundaries (Nynäs, 2006).

From this research, we can see that the traditional roots from the academic origins are still strong. They are stronger, though, in the American tradition than in the European one, as we can see from Holliday's textbook compared to the two American books. As shown in the presentation of the historical perspectives of the subject, this resonates with the general development. These three textbooks are from major publishers and in wide use.

## Conclusion

We have seen that a new, global reality is included in the investigated academic textbooks. However, the balance between this new understanding and adherence to a more traditional way of perceiving cultures and intercultural communication varies. The far-reaching possibilities in communication provided by the new media alter the way we understand intercultural communication, and this fact is included in various degrees.

The research attempted to uncover the philosophical and ideological foundations of textbooks in Intercultural Communication. A part of this was to study how they position themselves in relation to this tradition and how they relate to new trends, developments, and other academic traditions. Especially instructors in intercultural communication need to

be aware of these underlying foundations to be effective teachers with a deeper knowledge of the issues involved.

It is a bit far-fetched to say anything decisive on the development of the field of Intercultural Communication based on the analysis of these three textbooks. Only a few perspectives have been highlighted, and it can only give some general insights into the academic discussion and positions within current Intercultural Communication. Other textbooks, and textbooks from other countries, may differ greatly from these three. More studies are therefore needed to investigate those and identify the trends and the academic traditions to which they belong.

## Literature

- Aadnesen, B. N. & Hærem, E. (2007). *Interkulturelt barnevernsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Aambø, A. (2021). *Innvandrerens helse og helsetjenestens ansvar*. Cappelen Damm.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Berg, B. & Ask, T. A. (2011). *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnæs, E. (1993). *Leker like barn best?: Grunnbok i migrasjonspedagogisk teori og praksis*. Tano.
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. SAGE Publications.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Dahl, Ø. & Habert, K. (1986). *Møte mellom kulturer: Tverrkulturell kommunikasjon*. Universitetsforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- Dahl, Ø. (2016). *Human encounters: Introduction to intercultural communication*. Peter Lang.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: Critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25–47.
- Dodd, C. H. (1982). *Dynamics of intercultural communication*. William C. Brown Publishers.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of intercultural communication*. W.C. Brown.
- Duguleană, L. (2014). National cultural dimensions and well-being in some countries of the world, in 2013. *Cross-Cultural Management Journal*, 16(02), 305–314.

- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural communication: Critical approaches and future challenges*. Springer.
- Fife, A. (1991). *ABC om flerkulturell kommunikasjon*. Global.
- Fife, A. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon*. Yrkeslitteratur.
- Fiore, Q. & McLuhan, M. (1967). *The medium is the message*. Random House.
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. Sage.
- Ganesh, S., Li, M. & Vaccarino, F. (2017). The bases for intercultural communication in a digital era. In S. M. Croucher (Ed.), *Global perspectives on intercultural communication* (pp. 355–365). Taylor & Francis.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Addison Wesley Publishing Company.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. *Theory, culture & society*, 7(2–3), 237–251.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. Columbia University Press.
- Haugseth, J. F. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Universitetsforlaget.
- Held, D. (2010). *Cosmopolitanism: Ideals and realities*. Polity.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: National differences in thinking and organizing*. Sage.
- Holliday, A. (2018). *Understanding intercultural communication*. VitalSource Bookshelf. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9781351139502/>
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of the modern world*. Simon and Schuster.
- Hylland Eriksen, T. (1993). In which sense do cultural islands exist? *Social Anthropology*, 1(1b), 133–147. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.1993.tb00246.x>
- Hylland Eriksen, T. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Universitetsforlaget.
- Jandt, F. E. (2020). *An introduction to intercultural communication*. VitalSource Bookshelf. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9781544383880/>
- Javidan, M., House, R. J., Dorfman, P. W., Hanges, P. J. & De Luque, M. S. (2006). Conceptualizing and measuring cultures and their consequences: A comparative review of GLOBE's and Hofstede's approaches. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 897–914.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Universitetsforlaget.

- Jensen, I. (1998). *Interkulturell kommunikation i komplekse samfund*. Roskilde Universitet.
- Jensen, I., Dahl, Ø. & Nynäs, P. (2006). *Bridges of understanding: Perspectives on intercultural communication*. Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Gyldendal.
- Kalscheuer, B. (2013). Encounters in third space: Links between intercultural communication theories and postcolonial approaches. In M. K. Asante, Y. Miike & J. Yin (Eds.), *The global intercultural communication reader*. Routledge.
- Kraidy, M. M. (2002). Hybridity in cultural globalization. *Communication Theory*, 12(3), 316–339.
- Kraidy, M. (2017). *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Temple University Press.
- Lewellen, T. C. (2002). *The anthropology of globalization: Cultural anthropology enters the 21st century*. ABC-CLIO.
- MacSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith; a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118.
- Magelssen, R. (2008). *Kultursensitivitet: Om å finne likhetene i forskjellene*. Akribe.
- Martin, J. N. (1994). Intercultural communication: A unifying concept for International Educational exchange. In G. Althen (Ed.), *Learning across cultures: Intercultural communication and international educational exchange* (pp. 9–29). Association of International Educators.
- Martin, J. N. & Nakayama, T. K. (1999). Thinking dialectically about culture and communication. *Communication Theory*, (9), 1–25.
- Mathews, G. (2000). *Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket*. Psychology Press.
- Melberg, H. O. & Kjekshus, L.-E. (Eds.) (2012). *Fremtidens Helse-Norge*. Fagbokforlaget.
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
- Nergård, J. I. & Vitebsky, P. (Eds.) (2019). *Kulturen som pasient. Uvanlige møter for vanlige folk*. Universitetsforlaget.
- Neuliep, J. W. (2020). *Intercultural communication*. VitalSource Bookshelf. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9781544348735/>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nynäs, P. (2006). Interpretative models of estrangement and identification. In Ø. Dahl, I. Jensen & P. Nynäs (Eds.), *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication* (pp. 23–39). Unipub.

- Pieterse, J. N. (1994). Globalisation as hybridisation. *International Sociology*, 9(2), 161–184.
- Pieterse, J. N. (2001). Hybridity, so what? *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 219–245.
- Piller, I. (2009). Intercultural communication. In F. Bargiela-Chiappini (Ed.), *The handbook of business discourse* (pp. 317–329). Edinburgh University Press.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and heterogeneity-homogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). Sage.
- Roddevik, V. (2010). *Flerkulturelle arbeidsplasser: En veiviser*. Fagbokforlaget.
- Romani, L. & Claes M.-T. (2014). Why critical intercultural communication studies are to be taken seriously in cross-cultural management research? *International Journal of Cross Cultural Management*, 14(1), 127–132. <https://doi.org/10.1177/1470595813507156>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Rygg, K. (2014). Intercultural training: Learn to avoid treading on other people's toes or experience walking in the other person's shoes. *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1(1).
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Gyldendal Akademisk.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (1972). *Intercultural communication: A reader*. Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. & Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Wadsworth Publishing Company.
- Shenkar, O. (2001). Cultural distance revisited: Towards a more rigorous conceptualization and measurement of cultural differences. *Journal of International Business Studies*, 23(3), 519–535.
- Shuter, R. (2013). The centrality of culture in the 20th and 21st centuries. In M. K. Asante, Y. Miike & J. Yin (Eds.), *The global intercultural communication reader* (pp. 48–58). Routledge.
- Soares, A. M., Farhangmehr, M. & Shoham, A. (2007). Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. *Journal of Business Research*, 60(3), 277–284.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organisation* (A. M. Henderson & T. Parsons, Trans. and T. Parsons, Ed.). The Free Press. (Originally published 1922)
- Weber, M. (1968). Ideal types and theory construction. In M. Brodbeck (Ed.), *Readings in the philosophy of the social sciences* (pp. 496–507). Macmillan. (Originally published 1949 in *The methodology of the social sciences*. The Free Press)



- Ylvisaker, S. & Rugkåsa, M. (2020). *Krysspress. Dilemmaer i sosialt arbeid i velferdsstaten*. Gyldendal.
- Økland, Ø. (Ed.). (2013). *Innvandrerungdom og mediebruk. Norsk-somalisk ungdom i en global medie verden*. Portal.
- Økland, Ø. (2019). Hvordan undervise i interkulturell kommunikasjon? In U. S. Goth (Ed.), *Verdier og visjoner. Profesjonalitet i endring* (pp. 105–123). Cappelen Damm Akademisk.

## KAPITTEL 2

# To Compare is to Understand Oneself: On the Existential Significance of and Dialectical Dynamics *in* Intracultural Comparison

*Jonas Gamborg Lillebø*

Volda University College

**Abstract:** This article discusses the existential significance of intracultural comparison. Drawing on four authors (Walter Benjamin, Marcel Detienne, Raimon Panikkar and Paul Ricoeur) from various disciplines and areas of research, my aim is to highlight that an *existential approach* to comparison is necessary to appreciate the *relational* and *intracultural* aspect in cross-cultural comparison. Furthermore, I aim to scrutinize how intracultural and intrareligious comparisons are existentially significant: comparison has a potential role in developing human self-understanding at the same time as a human subject is the point of departure for such comparisons. Through the subject's experience of the so-called *incomparable* in another culture or religion and in the creation of a comparable, the subject is both the obstacle to understanding and part of the solution of creating understanding. It is the claim of the author that a shift from a third-person perspective articulates a common idea to all these authors: that cultures, religions, and languages have an *internal relation*. It is a reflection on the dialectics of incomparability and how the "incomparable" in other cultures and worldviews could be both an opportunity for putting ourselves into perspective and for creating connections between worldviews and cultures.

**Keywords:** intracultural comparison, Detienne, Panikkar, Ricoeur, Benjamin

Citation: Lillebø, J. G. (2022). To Compare is to Understand Oneself: On the Existential Significance of and Dialectical Dynamics *in* Intracultural Comparison. In H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 2, pp. 37–59). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch2>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Introduction

Comparison has a long tradition as a scientific method for acquiring knowledge in humanities and social sciences (Crowell Collier & MacMillan, 1968; Dumont, 1983; Durkheim, 1951). It has also been familiar to philosophy since the establishment of the transdisciplinary field of intercultural philosophy (Kimmerle, 2002). As with other methods, comparison has its own challenges and problems (Amselle, 1998). One of the fundamental epistemological problems with this method is how to compare “the incomparable” (Detienne, 2009). Does that which cannot be compared represent the limit and the unsurmountable epistemological obstacle to comparison?

In this article, I will relate to this question but not from a purely epistemological angle and not without rephrasing it. As I see it, this problem is not merely epistemological. Furthermore, the comparative practice itself is not just a scientific method that yields knowledge of facts in the world. Comparison is also an existential enterprise: The problem of incomparability risks disrupting the idea of human continuum. It reveals our limited and perhaps ethnocentric perspective. Briefly, both comparison and the failure to compare are connected to our self-understanding. Hence, the text addresses the existential significance of intracultural and/or intrareligious comparison.

To shed some light on this question, I will draw on theoretical discussions and examples from philosophy, comparative anthropology, comparative mythology, and theology. Marcel Detienne (2009), Paul Ricœur (2004), Walter Benjamin (1977), and Raimon Panikkar (2013a, 2013b) are authors who share perspectives and an interest in cross-cultural understanding. Even though not all of them write equally explicitly on the topic of comparison, Panikkar and Ricœur argue that translation and dialogue are themes akin to comparison. And as I will try to show, they all present fruitful and relevant approaches to the existential significance of intercultural and interreligious comparison. Considering this, we can begin to rephrase the initial research question and investigate the existential significance of comparison in intercultural/interreligious studies: *How does comparison represent an existential opportunity both to put oneself into perspective and/or to create relations to other cultures, religions, and worldviews?*

## Three existential aspects of comparison

Drawing on these authors, my aim is to discuss the following aspects in relation to this question. These three aspects will constitute the three subsequent stages in this chapter:

- 1) The first step is to discuss a thematic likeness between translation and comparison. Taking Ricœur and Benjamin as a point of departure, I want to highlight the explicit and implicit likenesses between translation and comparison as practices that *create relations and connections* between languages, cultures, and religions. Comparison is, from this perspective, not just about discovering similarities between cultures and religions that eventually reveal a historical kinship. Similarities are like facts in the world that the comparatist can perceive from a third-person perspective. Put differently, comparability between cultures does not depend on a common ancient historical source as is the case, for instance, in studies of Indo-European languages, cultures, and myths (Dosse, 1992). Though this latter kind of comparison might be perfectly valid, comparability here seems to imply some theoretical assumptions: that comparison is made from a third-person perspective (the comparatist as a scientist that gathers data from empirical material); that comparability is possible due to a similarity between empirical data; and that the kinship of languages, cultures and myths is grounded in a common historical root. According to Benjamin, the translator articulates what could be regarded as a *spiritual kinship*. And I might add that comparison articulates an *existential kinship*.
- 2) But, as Detienne asks, what about the incomparable? Is it also possible to compare something that is not immediately similar and make connections between seemingly unsimilar (i.e., incomparable) phenomena? Perhaps not from a third-person perspective, but I think it is from a first-person perspective. As I will try to show, to compare is also to create connections between my (religious [or non-religious] and/or cultural) background and the so-called foreign. In other words, a shift of perspective is needed to grasp this. This leads us to my second point, where I want to look at how the

cultural differences, obstacles and hindrances – in other words; “the incomparable” – do not have to be a negative experience that disrupts understanding across cultures and religions. It is also an opportunity to put myself into perspective and hence acquire a deeper understanding of myself. This renders it necessary to articulate what I would call a “dialectics of incomparability”. This dialectic is between two kinds of incomparability: a) one in the form of something complete opposite that it is impossible to relate to; and b) another where a relation can be created but which requires a change of perspective on my part.

- 3) The third aspect is linked to the previous two in that both continuity (the relational) and discontinuity (the incomparable) can be reconciled through Raimon Panikkar’s notion of *intracultural* comparison. Here, as elsewhere in the article, the point is that a shift from a third-person perspective to a first-person perspective is necessary to comprehend this perspective.

## The equivalences and “kinships” between languages, cultures, and religions

I will, in this chapter, draw on Ricœur and Benjamin’s discussion of translation. Even though translation is a different topic to comparison, there are some analogous ways of thinking that might shed some light on comparison.

Paul Ricœur (1913–2005) was a French philosopher with an immense interest in the relation between philosophy and topics “outside” philosophy. In reading Ricœur, one meets a very interdisciplinary oriented mind equipped with sharp philosophical tools. In a collection of texts entitled *On Translation (Sur la traduction)*, Ricœur discusses the philosophy of translation (2004). In one of the texts, he investigates the question of untranslatability. Is it possible to translate when there is no (third) text that can guarantee the correspondence between two texts in two different languages? We see here that translation and comparison share some common problems: The problem is not only how we can render account for the apparent absence of a word or phenomena

in your own/a foreign language, culture or religion that exists in your own/a foreign one. The problem goes even deeper. Even if we do have words or phenomena that seem to be similar, we do not have a neutral third-person perspective that can guarantee us an equal identity between them.

Ricœur concludes that this problem is impossible to solve in theory, only in practice, and that it is by reflecting on the practice of translation we can get closer. This is for some perhaps not a satisfying solution of this *contradictio in adiecto*. And from a theoretical point of view, it is not. Is it then sufficient to just shift the attention to practice? I think my distinction between third and first-person perspectives is a helpful and necessary complement to Ricœur's distinction between theory and practice. Briefly, what the first-person perspective adds is that comparisons and translations are done by subjects. It is subjects that perceive differences as unsurmountable, and it is subjects that might find similarities across these differences. As the Norwegian philosopher Hans Skjervheim put it, we are as subjects "participating" in understanding the world and not just objective "spectators" to it (Skjervheim, 1996). We can be spectators too, of course, but we are participating in the construction of meaning and understanding. So, I think Ricœur is correct in underlining the practical and the creative aspect. Translations and comparisons are the product of a construction or creation. According to him, to translate is to construct or produce an equivalence without identity (*une equivalence sans identité*) (Ricœur, 2004, p. 60). An equivalent (from the Latin adjective *aequivalens*) indicates equal but not identical value. Translation, like comparison, from this perspective thus proposes and creates an exchange; it tries to create a relation by proposing something of equal value or a replacement, but also something which is not identical. If it was identical, then translation would not be necessary. The notion of equivalence, and accordingly translation, is hence historically connected to non-monetary economics where exchanges without an objective standard must be established through the creation of equivalent goods. What is at stake in this kind of exchange, as well as in translation and comparison, is to establish relations that do not have an external, third-person, objective standard to go through. So, what kind of relation are we dealing with?

To develop this further, Ricœur draws on the thoughts of the philosopher Walter Benjamin and his notion of “kinship of language” (*Verwandtschaft der Sprache*). So, we need to know more about Benjamin’s philosophy of translation. Benjamin was a German philosopher who is often linked to the so-called “Frankfurter school” and philosophers such as Theodor Adorno and Max Horkheimer, as well as the author Berthold Brecht. On the other hand, Benjamin also had a strong and to some a mysterious relation to Jewish and messianic thought, especially through Gershom Scholem. In taking up this messianic impulse, Benjamin introduces an innovative take on language that to many initiated a paradigm shift in the philosophy of translation (Buden, 2008; Crépon, 2004).

<sup>1</sup>Throughout the text of *The Task of the Translator* (*Die Aufgabe der Übersetzers*), Benjamin is the first to break with the central assumption that translation is the transportation of meaning from the original (source) language to another (reader’s) language. According to him, the aim of translation has little to do with the original. Instead, translation is an activity of creating relations between languages. Or, as he puts it, what the translation does is *to express the internal relation the languages have to each other*. What is this relation (*innerste Verhältnisse*)? The internal relation between languages is their kinship (*die Verwandtschaft der Sprachen*) (Benjamin, 1977, pp. 52–53). But this kinship is not a kinship in the sense understood in comparative philology of “the postulate of a kinship between various languages, issued from a common root, the Indo-European mother language” (Dosse, 1992, p. 52). The kinship that Benjamin articulates transgresses the empirical similarities and differences between languages. What Benjamin has in mind is a pure language, or the unity (*allheit*) of (the intentions in) the languages. This is, as I see it, what Benjamin means by *internal* relation (*innerste Verhältnisse*). The relation that a translator creates between two languages does not go through a third language external to them. As noted above with Ricœur, this is what often is assumed in the theory of translation: For translations to be possible, there must be a third-person perspective, a third text that guarantees an identical equivalent. And this assumption is also the reason

---

1 The following six paragraphs are based on another article written by the author.

why many others claim that translations are impossible: there is no such text or perspective. But if the relation is *internal* and does not depend on an external point of view, then we can approach this differently.

We see here a similar problem (and “solution”) in the theory and practice of translation and comparison. Whereas the theoretical perspective on comparison and translation entails a third text, a third-person perspective, external to the languages or comparative units, the practical perspective gives us a first-person perspective without a third text and where the relation between the languages and comparative units is internal. As expressed by the Italian philosopher Adriano Fabris apropos Benjamin’s text: to translate is an art through which we create relation (Fabris, 2013, p. 164).<sup>2</sup> I would like to add here that the brilliance in Benjamin’s thought is to highlight that this relation is an internal relation.

Translation is, furthermore, a question of potentiality and actuality. In his introduction to Benjamin’s work, Sven Kramer (2004) writes that what is expressed in translations exists in the original as a potential and is actualized in the translation. This gives translations a productive dimension in the sense that the kinship or relation between languages is produced or created. So, in this production or creation something is transformed at the same time as this something is articulated. This productive aspect connects him, as far as I can see, back to what Ricœur was saying about translation as the production of an equivalence without identity. Where Benjamin points out that translation is not the transfer of meaning from an original to the reader’s language, Ricœur reflects on the absence of the third text that can guarantee a perfect correspondence between the two languages involved in a translation. Ricœur writes that the cultural kinship (*parenté culturelle*), in the sense of concrete historical contact between cultures, obscures the true nature of the equivalent. An equivalent is rather produced by the translation than assumed by it (*l’équivalence, qui est plutôt produite par la traduction que présumée par elle*) (Ricœur, 2004, p. 63).

---

2 “Das Übersetzen, in seiner allgemeinen Bedeutung, die ich hier untersuche, ist demnach eine Art, in der wir die Beziehungen schaffen” (Fabris, 2013, p. 164).



I find it interesting to note here that Ricœur addresses the potential misunderstanding of seeing cultural kinship as a condition for translation. In fact, examples of historical and cultural kinship where one language (Scandinavian languages as developed from the Germanic, or Romance languages from Latin), culture or religion (Islam as developed from Judaism and Christianity or Buddhism from Hinduism) could be perceived as a development from the other obscures the nature of translation and accordingly comparisons. These are not cases of the construction of equivalences but rather the historical transposition and transformation of concepts, traditions, phenomena etc. into new traditions. But the radical understanding of translation and comparison that Ricœur is after is rather that the equivalence does not exist prior to the translations. So, in the kinship and relation between languages, in the production of equivalence and comparability, we can see the outline of thinking continuity between languages, cultures and religions. And this continuity is not a historical continuity.

Regarding the question of how comparison represents an existential opportunity for putting oneself into perspective and/or to create relations with other cultures, religions, and worldviews, we have so far looked into the relational aspect. However, as the relation and the equivalences created between languages in translations are an internal relation, this indirectly indicates that an external criterion for comparability cannot be found. Briefly, since comparability (identical equivalency) cannot be guaranteed, incomparability continues to represent a problem for any translator and comparativist. On the other hand, the immediate experience of incomparability in translation or human understanding is also the dialectical engine in finding and producing comparisons. It is a human being that experiences the “incomparability”, who is motivated to articulate the kinship of languages, of finding equivalences and creating relations to other cultures, languages, and religions.

Now, even though we see translation and comparison in the light of each other, I have so far been more occupied with translation. Secondly, the approach is still relatively abstract. And part of the point here is to look at the existential dimension from a first-person perspective. So, we need to concretize it more and go into more depth on the theme of

comparison and look at it from the perspective of the comparatist herself. The link may be found in Ricœur's own text because, to say something on the challenges of translation, Ricœur refers to the mythologist and historian of ancient Greece Marcel Detienne. The latter developed some similar thoughts in the book *Comparer l'incomparable* (2009), which we will soon dive into.

## What do we (often) mean by comparison?

Before going into Detienne's approach to comparison, I would like to say a few words on how the notion "comparison" is often perceived.<sup>3</sup> If we look at how the term is defined, for example, in the French dictionary *Le Petit Robert* (2000), the verb *comparer* (to compare) in French is defined as "to examine relations of similarity and difference"<sup>4</sup> (*Examiner les rapports de ressemblance et de différence*). Looking at the German thesaurus *Der grosse Duden. Bedeutungswörterbuch* (1970), we can read that the verb *vergleichen* (to compare) means a "thorough examination, by holding together at the same time or by contrasting, in order to determine differences or accordances"<sup>5</sup> (*prüfend nebeneinanderhalten oder gegeneinander abwägen, um Unterschiede oder Übereinstimmungen festzustellen*). Simply put, what these lexical definitions of comparison signal is that to compare is to bring together phenomena to evaluate similarities and differences between them. This has some truth in it, as this is an important line in the ethnological and anthropological way of thinking (Amselle, 1998), as well as in cultural analysis. The latter has, according to Jan Assmann, two conditions:

---

3 This paragraph is partly motivated by the author's own experience of how university students respond to assignments where they are told to compare religions or cultures. A common conclusion is often that specific phenomena and cases are so different that they cannot be compared. In other words, a common understanding of comparison seems to be that it means similar.

4 Translated by the author.

5 Translated by the author.

The first condition is a theory with and apparatus of concepts, distinctions and hypothesis ... The second condition is a manageable corpus of cultures with a sufficient amount of different and common features to be compared in a meaningful way". (Assmann, 2018, p. 265)<sup>6</sup>

Though this is a challenging but valid scientific method, my point is that as long as we understand similarities and differences merely as empirical phenomena, we do not reach the existential dialectics of comparison where the background of the comparing subject is in play. It does not address the problem of the "incomparable". This is, however, not the only comparativist tradition. One alternative is Louis Dumont (1975, 1983), which I will not go into here. Another is Marcel Detienne, who I will turn to now.

## The "incomparable" as a dialectical force in comparison

Marcel Detienne (1935–2019) was a French mythologist and expert on ancient Greek history and culture who worked as a professor of religious studies at the *Ecole Pratique des Hautes Études* in Paris and at the John Hopkins University in Baltimore. So, even though we limit ourselves here to a small part of his contribution to comparison, his academic contribution to his field is immense.

What we are going to look at here is the chapter "Compare the incomparable of nations" (*Comparer l'incomparable des nations*) from the aforementioned book *Compare the Incomparable*.<sup>7</sup> Here, Detienne discusses if it is possible to compare that which cannot be compared. Immediately it seems like a contradiction. The overriding problem of the book is how to respect the fact that some things are so different that they seem to be incomparable at the same time as not giving up comparison altogether.

---

6 Translated by the author. "Die erste Voraussetzung dafür ist eine Theorie mit einem Apparat von Begriffen, Unterscheidungen und Hypothesen ... Die zweite Voraussetzung ist ein überschaubares Corpus von Kulturen mit genügend Unterschieden und Gemeinsamkeiten, die sich sinnvoll vergleichen lassen" (Assmann, 2018, p. 265).

7 Parts of the book have been translated to English, but unfortunately not the chapter that I find most accessible and base this chapter on.

However, Detienne begins by deconstructing some of our assumptions: what is incomparable does not necessarily exist “outside” our own tradition but could already be found within what we call “our own”: Detienne takes our relation to the ancient Greek culture. On the one hand, Greek is important for understanding parts of our language and ideas. On the other hand, many of the ideas and practices of the Greeks are incomprehensible and incomparable to ideas we have today. In other words, the title (*Compare the Incomparable*) questions whether that which is foreign and that which is familiar to us are not necessarily self-evident. What we thought was close and comparable is not, and what we think is distant and incomparable can still be approximated through comparing. But how does he scrutinize this more concretely?

If we look at the chapter “Compare the incomparable of nations” (*Comparer l’incomparable des nations*), he discusses the problem “what does it mean to be national?” In the text, the question is initially presented as a kind of provisional research question for a discussion of three examples: 1) The Vlach people of Macedonia claim to be descended from Alexander the Great’s father Philippe the Second. Until 1946, the Vlachs were nomads, but were then forced to settle. This ethnic group received recognition for their identity in 1997. Detienne then gives an account of a meeting between former US President George Bush and the Vlachs, on an occasion when Bush asked them how many had died for their fatherland. This was a question that surprised and was incomprehensible to the Vlachs. 2) The second example is the Australian Aborigines (who got their name from the British, which is as we know a generic term). Since the British found no sign of agriculture, they concluded that this was a “no man’s land,” freely available (so-called *terra nullius*). Little did they know that the Aborigines had a different but equally fanatical connection to the earth as the British. 3) The third example is the Athenians in ancient Greece, who celebrated every year that they were descended from those who were the origin of humanity and civilization. “The originals” were therefore for the Greeks an exclusive category.

So, did the British, the Vlachs, the Aborigines and the Greeks all have a nation? It is here that our understanding of what it means to compare is put to the test. The simple conclusion is that only the British have a

nation and the others do not and that we cannot compare the British notion of nation to the others. The other people could thus, at first glance, be regarded as incomparable. However, this only captures one (superficial) level of comparability and incomparability. In order to appreciate comparison further we need to have a more radical approach. Detienne writes that:

To compare is to walk around freely, to wander with your hands in your pockets, to go here and there ... By strolling around the question “how to be indigenous” we easily observe that we can establish an autochthony and even how to take root in different ways. (Detienne, 2009, p. 115)<sup>8</sup>

What Detienne show is that the initial question, “what does it mean to be national?” led to a temporary dead end. However, the practice of comparison enables Detienne to articulate another question: “how to be indigenous?” because the question of what it means to be national is linked to a relationship with land and soil. But this relationship with land and soil, on the other hand, seems to be very different. It can be something you are born of (the Athenians), it can be something you worship (the British), and it can be something sacred that is passed down from generation to generation (the Aborigines). Secondly, the question of indigenous peoples opens the question of exclusivity. What does it mean to be original? Can it be originally shared?

In other words, the question “how to be national?” leads to a diversity (in the understanding of land and origin) that sheds light on the one who asks. The “empirical” diversity modifies the unity of comparison. Or as Detienne writes: “To compare is first and foremost to put into perspective ... by putting oneself into perspective” (Detienne, 2009, p. 111). On the one hand, the term “national” leads to the question of new concepts, such as land and origin. Comparing different ways of being national is, in this way, a manner of gaining knowledge about something. But since this is so diverse, it strikes back at the comparative unit itself. Why do we use

---

8 Translated by the author. “*Comparer, c’est se promener librement, déambuler les mains dans les poches, aller ça et là ... En toupillant donc alentour du “comment être autochtone” on observe aisément qu’on peut fonder une autochtonie et même l’enraciner de différentes manières.*” (Detienne, 2009, p. 115).

this term (national) when it does not exist in the material being studied and when the phenomena associated with the national (land and origin) do not exist in a sufficiently uniform way for them to be comparable (the incomparable)? Something tells us here, through the comparison, that the concept of “nation” is not universal but sheds light on a particular way of thinking. However, according to Detienne, it was not in vain to spend time on the concept of the national. We moved on after all!

Detienne then tries to expand on the question of “how to be national?” By transforming it into “how to settle down” (*comment faire son trou* – literally translated as “how to make a hole in the ground”) as a new comparative entity. Settling down, establishing oneself and connecting to the earth then becomes a new comparative unit. Based on this, Detienne writes in a great passage that: “We compare and experiment by asking ourselves the question why and how. In the exercise we have announced, we see the national as a way for many to look down” (Detienne, 2009, p. 121). As I see it, *the national is thus shifted here from being a constant at the beginning of the comparison to becoming variable in a new comparison*. The national is not universal, but is a peculiar form of the general, which then becomes “to settle down” or “establish oneself”. The result of the comparison is thus that one must put oneself and one’s questions into perspective: One is no longer in the center, but on the periphery. The incomparable, or that which appears in the marginal zone of the first comparison, requires us to alter the perspective of the starting point. This does not mean that we should not have begun where we did but, on the other hand, it does not mean that we can continue from there either.

For me, the link to intercultural thinking is connected to two things here: one is that cultural differences, the incomparable, are maintained and respected. The second is that despite the persistency of the incomparable, a comparability is also, at the same time, created. As an approach to intercultural understanding, this is to me central since connections between cultures are made *not despite of but because of cultural differences and variation*. It is because traditions and cultures are different and incomparable on one level (nationality) that we can discover other levels where they are comparable. And none of this would be discovered without comparison.

We notice a difference here between translation and comparative work, though, since the dialectical process is more articulated and dynamic in the latter, whereas translations are limited to language comparisons and are comprised of practices, contexts, institutions, and phenomena as well. The dialectical process and shift of perspective in Detienne's article on the nation implies not just finding words, but finding human practices across cultures and contexts. On the other hand, it is through language that these generalities across cultures can be articulated, i.e., translated.

But back to our initial question. How does this resonate with the existential approach? We have asked the question: *How does comparison represent an existential opportunity both to put oneself into perspective and/or to create relations with other cultures, religions and worldviews?* In this chapter, I have tried to dwell on the "incomparable" and to highlight the dialectical aspect in the comparative process. With Benjamin and Ricœur, we focused on the constructive aspect in producing connections between languages. In this chapter, we have looked at the obstacles in the process of creating these connections. Furthermore, I have tried to see this in connection to the first-person perspective, since it is clear that Detienne's approach involves a comparing subject. Even though he is more of a scientist and less explicitly philosophical, it is from the perspective of the comparing subject, with her cultural and religious background, that "the incomparable" becomes an obstacle. It is also a comparing subject that can learn something of herself when she must put herself into perspective in order to create the comparable.

What we have seen in Ricœur and Benjamin's philosophies of translation, and in Detienne's approach to comparison, leads us, however, to a third author and topic. What Ricœur, Benjamin and Detienne articulate is that both translations and comparisons "lack" a third-person perspective or objective ground from where the correspondence between languages, cultural and religious phenomena can be perceived. But this "lack" is what continues to generate the translative and comparative activity itself. A perfect correspondence is impossible to establish. The "incomparable" cannot be completely eradicated from comparison, since it is a subject that compares. What is perceived as "incomparable" is the incomparability of a subject, and the comparisons of subjects are never perfect or complete.

Something this “lack” of a third-person perspective reveals, as I see it, is that cultures, religions, and languages are not external to each other but have an internal relation. We have already seen that Benjamin stresses this regarding translation (the internal relation of languages). And we have seen how Detienne shows that the “incomparable” might just as well be “inside” a culture (he reminds us that the Greeks are both close and very distant to us). But the question remains if we still treat comparison from a third-person perspective, where languages, cultures, and religions are external to each other. If translations and comparisons constitute relations that are not mediated through a third-person perspective (of, let us say, a comparatist scientist), then these relations are not *between* cultures, but *internal* to cultures. Whereas the preposition *between* preserves the third-person perspective in making religions and cultures *external* to each other, what we have tried to grasp is the *internal* relation of one culture or religion to another. Intercultural comparison should rather be understood as *intracultural* than *intercultural*. To address this, I will now turn to Raimon Panikkar’s work.

## Intracultural comparison

Raimon Panikkar (1918–2010) was a Spanish Jesuit priest and scholar of all kinds, with doctoral degrees in chemistry, philosophy, and theology. His *opera omnia* consists of 12 volumes. One of the many themes that interested Panikkar was intercultural and interreligious dialogue and comparison (Panikkar, 2000). Even within these themes, his authorship is far too vast and profound to be accounted for here, so we will look at how the topic of intercultural/interreligious comparison is presented in some of his texts. My account is not an exegetical and exhaustive interpretation of Panikkar’s work, but an attempt to understand how he envisions comparison when reading some of his texts. On the official Raimon Panikkar home page, one can read the following quote that condenses Panikkar’s academic approach and spiritual position: “I started as a Christian, I discovered I was a Hindu and returned as a Buddhist without having ceased to be a Christian” (raimon-panikkar.org, n.d.). Comparing and connecting religions is thus to Panikkar both a personal experience and an academic quest to which he has his own approach.



At the center of both of Panikkar's cases and examples, as well as his theoretical reflections, are dialogues and interreligious comparisons between Christian and Hindu thinking and traditions. One text that takes on this relation is "Hindu-Christian dialogue. Advaita and bhakti". Here he presents what appear to be the main obstacles to a dialogue between the two traditions:

To mention only a few points: Hinduism is supposed neither to believe in a personal God nor to consider charity the first of religious duties. The concept of Person, which seems essential and indispensable for any exposition of Christian faith, is apparently unknown to the Hindū mind, and so on. From the other side, the more "realized" Hindū who mostly professes advaita<sup>1</sup> considers Christianity an inferior religion because it takes God to be essentially the "other," allowing no union or identification with Him. For the advaitin the concept of person would seem secondary, and so applying it to the Absolute is tantamount to idolatry. (Panikkar, 2013a, p. 217; 2018a, Kindle location 4452)

Panikkar adds that these problems are not merely semantic. From a certain (dogmatic?) perspective, religions and cultures are different. And this difference might be thought of in relational categories, such as superiority and inferiority. And, from the same perspective, they might also have ideas, values, etc. in common, which could stress their equality. But all this is, according to Panikkar, just one level of comparison and dialogue. This corresponds to what we saw above with Ricoeur's discussion of translation. From a theoretical or third-person perspective there might be unsurmountable differences that makes translations and comparisons impossible, or there might be similarities that make them possible. But this is just one perspective or level, which does not reach what Panikkar calls an "authentic dialogue". It is this more "fundamental" or, we might say, existential level that Panikkar addresses.

For an "authentic dialogue" to take place, we must shift focus from seeing religions as external to each other and rather see them as internal (external and internal are my notions). Panikkar highlights this shift terminologically by distinguishing *interreligious* dialogue and comparison from *intrareligious* dialogue and comparison. Even though *interreligious* is intended to indicate a closer relation between the religions, the term

still preserves “externality” between them. Panikkar thus states in regard to religious dialogue something that counts for comparison equally as well:

“Dialogue” is not just an external meeting with somebody who has other ideas than I have. Dialogue in the real sense arises precisely where I (or we) discover the same currents and problems within the religion of the “other” as I (or we) find in my (or our) own religious world. (Panikkar, 2013a, p. 218; Kindle locations 4455–4457).

We can draw two ideas from this: 1) The relation between me and the other is not an external (*interreligious*) relation, but an internal (*intrareligious*) relation, and 2) Dialogical and comparative work is an existential *work with oneself*. When I compare, it is as a subject and human being who learns something about the other and accordingly about myself. This process is not an affirmation of one’s own culture in the sense of being in an ethnocentric echo chamber, but rather indicates that a foreign perspective can make your own “grow”. In different academic fields, this self-reflecting perspective was something we found in Marcel Detienne’s approach, which states that “to compare is to put oneself into perspective”. The experience of “the incomparable” in another culture is what makes the understanding of your own grow.

In his work *in-between* traditions, Panikkar has been misinterpreted and criticized from different “sides”: Those who see his work as a defense of Christianity by absorbing Hinduism into Christianity, those who see his (Christian) theology as a kind of crypto-Hinduism, those who claim he defends “paganism,” etc. However, these readings tend to misinterpret his work. In the text “The category of growth in comparative religion: A critical self-examination,” Panikkar takes on some of the critics to his project in comparative religion:

Ultimately my aim is not to defend or attack either Christianity or any other religion, but to understand the problem. It is precisely because I take seriously Christ’s affirmation that he is the way, the truth, and the life that I cannot reduce his significance only to historical Christianity. It is because I also take seriously the saying of the Gita that all action done with a good intention reaches Krishna

and the message of the Buddha that he points the way to liberation, that I look for an approach to the encounter of religions that will contain not only a deep respect for but an enlightened confidence in these very traditions— and eventually belief in their messages. (Panikkar, 2013b, pp. 107–108; 2018b, Kindle locations 2039–2047)

What has all this to do with comparison? According to Panikkar, the cause for the misunderstandings of his work stem from an insufficient methodological approach in the field of comparative religion:

Most of the misunderstandings in this field arise from the fact that only too often comparisons are made between heterogeneous elements: we judge one religious tradition from inside and the other from outside. Any vision from within, with belief and personal commitment, includes at once the concreteness (and so the limitations) of that particular religion and the universal truth it embodies. A view from outside cannot see this link and judges only by objectified values. But religion, by definition – that is, as what it claims to be – is not completely objectifiable, nor is it reducible to mere subjectivity. (Panikkar, 2013b, p. 109; 2018b, Kindle locations 2074–2078)

This asymmetrical comparison of “one tradition from inside and the other from outside” is basically done in two ways: through interpretation and utilization. One can either *interpret* religious traditions (like Hinduism or Greek religion) through another (Christian), or by *utilizing* concepts from a tradition (Greek or Hindu) to explain doctrines in another (Christian). Panikkar is not directly against this, but he wants us to become aware of an assumption: When we compare (from whatever side we are on) by using notions or interpretations from one culture to understand another (let us say Hindu and Christian religions), we presume to know what Hindu and Christian religions are in advance. But Panikkar turns this upside down. It is *in* and *through* comparing that I understand what both the other and my own religion contains. Or to take one of his examples: It was in using Greek (and hence a “pagan”) language that the early Church could express Christianity. Christianity did not exist outside or prior to its Greek expression. Nor was it englobed by Greek culture, since it created a culture of its own and had connections to the Hebrew language and Jewish culture. Christianity was incarnated

into the body of Greek thought and language. In other words, Greek Christianity is just one kind of Christianity. And accordingly, Hinduism in India is just one kind of Hinduism. As we have seen, Panikkar goes so far as to claim that there is Christianity in Hinduism and Hinduism in Christianity. The point here is that the comparative work creates these connections between traditions, and that these connections are internal to the comparative work of a comparing subject.

But what about the other culture or religion of another comparing subject? Is there not a question of symmetry? Can knowledge be acquired without both sides acknowledging being understood on their own terms? For there to be comparative symmetry, the “other side” must not only accept and recognize the concepts, notions, ideas etc. used in a comparison. In addition, he or she must also take ownership of them in such a way that the comparativists lose exclusiveness to the concepts and notions at play. This seems a bit unclear; what does he mean by this? To illustrate this point, he uses Christianity as an example:

The one reason supporting the resistance to a Christian interpretation seems to be that, with few exceptions, Christ has been considered the monopoly of Christians, as if Christ were *ad usum Delphini*, solely for the benefit of orthodox believers. So, when one simply mentions the name of Christ, other religions understand it in a polemical way, or at least as foreign stuff. (Panikkar, 2013b, p. 116; 2018b, Kindle locations 2209–2212)

What I make of this is that he means that Christ is not exclusive to Christianity. This is, of course, very hard to understand (and possibly to accept) since we immediately think of Christianity as a historical tradition with a lot of cultural baggage. Consequently, we might tend to interpret Panikkar here as expressing ethnocentrism or cultural imperialism, where other religions and cultures could be englobed into Christianity. But as Panikkar tries to show, this kind of comparativism does not have a center that could render it ethnocentric. Comparison reveals (it generates an understanding) that Christian concepts, perceptions, experiences, etc. already exist in Hindu traditions, and that Hindu concepts, perceptions, experiences already exist in Christian traditions. So, one tradition is not superior to or englobes the other. For instance, in comparing Hindu and

Christian traditions, Panikkar comes to see *advaita* (the radical insight of non-dual reality) in the Christian notion of love. In other words, *advaita* is not an exclusive Hindu spiritual notion, but has equivalents in the Christian tradition as well. But before we began this intrareligious comparison, we did not realize this. As long as we do not engage in radical comparison, this is never perceived, let alone recognized. As Panikkar states: “To know what a religion says, we must understand what it says, but for this we must somehow believe in what it says.” (Panikkar, 2013b, pp. 118–119; Kindle location 2261). Furthermore, in another place:

I am making the fundamental assumption: the ultimate religious fact does not lie in the realm of doctrine or even individual self-consciousness. Therefore, it can – and may well be – be present everywhere and in any religion. (Panikkar, 2013b, p. 110; Kindle location 2082)

Comparisons of religions are thus pivotal, since they engage in existential encounters that are the driving force in spiritual life:

The encounter of religions today is vital for the religious life of our contemporary time; otherwise, traditional religions will remain altogether obsolete, irrelevant relics of the past, and what is worse, we will be uprooted and impoverished. (Panikkar, 2013b, p. 113; 2018b Kindle locations 2159–2160)

It is important to note here, of course, that Panikkar’s existential approach takes him deep into a personal exploration of truth in religion. For someone skeptical to religion in general or the religion of others this might indicate limitations to a more neutral approach to intercultural comparison.

Panikkar’s use of the notion “intrareligious” is, however, a bit confusing, since, to a certain extent, it breaks with how the term is used in intercultural studies. One example is the philosopher Heinz Kimmerle, who classifies the Western discussion of what philosophy is as an *intracultural* dialogue (within the Western tradition there is systematic philosophy, dialogical philosophy, aphoristic philosophy, an essay tradition, and a narrative tradition, to mention some) (Kimmerle, 2002, p. 77). To him, *intercultural* philosophy is, on the other hand, when even more foreign forms of philosophy go into dialogue (“*ein höherer Grad ... Fremdheit vorauszusetzen ist*”) (Kimmerle, 2002, p. 86). How can we understand

and accept Panikkar's break with this understanding? Is it just semantics or do the terms have different meanings?

From what we have seen, the preposition *intra* rather than *inter* expresses that the relation (between religions and cultures) is not external but internal. The level of intracultural comparison is, as far as I can see, the depth you reach beyond the surface of similarities and differences. It is not because the notion of *dharma* is a common notion to Buddhist and Hindu traditions that renders them apt for comparison. These similarities could be understood on a historical and geographical level. Intracultural comparison, however, seeks similarity on an existential level. Let us go back to the example from Detienne. When he writes that "to settle down" (*faire son trou*) is a more general human trait than the phenomena of the nation, then what was considered "outside" (e.g., the Vlach, the Aborigines, and also the Greeks) the British (and hence the Western-European) culture was inside the comparativists' culture all the time. It is intracultural comparison that helps us to appreciate this internal relation between cultures, traditions, and religions.

## Concluding remarks: On the existential significance of comparison

If we are to draw some conclusions regarding the question (of *how comparison represents an existential opportunity to put oneself into perspective and/or to create relations to other cultures, religions, and worldviews*), it seems important to me to emphasize some of the common issues and ideas addressed by the authors referred to in this chapter.

First, they think of comparisons (and translations) as *ways of constructing relations* between (people with various) cultures and languages, and not just as an epistemological tool for knowledge. Furthermore, these relations could be described as a kind of cultural, religious, and linguistic kinship. This kinship is not historical but is rather a spiritual or existential kinship.

This is linked to my second observation, that this practice of creating relations and articulating cultural kinships entails a dialectical aspect. To compare is to be faced with obstacles, of the incomparable, only to discover that the obstacles, to a large extent, stem from the comparing subject. Or, to

put it differently, the incomparable is neither outside me nor inside me, but exists in my *relation* with what I am comparing. The incomparable is not necessarily something that could be incorporated into my culture or worldview, or something that remains outside my worldview or culture. It exists in my relation to the foreign. Whether it remains excluded from my comprehension depends to a certain extent on my ability to change perspective. Detienne thus articulates a “third way,” stating that: “to compare is to put oneself into perspective” (2009). It is the perspective of the comparatist that is transformed in comparing the incomparable.

The third point is that this calls for an articulation of an “internal” aspect in comparison. Both the *relations* and *kinship* between languages, cultures, and religions, and the discussion of *the incomparable* highlight the existential point of departure from comparison. This existential perspective is not solipsistic or ethnocentric in the sense that the foreign, the other, the different, has no place. On the contrary, the obstacles to comparison and understanding have a place. But they only have a place in as much as I am a comparing subject. From this perspective, I have seen fit to call this comparison “intracultural” and to call upon Raimon Panikkar’s notion and thoughts on *intracultural* comparison. From a third-person perspective, differences and similarities between cultures seem to be outside me and, to a certain extent, they are. But if the aim for me as a comparing subject is to learn something about myself in putting myself into perspective, to compare the incomparable, and articulate a spiritual kinship to other cultures and traditions, then the otherness of a person, culture, language, religion, or worldview is internal *to the relation* that I have. By this, I do not simply mean that the foreign culture could be englobed into my own. It means, as Ricœur stresses, that I am not internal to myself and that it is through the other culture, religion, or worldview that I understand myself.

## Literature

- Amselle, J.-L. (1998). *Mestizo logics. Anthropology of identity in Africa and elsewhere*. Stanford University Press.
- Assmann, J. (2018). *Achsenzeit. Eine Archäologie der Moderne*. C. H. Beck.

- Benjamin, W. (1977). *Die Aufgabe der Übersetzer in Illuminationen*. Suhrkamp Verlag.
- Buden, B. (2008). *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffs*. Verlag Turia+ Kant.
- Crépon, M. (2004). *La traduction entre les cultures in Revue germanique internationale*. <http://rgi.revues.org/998>
- Crowell Collier & MacMillan. (1968). *International encyclopaedia of the social sciences*. Crowell Collier and MacMillan Incorporated.
- Detienne, M. (2009). *Comparer l'incomparable*. Éditions du Seuil.
- Dictionnaires Le Robert. (2000). *Le Nouveau Petit Robert*. Dictionnaires Le Robert.
- Dosse, F. (1992). *Histoire du structuralisme I. Le champ du signe, 1945–1966*. Édition La couverte.
- Duden. (1970). *Bedeutungswörterbuch*. Der Grosse Duden: Band 10. Dudenverlag.
- Dumont, L. (1975). On the comparative understanding of non-modern civilizations. *Daedalus*, 104(2), 153–172.
- Dumont, L. (1983). Le principe comparative. In *Essais sur l'individualisme*. Éditions du seuil.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Free Press.
- Fabris, A. (2013). Ethik der übersetzerischen Beziehung. In G. Chiurazzi (Ed.), *The frontiers of the Other. Ethics and politics of translation*. Lit Verlag.
- Kimmerle, H. (2002). *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*. Junius Verlag.
- Kramer, S. (2004). *Walter Benjamin. Zur Einführung*, Junius Verlag.
- Panikkar, R. (2000). Religion, philosophy and culture. <http://them.polylog.org/1/fpr-en.htm>
- Panikkar, R. (2013a). Dialogo hindu-cristiano. Advaita e bhakti. In *Pluralismo e interculturalita, Dialogo interculturale e interreligioso*. Opera omnia Vol.VI/2. Editoriale Jaca Book SpA.
- Panikkar, R. (2013b). La categoria di “crescita” nella religione comparata: Un autoesame critico. In *Pluralismo e interculturalita, Dialogo interculturale e interreligioso*. Opera omnia Vol.VI/2. Editoriale Jaca Book SpA.
- Panikkar, R. (2018a). Advaita and bhakti: A Hindu-Christian dialogue. In *Cultures and religion in dialogue: Pluralism and interculturality*. Opera omnia Vol.VI/2. Orbis Books. Kindle edition.
- Panikkar, R. (2018b). The category of growth in comparative religion: A critical self-examination. In *Cultures and religion in dialogue: Pluralism and interculturality*. Opera omnia Vol.VI/2. Orbis Books. Kindle edition.
- raimon-panikkar.org. (n.d.). Raimon Panikkar official website. Biography. Fundació Vivarium Raimon Panikkar. <https://www.raimon-panikkar.org/english/laudatio.html>
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.





## KAPITTEL 3

# Når forskningskulturer møtes: Noen prinsipielle avklaringer av interdisiplinær forskning

*Knut-Willy Sæther*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** This article aims to clarify what we understand by interdisciplinary research and explore some of the advantages of this way of working. My first strand is to elaborate the differences between multi-, inter- and transdisciplinarity. Through this analysis, I identify the characteristics of interdisciplinarity, as well as two ways toward interdisciplinarity: when scholars join together with their expertise to achieve a shared goal, and when a single scholar works cross-disciplinarily in a specific way. Further, I examine the relationship between interdisciplinarity and the traditional branches of science and argue that both disciplinary specialization and interdisciplinarity are critical to the continued advancement of knowledge. Finally, I explore what I describe as interdisciplinarity's why and how, emphasizing that the fruitfulness of interdisciplinarity is conditioned by a certain consciousness, in terms of how the researcher nourishes some attitudes and virtues in the social and cultural context of doing interdisciplinary research.

**Keywords:** multidisciplinary, interdisciplinarity, transdisciplinarity, discipline, fallibilism

## Introduksjon

Et sentralt spørsmål med relevans for tematikken for denne antologien er hva slags fagdisipliner som møtes og på hvilken måte de møtes til en eller annen form for faglig interaksjon. For forskning innen den noe bredt

Sitering: Sæther, K.-W. (2022). Når forskningskulturer møtes: Noen prinsipielle avklaringer av interdisiplinær forskning. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 3, s. 61–82). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch3>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

anførte tematikken kulturmøter er det utvilsomt også ulike fagområder som møtes med sine tradisjoner, metoder og forskningskulturer. I hvilken mening kan vi tale om at for eksempel kulturmøter fremstår som en interdisiplinær tematikk? Og hva forstår vi egentlig med å si at forskning er interdisiplinær? Denne artikkelen har disse spørsmålene som bakteppe når den søker å belyse hvordan vi mer prinsipielt kan avklare forståelsen av interdisiplinær forskning.

Det er i dag et uttalt ideal at forskning skal være det vi betegner som interdisiplinær eller tverrfaglig (Klein, 2008; Moran, 2002). Det kommer særlig til uttrykk i hvordan store forskningsprosjekter initieres og hvordan institusjoner formulerer sine forskningsstrategier. Et eksempel på det første ser vi i dagsaktuelle rammer for forskningen fra Norges forskningsråd. Den årlige utlysningen for store tverrfaglige forskerprosjekt har som formål å flytte forskningsfronten ved å gi støtte til forskere «fra forskjellige fag som sammen vil frembringe ny kunnskap som ikke ville vært mulig å oppnå uten tverrfaglig samarbeid» (Norges forskningsråd, 2021). Vi ser også at tverrfaglighet er tydelig formulert i de ulike porteføljene til Norges forskningsråd.

Eksempler på det andre ser vi ved hvordan akademiske institusjoner og forskningsinstitutter formulerer sine forskningsstrategier. Disse har betont gradvis mer tverrfaglige strategiske mål. En slik trend har vi sett internasjonalt fra tidlig på 2000-tallet (Strober, 2010, s. 5). I Norge kan vi for eksempel se at NTNU har tverrfaglighet som et overordnet satsningsområde for forskningen (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.), og at UiO har tverrfaglighet som en toppsatsning for forskningen (Universitetet i Oslo, u.å.). I registeret for internasjonale vitenskapelige journaler i NSD, finner vi 122 oppføringer der ordet interdisiplinær (i ulike varianter) er med i titlene. Disse enkle eksemplene er i og for seg ikke overraskende, men illustrerer at det er «i tiden» å være tverrfaglig og interdisiplinær i forskningen. Men hva dette innebærer i praksis, er langt fra innlysende.

Jeg skal i denne artikkelen kaste lys over og problematisere hva det vil si å forske interdisiplinært, det som gjerne beskrives som å forske på tvers av fagdisipliner. Med formuleringen «hva det vil si», uttrykker jeg at dette er langt fra entydig.

Mitt hovedanliggende er å argumentere for nødvendigheten av interdisiplinær forskning og hvordan denne bør ta form, uten at det trenger å svekke den disiplinspesifikke forskningen. Jeg vil gjøre dette ved i hovedsak å foreta noen prinsipielle og begrepsmessige overveielser, og underveis knytte an til noen konkrete forskningskontekster.

Først vil jeg foreta en problematisering av begrepet tverrfaglighet, der jeg viser at denne betegnelsen kommer noe til kort som beskrivelse av forskning på tvers av disipliner. Den avklaringen fører meg i neste omgang til en bestemmelse av begrepene multi-, inter- og transdisiplinær forskning. Jeg viser at interdisiplinær forskning – slik det forstås i denne artikkelen – er en form for forskningssamarbeid som har noen iboende kvaliteter, samtidig som denne måten å forske på ikke går på bekostning av det jeg betegner som en fagdisiplinær forskningstradisjon. En avklaring av begrepet interdisiplinær fremtvinger derfor en gjennomgang av hvordan vi forstår fagdisipliner, samt hva det innebærer når *enkeltforskeren* arbeider interdisiplinært. Til sist vil jeg utdype det jeg betegner som interdisiplinaritetens hvorfor og hvordan. En avklaring av *hvorfor* interdisiplinaritet har implikasjoner for *hvordan*, med andre ord hvilket *formål* en slik forskningsaktivitet har. Mitt blikk i artikkelen er ikke først og fremst rettet mot forskningspolitiske og forskningsøkonomiske forhold, selv om noen elementer i det jeg drøfter kan relateres til disse temaene. Mitt primære ærend er å belyse den interdisiplinære *forskningsaktiviteten* som sådan der fagdisipliner møtes – det jeg i artikkelen betegner som *kultur møtet i forskningen* – og hvordan et slikt møte særlig er kjennetegnet av noen bestemte forskningsverdier.

## Den mangfoldige tverrfagligheten

Faglig samarbeid – og herunder også forskningssamarbeid – blir ofte betegnet på norsk med begrepet tverrfaglighet. Når vi derimot går litt mer inn i begrepsforståelsen, melder behovet seg raskt for avklaringer og presiseringer. Det går for eksempel an å trekke et skille mellom fler- og tverrfaglighet (Nenseth et al., 2010). En slik begrepsmessig grenseoppgang gjøres på bakgrunn av de engelskspråklige multi- og interdisiplinær – begreper som for lengst har fått innpass også i norsk forskningslitteratur.

Jeg skal vende tilbake til disse litt senere. I tillegg til fler- og tverrfaglighet anføres det også en tredje kategori: kryssfaglig.

*Flerfaglighet* innebærer en kombinasjon av ulike fags tilnærminger til samme problem eller fenomen, parallelt eller serielt i tid. Dette skjer uten noen særlig samordning eller overordnet integrasjon. *Kryssfaglighet* skjer når man belyser et fenomen fra en annen disiplins ståsted, gjerne ved å låne metoder og perspektiver fra andre fagdisipliner. Dette er en ganske vanlig form for samarbeid over faggrensene. *Tverrfaglighet* er derimot tilfelle når det skjer en integrasjon av for eksempel begreper, perspektiver, teorier og metoder fra to eller flere disipliner for å løse problemer som ikke kan løses innenfor enkeltdisiplinen alene (Nenseth et al., 2010, s. 25).

Slik disse kategoriene bestemmes ovenfor, ser vi at tverrfaglighet forstås som en *bestemt form* for faglig samarbeid, og ikke som en fellesbetegnelse på ulike former for og grader av faglig samarbeid. Det er viktig å poengtere dette, fordi vi ser i praksis at mye forskning som gjerne betegnes som tverrfaglig ikke nødvendigvis er slik, hvis vi følger forståelsen ovenfor. Et eksempel på at tverrfaglighet også kan tenkes mer som en overordnet kategori for faglig interaksjon og integrasjon ser vi i de tilfellene der grader av tverrfaglighet blir utmyntet og spesifisert med begrepene fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet (Universitetet i Oslo, 2021).

Gjør vi i tillegg et søk på «tverrfaglig» på internett er det ikke forskningssamarbeid som kommer frem som de mest hyppige treffene, men en form for tverrfaglighet knyttet til konteksten for skolen og undervisning. Begrepet tverrfaglighet benyttes i tilknytning til arbeidsformer i skolen, der det fremstår som en betegnelse på faglig samarbeid i en eller annen mening, uten noen forskningsspesifikk tilknytning. Det norske begrepet tverrfaglighet er altså ikke entydig. Vi må derfor i det minste tydeliggjøre konteksten for forskningssamarbeid, hva vi forstår med begrepene og hva slags grad av og form for interaksjon og integrasjon det er tale om hvis vi skal benytte begrepet tverrfaglig.

Begrepet tverrfaglig gir etter min oppfatning lite konkret hjelp til *hvordan* man tenker at fagdisipliner møtes og dermed hva selve tverrfagligheten innebærer, derfor kan det kanskje være mer fruktbart å gå veien om begrepene multi-, inter- og transdisiplinær.

## Multi-, inter- og transdisiplinær forskning

Multi-, inter- og transdisiplinær har gradvis blitt mer innarbeidede begreper i norsk språk, og de kan være til hjelp for å få et noe bedre grep på noen nyanseforskjellene i former for forskningssamarbeid. Strober hevder at differensieringen mellom begrepene multi-, inter- og transdisiplinær går på grad av integrasjon, og velger ikke selv å skille for skarpt mellom disse (Strober, 2010, s. 1). Vi står overfor en utfordring også i bruken av disse begrepene, ved at vi på den ene siden søker en grenseoppgang, samtidig som en slik grense ikke er helt lett å trekke. Det er til en viss grad et spørsmål om glidende overganger i graden av hvordan man forstår integrasjon i tilknytting til disse, samtidig som det også fremstår trekk av noen grunnleggende forskjellige måter å tenke *hvorfor og hvordan* det faktiske forskningssamarbeidet foregår.

Jeg vil begynne med interdisiplinær og kontrastere den til multi- og transdisiplinær, i og med at jeg senere i artikkelen skal forfølge denne måten å forstå forskningssamarbeid på. Ifølge Roderick J. Lawrence er interdisiplinær forskning tilfelle når «concerted action and integration are accepted by researchers in different disciplines as a means to achieve a shared goal that usually is a common subject of study» (Lawrence, 2010, s. 112). En slik forståelse får frem to viktige trekk ved det interdisiplinære. Det ene er at man slutter seg til en felles handling og integrasjon. Det andre er at man deler et felles mål med forskningen, med utgangspunkt i det området man skal forske på. Det integrerende aspektet er enda tydeligere formulert hos Veronica Boix Mansilla, som hevder at interdisiplinaritet er forskning som integrerer kunnskap og tenkemåter fra to eller flere disipliner. Mansilla poengterer videre at det interdisiplinære har som siktemål å frembringe kognitive og/eller praktiske fremskritt som ikke hadde vært mulig gjennom en enkeltdisiplin (Mansilla, 2006, s. 18–19). Lovin et al. anfører i tillegg at interdisiplinær forskning må være tilrettelagt på en strukturert måte for å kunne gi et utbytte også for fremtidig forskning (Lovin et al., 2017, s. xiii).

Disse tilnærmingene viser det vi kan betegne som interdisiplinære særtrekk. Joe Moran er på sin side noe mer åpen i sin beskrivelse til interdisiplinaritet: «I take interdisciplinarity to mean any form of dialogue or interaction between two or more disciplines: the level, type, purpose, and

effect of this interaction remain to be examined» (Moran, 2002, s. 16). Moran uttrykker derfor at interdisiplinær forskning kan innebære ulike grader av interaksjon, men at det alltid vil være tale om en eller annen grad av interaksjon. Og i overenstemmelse med de andre ovenfor, er det for Moran et poeng at interdisiplinær forskning er transformativ og produserer nye innsikter.

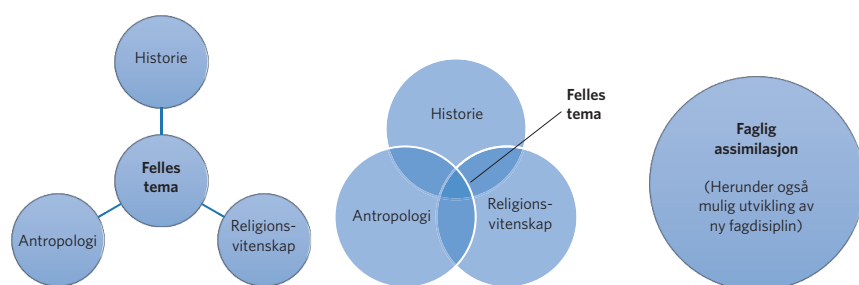
Interdisiplinær forskning går dermed lenger enn det som betegnes som *multidisiplinær*. I det sistnevnte tilfellet forblir forskeren «innenfor» sin disiplin og anvender disiplinens konsepter og metoder uten dermed å dele et felles mål og å tilstrebe en form for integrasjon. Moran sier at multidisiplinær forskning finner sted når forholdet mellom fagområdene «is merely one of proximity; there is no real integration between them» (Moran, 2002, s. 16). Multidisiplinær benyttes gjerne i den engelskspråklige litteraturen synonymt i med *cross-disciplinary*. Det siste, rent språklig, korresponderer mest med det norske tverrfaglighet, selv om vi i norsk språk – noe ukritisk – benytter tverrfaglighet på flere forhold.

Den interdisiplinære forskningen går derimot ikke så langt som *transdisiplinær* forskning, der man søker å inkorporere en kombinasjon av konsepter og kunnskap både fra academia og fra samfunnet ellers. Lawrence uttrykker det transdisiplinære slik: «To generate a more comprehensive level of understanding by applying an enlarged systemic framework of several disciplinary and interdisciplinary contributions» (Lawrence, 2010, s. 111–112). Ett av kjennetegnene til transdisiplinær forskning er ifølge Lawrence å inkludere deltakere utenfor det etablerte akademiske miljø, som for eksempel næringsliv. Strober hevder at det med en transdisiplinær tilnærming kan fremstå noe nytt, som for eksempel et nytt fagområde: «When two disciplines become a single discipline, as for example when biology and chemistry form biochemistry, we have a clear instance of transdisciplinarity» (Strober, 2010, s. 17). Moran er i berøring med noe av det tilsvarende – men gjør det innenfor konteksten av interdisiplinær – når han peker på at forstavelen *inter-* kan indikere at man utvikler et «rom» mellom de tradisjonelle fagdisiplinene: «It can suggest forging connections across the different disciplines; but it can also mead establishing a kind of undisciplined space in the interstices between the disciplines, or even attempting to transcend disciplinary

boundaries altogether» (Moran, 2002, s. 15). Når Moran betegner et slikt rom som et «undisciplined space», så ligger det i det minste ansatser til at dette rommet kan lede til nye fagdisipliner. Det er derfor mulig å hevde at inter- og transdisiplinær er nært sammenvevd. At interdisiplinaritet og transdisiplinaritet er noe overlappende ser vi også hos Susan Drake og Joanne Reid (2021) i deres beskrivelse av deres argumenter for at transdisiplinær tenkning er en disposisjon og ferdighet som læres.

Lawrence påpeker videre at de ulike variantene av multi-, inter- og transdisiplinaritet er komplementære former for forskning. Ved bruken av disse er det altså tale om ulike grader av *hvordan* forskningen foregår med hensyn til integrasjon, med andre ord hvordan man som forsker bedriver selve forskningsaktiviteten sammen med andre forskere fra andre fagområder. Det vil i praksis – slik jeg allerede har vært litt inne på – være noen glidende overganger mellom multi-, inter- og transdisiplinær forskning, fordi forskningsaktiviteten kan endre «graden av integrasjon» langsmed selve forskningssamarbeidet. Det bør likevel ikke være til hinder for at man tydeliggjør hva slags ambisjonsnivå man har med hensyn til integrasjon i konkrete forskningssamarbeid.

En figur kan illustrere min foreløpige differensiering mellom multi-, inter- og transdisiplinær. Den er inspirert av et oppsett utviklet av Drake og Reid innen konteksten for utdanningsvitenskap (Universitetet i Oslo, 2021):



**Figur 1.** Fra venstre mot høyre: multi-, inter- og transdisiplinær forskning med eksemplifiserte forskningsdisipliner

En slik figur innebærer selvfølgelig sterke forenklinger. Graden av integrasjon kommer til uttrykk i figuren over, og jeg har valgt ut tre



forskningsdisipliner som eksemplifiseringer. De er ikke helt tilfeldig valgt, men benyttet som illustrasjon på fagområder som kan knyttes til temakretsene i denne antologien. Jeg vil også poengtere at sirklene i figuren må forstås dynamiske i den mening at vi kan tenke en gradvis sammensmeltning fra venstre mot høyre. Den transdisiplinære integrasjonen (til høyre i figuren) er sterkt forenklet med betegnelsen «faglig assimilasjon». Det er verdt å merke seg at det «felles tema» som er anført i den multidisiplinære forskningen ikke er fraværende i den interdisiplinære konteksten. I det interdisiplinære rommet skjer det en faktisk interaksjon mellom fagområdene, illustrert i figuren som det overlappende mellom de tre fagdisiplinene. Et siste moment som kan problematiseres i figuren har med fagdisipliner å gjøre og hvordan vi egentlig forstår en fagdisiplin. Det skal jeg vende tilbake til litt senere i artikkelen.

Vi kan kritisk peke på muligheter og utfordringer ved disse tre ulike forskningsstrategiene. Mitt poeng er å følge det interdisiplinære sporet videre. I dette ligger det en erkjennelse av at interdisiplinær benyttes mer som begrep også i norsk forskningskontekst. Jeg finner også betegnelsen interdisiplinær fruktbar fordi den uttrykker en spesifikk form for forskningssamarbeid, *samtidig* som det ivaretar en viss fleksibilitet, riktignok innenfor en ramme av at det finner sted en faktisk interaksjon mellom fagdisipliner (Moran, 2002, s. 15). Til sist er ikke den interdisiplinære forskningen slik at den skal svekke fagdisiplinenes egenart og forskningen innen disse, noe som vil bli belyst i neste delkapittel.

En vanlig utfordring – som jeg allerede har adressert – er at vi gjerne betegner noe som interdisiplinær forskning, men hvordan dette *faktisk* forstås, blir stående uavklart. Vi ser for eksempel at vitenskapelige publikasjoner fremstår med «interdisiplinære titler», men i praksis er de kanskje å forstå som multidisiplinære bidrag. Når historikeren, antropologen og religionsviteren bidrar med hver sine artikler i en bokutgivelse for å belyse et felles tema, som for eksempel kulturmøte og interkulturell kommunikasjon (som tilfellet er i denne boken), så kan det gjøres multidisiplinært ved at forskerne står «trygt» innenfor sine respektive faglige tradisjoner og arbeider ut fra sine mer eller mindre fagspesifikke vitenskapelige forskningsmetoder. Søker forskerne å bidra interdisiplinært, vil graden av interaksjon være sterkere, selv om de står innenfor

sine respektive fagområder. Slik interdisiplinær forskning er redegjort for ovenfor, er det altså en viss fleksibilitet i forståelsen. Det vil være forskjeller med hensyn til hvordan man for eksempel forstår forskningsfelleskapets *akseptering* av felles handling og integrasjon (jf. Lawrence, 2010). Det er også en fleksibilitet i hvor stor grad man søker et felles mål med forskningen ved å frembringe nye innsikter som ikke er mulig innen de enkelte forskningsdisiplinene.

## Interdisiplinaritet og fagdisiplinenes egenart

Betoningen av interdisiplinaritet kan oppfattes som et uttrykk for at fagdisiplinene og «kunnskapsproduksjonen» i disse ikke er tilstrekkelig i møte med for eksempel de utfordringer samfunnet står ovenfor. I en mening har dette noe for seg, ved at interdisiplinaritet kan åpne opp for noen mulighetsrom for ny innsikt. Samtidig er det viktig for meg å påpeke at interdisiplinaritet ikke står i motsetning til eller i konkurranse med den mer disiplinspesifikke forskningen. Jeg vil i det følgende først belyse selve forholdet mellom fagdisiplinene og den interdisiplinære forskningskonteksten. Deretter vil jeg problematisere hva en fagdisiplin er, og på den bakgrunn skissere tre karakteristika ved fagdisipliner med relevans for interdisiplinær forskning.

For at interdisiplinaritet skal gi mening, er det viktig at den interdisiplinære bestrebelsen ikke går på bekostning av fagdisiplinenes egenart. Det er snarere slik at en forutsetning for interdisiplinær forskning er en solid forankring i sin «egen» fagdisiplin. Strober sier det slik:

But in my experience, most administrators, governmental agencies, and philanthropies do not seek a wholesale reorganization of knowledge structures, but rather some changes at the margin, a shift in the balance between specialized disciplinary work and interdisciplinary collaboration. Both disciplinary specialization (and subspecialization) and interdisciplinary work are seen as critical to the continued advancement of knowledge. (Strober, 2010, s. 20)

Det er derfor ikke tale om å måtte velge interdisiplinaritet fremfor disiplinspesifikk eller multidisiplinær forskning, ved at de to siste bør tre tilbake til fordel for interdisiplinaritet. Disiplinspesifikk forskning og

interdisiplinær forskning er betinget av hverandre ved at en disiplinspesifikk ekspertise er en forutsetning for å bevege seg inn i det interdisiplinære rom. Det er heller ikke slik at mer integrasjon som interdisiplinaritet alene er et ideal. Forskningen trenger både mer integrasjon og mindre integrasjon. I det siste tilfellet vil det være helt nødvendig for å kunne ivareta fagdisiplinenes spesifikke behov for kunnskap ved hjelp av deres egne fagspesifikke metoder. Denne «dobbeltheten» kan lett skape spenn og utfordringer, også av forskningsøkonomisk og forskningspolitisk art (Strober, 2010, s. 2). Det er en trend at interdisiplinaritet verdsettes fremfor kunnskap avgrenset til en fagdisiplin. Det ser vi i den økende tendensen til å beskrive fagdisiplinspesifikk kunnskap i termer som ikke inviterer til konstruktive møtepunkt. Noen betegnelser er at man spesialiserer seg i isolasjon (Nenseth et al., 2010, s. 25), eller at man driver med siloforskning (Buchbinder, 2009). Formuleringene isolasjon og siloforskning fremstår ikke akkurat som spennende beskrivelser av hvordan forskning arter seg. Uansett er det i det minste slik at forskere med et interdisiplinært sikte har et utgangspunkt og en forankring i sin fagdisiplin som i en forstand blir styrende for hvordan man nærmer seg det interdisiplinære feltet (Sæther & Aschim, 2020, s. 17).

Mitt andre poeng i tilknytting til forholdet mellom fagdisiplinene og interdisiplinaritet går på forståelsen av hva en fagdisiplin er. Både multi-, trans- og interdisiplinær, samt det norske tverrfaglig, har i seg «fag» og «disiplin». Det viser at vi har en forhåndsgitt forståelse av noen faglige eller fagdisiplinære grenser. I vitenskapssamfunnet glir betegnelse fagdisiplin og vitenskap over i hverandre. Noen andre beslektede ord er fagfelt og fagområder. Hva vi forstår med et fag er høyst uklart og varierer i den akademiske litteratur. Selv om jeg i denne artikkelen i hovedsak benytter betegnelsen fagdisiplin, slik de tradisjonelt tenkes utviklet gjennom vitenskapshistorien (Klein, 1990; Moran, 2002; Strober, 2010), kan en slik betegnelse også problematiseres. Spørsmålet om hva man betegner som vitenskap og vitenskapelig fagdisiplin ble særlig aktualisert i diskusjonene i den logiske positivismen på 1920-tallet, der skillet mellom formalvitenskaper og erfaringsvitenskaper tydeliggjøres (Carnap, 1968, s. 148–151). Rudolph Carnap foretar også – i kjent logisk positivistisk ånd – et skille mellom vitenskap og pseudovitenskap, der de disipliner som ikke

kan knyttes til verifikasjon av empiriske påstander faller utenfor det som kan betegnes som vitenskap. Jeg skal ikke gå inn på fagdisiplinenes og vitenskapenes komplekse utviklingen her – herunder problematiseringen av vitenskap versus ikke-vitenskap slik vi kjenner den fra den logiske positivismen og gjennom kritikken av denne til Karl Popper (Popper, 1965) – selv om disse debattene også kaster lys over forståelsen av fagdisipliner, særlig med henblikk på hva som kan forsås som vitenskapelig.

Jeg vil trekke frem tre grunnleggende karakteristika til forståelsen av en vitenskapelig fagdisiplin med relevans for hvordan vi forstår interdisiplinær forskning, fordi det er gjennom en økt bevissthet og gjennomtenkning av disse karakteristikaene ved en disiplins egenart at det vitenskapelige trer frem, og dermed også mulighetsbetingelsene for en faktisk interdisiplinaritet. En vitenskapelig fagdisiplin kan forstås ut fra (1) dens teoretiske forutsetninger og utgangspunkt (herunder en forståelse av vitenskapsgenesen som bl.a. fremviser den teoretiske konteksten), (2) hva som er disiplinens felt eller område, og (3) hvilke metoder som benyttes i disiplinen. Disse tre karakteristikaene gir mening, selv om de også åpner opp for flere vitenskapsfilosofiske problemområder. Det å skulle for eksempel avgrense en disiplin i for stor grad til et bestemt kunnskapsområde (jf. 2 over) vil støte på problemer fordi kunnskap alltid er i utvikling.

Hvis vi tar utgangspunkt i norske forhold, ser vi for eksempel at Universitets- og høyskolerådets inndeling av vitenskapsdisipliner tar utgangspunkt i disiplinenes selvforståelse (Universitets- og høyskolerådet, 2003). En slik oversikt gir ved første øyekast en grei opplisting av vitenskapsdisipliner, men vil alltid måtte gjøre noen forenklinger særlig knyttet til detaljeringsgraden innenfor ulike disipliner. Vi ser at det som betegnes som spesifikke fag, utfordres ved at et fag kan høre hjemme i ulike vitenskapsdisipliner. Jeg skal ikke problematisere mer inngående kriteriene for hvordan man kan forstå vitenskapsdisipliner, men føye til at vi også kan tenke vitenskapsdisipliner mer pragmatisk. Vi kan for eksempel nærme oss dette ut fra hvordan disiplinene fremstår innenfor institutter i academia og om fagområdene utvikler doktorgradskandidater (Strober, 2010, s. 15). Problemet med en slik tilnærming er at vi gjør disiplinene avhengige av de til enhver tid gjeldende politiske og økonomiske

forhold. Det er sjelden en fruktbar vei for å ivareta disiplinenes uavhengighet i academia. Derimot gir de tre karakteristikaene ovenfor – samlet sett – en tilnærming som er fruktbar for min forståelse av fagdisiplin i tilknytting interdisiplinaritet.

Fagdisiplinene har en hierarkisk historikk (Nenseth et al., 2010, s. 29), men kanskje det i dag er rettere å illustrere forholdet mellom fagdisiplinene mer i form av en syklisk modell. Det er i hvert fall tilfelle hvis vi ser nærmere på hvordan en fagdisiplin forstås innenfor en interdisiplinær forskningskontekst. Hvis vi skal ha som utgangspunkt en *reell* dialog og et *faktisk* samarbeid og interaksjon mellom fagdisiplinene, vil en forutsetning være at man tenker fagdisiplinene i et gjensidig horisontalt og syklisk forhold (Nenseth et al., 2010, s. 29). En slik forståelse handler i stor grad om å anerkjenne de respektive fagdisipliner i den interdisiplinære diskursen, og ikke oppfatte «sin» fagdisiplin som styrende eller som premissleverandør til de andre. Det står ikke i motsetning til at vi kan tenke at forskjellige fagdisipliner utforsker ulike sfærer eller lag i virkeligheten, det som på engelsk gjerne blir betegnet som virkelighetens «multi-layered structure» (Polkinghorne, 1996, s. 11). Vi kan for eksempel se for oss økt kompleksitet i kunnskap med bildet av et «kunnskapens tre», der vi lengst «nede» finner for eksempel fysikk og i stigende rekke oppover i treet biologi, psykologi og til sist for eksempel sosial- og kulturfag (Nenseth et al., 2010, s. 29). Til sist er det også slik at vår tilnærming til hvordan interdisiplinær forskning kan forstås, er uunngåelig farget av vår egen fagtradisjon (Hastings & Sæther, 2020, s. 5).

## Enkeltforskeren som interdisiplinær forsker

I fremstillingen så langt er interdisiplinær forskning forstått som noe som skjer når forskere møtes med sine fagområder med sikte mot en grad av interaksjon. Men kan det være slik at interdisiplinær forskning også kan utøves av enkeltforskeren *alene*? Uttrykt annerledes: Er det slik at det bare er forskningsmiljøet (bestående av flere forskere) som kan arbeide interdisiplinært, eller kan interdisiplinaritet også gjøres av enkeltforskeren? Ut fra den bestemmelse jeg har gitt av multi-, inter- og transdisiplinær, er ikke det avklart. Det er mulig å tenke at forskeren

kan gjøre det, i hvert fall innenfor rammene av multidisiplinaritet, men det blir antakelig mer problematisk å hevde at enkeltforskeren kan arbeide interdisiplinært ut fra den forståelsen som er lagt til grunn for den aktiviteten. Det er særlig to forhold i tilknytting til det som må belyses nærmere.

Den ene forholdet er knyttet til at fagdisiplinene i seg selv ikke er entydig definert og avgrenset. Det har vært og vil alltid være en diskusjon om hvordan en fagdisiplin skal forstås, og hvordan den er knyttet til andre fagdisipliner. Vi møter er blant annet på spørsmålet om hvordan fagdisiplinene er hierarkisk ordnet og strukturert i vitenskapssamfunnet. Likeledes er det slik at vi som forskere uansett og på ulike måter integrerer innsikt fra andre fagdisipliner i vår forskning. For at det skal gi mening å tale om forskeren som interdisiplinær forsker alene, må forskeren selvfølgelig besitte en tilstrekkelig kompetanse i flere fagdisipliner. Det forskeren kan gjøre er dermed enten å trekke på ressurser fra flere fagdisipliner for å belyse en tematikk innenfor fagdisiplinenes egne «rammer» (og dermed i en mening forske multidisiplinært), eller å belyse en tematikk med sikte på et felles mål og tilstrebe en form for integrasjon. At enkeltforskeren sikter mot et felles mål og aksept kan i denne sammenheng virke innlysende – det er jo bare den ene forskeren som forsker innen fagdisiplinene. På den annen side kan vi innvende at en «felles aksept» forutsetter at det er tale om et forskningsfelleskap. Hvis vi derimot tenker at enkeltforskeren søker en større grad av integrasjon – uten at felles integrasjon skal forstås som noe innen en bestemt form for forskningsfelleskap – gir det mening å betegne denne forskningen som interdisiplinær, selv om hun eller han altså er alene om det.

Det andre poenget i tilknytting til enkeltforskeren som interdisiplinær forsker er knyttet til egenarten til noen fagdisipliner i den akademiske tradisjon. Enkelte fagdisipliner – eller i det minste noen utgaver av enkelte fagdisipliner – søker en *helhetstenkning* på bakgrunn av andre fagdisipliners innsikter. To eksempler er deler av de filosofiske og teologiske fagtradisjonene. Dette saksforholdet har også å gjøre med de lange linjene i den historiske utviklingen av noen fagdisipliner. Lovin et al. sier det slik:

In many early traditions of thought, the search for knowledge aimed at a comprehensive understanding of reality [...] In this way the sage or the philosopher, sought a principle of unity behind the multiplicity of appearances and experiences and located humanity in relation to that principle in a way that provided meaning of life and orientation for choice and action. (Lovin et al., 2017, s. xviii)

Lovin et al. gir her uttrykk for det som gjerne blir forstått som å tilstrebe helhetstenkninger om virkeligheten. Den utviklingen av fagdisipliner som har funnet sted har vært – for å bruke formuleringer til kritikere av helhetstenkninger – fra de «spekulative generaliseringene» mot en vektlegging av det partikulære, der «certainty could be achieved by starting with the right kind of information and organizing it according to rigorous methods of investigation» (Lovin et al., 2017, s. xix). Gjennom moderniteten fikk vi med andre ord en utvikling mot spesialisering i form av fagdisipliner. Det handler ikke bare om filosofien og teologiens utvikling som fagdisipliner, men også om utviklingen av vitenskapssamfunnet mer generelt der vi fikk – slik Wilson uttrykker det med referanse til det Bernstein – en «separation of spheres» (Wilson, 2013, s. 419).

Vi kan tenke at den sterke betoningen i dag om å forske multi-, inter- og transdisiplinært er en reaksjon mot en slik separasjon av sfærer. Den utviklingen handler ikke alene om en form for reaksjon mot vitenskapens økte spesialisering, for det er ikke spesialiseringen i seg selv som nødvendigvis er utfordringen. Motreaksjonen består i en kritikk av at vitenskapssamfunnet har manglet – og til og med har avvist – en helhetstenkning som søkte å ivareta virkelighetens mangefasetterte struktur.

Noen fagdisipliner tilstreber altså en helhetsfortolkning av virkeligheten ved nettopp å nyttiggjøre seg innsikt fra andre disipliner, og slike integrerende fagdisipliner søker en bestemt form for *sammentenkning* (Polkinghorne, 1996, s. 11–12). I disse tilfellene er det ikke tale om fagdisipliner som sammensmeltes til et nytt fagområde (det Strober beskriver som transdisiplinaritet). En forsker innenfor en slik integrerende fagdisiplin står ikke nødvendigvis i et direkte forsknings samarbeid med andre (selv om det naturligvis også er mulig innenfor den konteksten). På den annen side er forskeren i slike tilfeller også i berøring av en form for disiplinoverskridende praksis som kan tenkes mer i retning av transdisiplinær aktivitet. Det er i det tilfellet ikke tale om transdisiplinaritet i

den spesifikke betydningen som Strober gir uttrykk for, men mer å forstå som en *transdisiplinær fortolking* av innsikter fra ulike fagdisipliner (Gregersen, 1998, s. 186). Vi kan kanskje karakterisere disse sammentenkende fagdisiplinene ved at de har en form for «indre» interdisiplinaritet. Det er i så fall en variant av interdisiplinaritet som er verdt å merke seg, selv om den ikke på samme måte aktualiserer forskningskulturmøtets hvorfor og hvordan interdisiplinaritet mellom forskere finner sted.

## Den interdisiplinære forskningskultur – forskningskulturmøtets hvorfor og hvordan

I den siste delen av artikkelen vil jeg belyse to tema som følger naturlig i forlengelsen av drøftingene så langt. Svært forenklet kan disse temaene beskrives som den interdisiplinære forskningens hvorfor og hvordan. Spørsmålet om hvorfor har særlig å gjøre med begrunnelsene for hva en slik forskning skal tjene til, og vi er i den forbindelse i berøring av en ontologisk påstand om at en slik innsikt er nødvendig for en adekvat forståelse av virkeligheten. Spørsmålet om hvordan vil jeg belyse innenfor konteksten av det jeg betegner som sosiale og kulturelle forhold knyttet til forskningskulturen. De poengene jeg her anfører er ikke nødvendigvis eksklusive for den interdisiplinære forskningen, men graden av og bevisstheten om disse forholdene som skisseres vil være avgjørende for fruktbarheten av den interdisiplinære forskningen.

### Hvorfor forske interdisiplinært?

Det første aspektet knyttet til hvorfor-spørsmålet er at forskeren kan til egne seg en bedre forståelse av virkelighetens mange lag. Det å hevde at virkeligheten har mange lag er en ontologisk påstand. Gitt en slik forutsetning, kan vi ta utgangspunkt i at ulike forskere bidrar med innsikter ut fra sine respektive fagdisipliner (eller «lag», for å bruke det begrepet), for deretter å søke sammen – interdisiplinært – for å utforske mulige sammenhenger mellom disse innsiktene. Det å søke sammenhenger mellom ulike innsikter forutsetter en gjensidighet i forståelsen av fagområdene i form av en likeverdighet i det interdisiplinære møtet.



I tilknytting til en slik ontologisk påstand må det også problematiseres at enhver fagdisiplin og ethvert forskningssamarbeid – enten det forstås interdisiplinært eller ikke – tar utgangspunkt i noen forutsetninger. Det kan være tale om spesifikke forutsetninger knyttet til fagdisiplinen, men det kan også være mer grunnleggende vitenskapsteoretiske forutsetninger. Til det siste sikter jeg til hvilket epistemologisk syn man opererer med, hvilken ontologi man legger til grunn i tilknytting til forskningens objekt, og sist – men ikke minst – forholdet mellom epistemologi og ontologi. En av flere vitenskapsteoretiske posisjoner i så måte er kritisk realisme. Jeg skal ikke problematisere forståelsen av denne her, ei heller avklare ulike typer av kritisk realisme – det er gjort andre steder (Gregersen, 2004; Losch, 2005; Polkinghorne, 1996). Jeg vil kort poengtere at gjennom min utforskning av interdisiplinaritetens hvorfor, ser jeg at kritisk realisme – noe ubeskyttet anført her – kan være et fruktbart epistemologisk utgangspunkt. Den søker nemlig å navigere mellom en naiv realisme, der man hevder at vi umiddelbart oppfatter verden slik den er, og en rendyrket konstruktivistisk forståelse. Videre vil den kritiske realismen være kjennetegnet av sannsynlighet og ikke absolutt sannhet med «knock-down»-argumenter (Sæther & Aschim, 2020, s. 15). Den har også gjenklang i ulike vitenskapstradisjoner (både innen naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap), og kunne dermed fungere som en mulig felles epistemologisk basis for å utvikle en reell interaksjon av interdisiplinær art. Det er mulig, til tross for at det i en mening er ulike rasjonaliteter i sving i de forskjellige vitenskapstradisjonene (Losch, 2005, s. 281).

Det andre poenget knyttet til hvorfor-spørsmålet er i forlengelsen av det ovennevnte. Gjennom interdisiplinær forskning kan vi få innsikter som vil være til hjelp og til og med gi oss løsninger på nye utfordringer. Innsikter fra ulike fagdisipliner kan bidra til å løse problemer av kompleks natur. Disse innsiktene er nødvendige ikke bare hver for seg (som en multidisiplinær strategi), men også for at de kan føres sammen til en reell integrasjon (altså en interdisiplinær strategi) for å løse samfunnsutfordringer. Interdisiplinaritet har derfor ikke bare å gjøre med en form for «åpen eksplorativ agenda», men vil være motivert av et reelt behov for å løse komplekse spørsmål som krever brede tilnærminger. I disse tider

gjelder det særlig forskning knyttet til globale utfordringer, som klima og pandemier. Initiativet til en slik forskning springer ikke bare ut fra forskningsinstitusjonene som sådan, men er særlig initiert og etterspurt fra samfunnet for å løse praktisk-politiske utfordringer. Her ligger det også et element av tidsfaktor. Nenseth et al. mener at mer reell interdisiplinær forskning (det de betegner som tverrfaglig utveksling) er en mer effektiv form for kunnskapsutvikling enn det de betegner som kryssfaglige lån (Nenseth et al., 2010, s. 25).

Det tredje poenget er også knyttet til et forhold ved selve forskningsaktiviteten: det at forskningen har en «iboende» overraskende karakter (Polkinghorne, 1986, s. 50). Her spiller også kreativitet en vesentlig rolle, og det aspektet kan knyttes til et kritisk realistisk utgangspunkt. Ian G. Barbour sier det slik: «The critical realist thus tries to acknowledge both the creativity of man's mind and the existence of patterns in events not created by man's mind» (Barbour, 1974, s. 37). Kreativitet er et høyst komplekst fenomen (Lindberg, 2021), og kan i det minste knyttes til noe som utløses i et interdisiplinært rom, slik Strober uttrykker det: «The solutions to some problems require insights from multiple disciplines, and the diversity of disciplinary knowledge, perspectives, and methods is a source of creativity» (Strober, 2010). Det kreative elementet innebærer også en transformativ dimensjon ved forskningen ved at det *kan* oppstå ny innsikt og det *kan* oppstå økt forståelse som ikke hadde vært mulig innenfor rammen av enkeltdisiplinene. Moran peker på at «interdisciplinarity is always transformative in some way, producing new forms of knowledge in its engagement with discrete disciplines» (Moran, 2002, s. 16). Et vesentlig aspekt ved å arbeide interdisiplinært vil derfor være å kunne utvikle *ny kunnskap* og nye måter å tenke på. Det betyr ikke – slik jeg har vært inne på tidligere – at forskeren i et «interdisiplinært rom» løsriver seg fra fagdisiplinenes særtrekk, som for eksempel dets metoder og teori. Det er snarere slik å forstå at disiplin faglig ekspertise er en forutsetning for å kunne arbeide interdisiplinært for å løse nye problemer (Strober, 2010, s. 12).

Det fjerde aspektet knyttet til interdisiplinaritetens hvorfor, er at den «forstyrrer» den tradisjonelt trygge fagdisiplinære konteksten som forskeren er (naturlig nok) mest fortrolig med. Det bidrar i sin tur til en

selv-refleksiv prosess over sitt eget fagområde som kan kaste lys over ens egen forståelse av fagdisiplinen og til og med fornye denne (Strober, 2010, s. 10). Nenseth et al. beskriver dette aspektet konstruktivt som en «tankevekkende fornyelse av fagdisipliner» (Nenseth et al., 2010, s. 25). Den fagdisiplinære «forstyrrelsen» har også en annen gevinst, ved at man lærer om andre disipliners metoder og tilnærminger, at forskeren – med Strobers ord – kan «learn other disciplines' methods of answering questions, and think about the possible significance of other disciplines' findings for their own work» (Strober, 2010, s. 12).

## Hvordan forske interdisiplinært?

Det andre spørsmålet – om forskningskulturmetets hvordan – er dels belyst gjennom avklaringen av multi-, inter- og transdisiplinær. Et moment som derimot ikke er tatt opp omhandler forskningens – eller rettere sagt forskerens – *forskningsbevissthet*. Strober er i berøring av noe av dette ved det han betegner som «disciplinary habits of mind, disciplinary cultures, and interpersonal dynamics» (Strober, 2010, s. 2). Vi kan i denne sammenheng også tale om en «interdisciplinary consciousness» (Hastings & Sæther, 2020, s. 5).

Forskerens forskningsbevissthet har å gjøre med holdninger og normative spørsmål knyttet til forskningskulturen, mer bestemt hvordan vi *ønsker* at forskningen skal foregå og hvilke verdier den skal være drevet av. Et slik tema åpner dørene inn til en ulike rom som omhandler normative dimensjoner ved forskningskulturen og sosiale forhold knyttet til denne. Jeg vil her skissere noen kvaliteter jeg anser som vesentlige for et interdisiplinært forskningsfellesskap, med vekt på det som kan betegnes som «habits of mind» og forstås som «interdisciplinary virtues» (Lovin et al., 2017, s. xxix).

En av holdningene er *ydmynhet*. I konteksten for interdisiplinaritet handler en slik ydmynhet om å erkjenne sin egen fagdisiplins muligheter og begrensninger. Med utgangspunkt i teologien som fagdisiplin sier Lovin et al.: «Humility in interdisciplinary theological inquiry means that we engage the prevailing assumptions of other disciplines as the starting point for our discussion» (Lovin et al., 2017, s. xxix). I all forskning der det

tilstrebes en eller annen form for interdisiplinaritet, er det avgjørende å ha en bevissthet om både egne faglige forutsetninger og innsikt i de andre fagdisiplinenes forutsetninger. Derfor er det nødvendig å utvise respekt for andre fagdisipliners forutsetninger. Det betyr ikke at man ikke kan eller må diskutere fagdisiplinenes forutsetninger som sådan, men det kan ikke gjøres alene ut fra premissene i sin egen fagdisiplin (Lovin et al., 2017, s. xxix). Et annet poeng knyttet til ydmykhet i den interdisiplinære forskningskulturen, er erkjennelsen av at man kan ta feil. Fallibilisme i tradisjonen etter Charles S. Peirce (1955, s. 355–360) uttrykker en slik holdning der vi erkjenner at vi ikke er i en posisjon til å hevde absolutt sannhet, men at vår søken etter kunnskap er kjennetegnet av sannsynlighet: «Approaching the truth, reality, or actual in discrete fields of inquiry while admitting that we will never totally grasp the whole truth» (Hastings & Sæther, 2020, s. 2–3). En slik fallibilisme finner også resonans i en kritisk realisme (Hastings & Sæther, 2020, s. 3).

Det ligger kanskje i interdisiplinaritetens særtrekk at forskere i slike kontekster representerer holdninger som åpenhet og oppmerksomhet. Jeg nevner likevel disse her, fordi disse også er vesentlige for å kunne dyrke frem en fruktbar interdisiplinaritet. Det står ikke i motsetning til akademisk kritisk tenkning. Det er et ideal i akademisk sammenheng å være kritisk. Utfordringen er at en kritisk tilnærming gjerne har et bestemt utgangspunkt i en forståelse av hva det vil si å være kritisk. Selv om forskere kan uttrykke en interesse for andres fagområder og anerkjenne disse fagområdene, så er det slik at man i en forstand er «låst» til sitt fagområde i den mening at man ikke helt klarer – eller vil – bevege seg utenfor ens faglige komfortsone. Det er mulig å betegne en slik restriksjon som en psykologisk naturlig reaksjon: «When new ideas and ways of thinking did not fit fairly easily into their own cognitive structures, they shut them out» (Strober, 2010, s. 4). Interdisiplinaritet handler altså om å kunne utvikle en åpenhet for å ta inn andre tilnærminger til et tema og la seg utfordre av disse andre tilnærmingene, samtidig som man kan stille kritiske spørsmål til disse. En slik åpenhet kan knyttes til *nysgjerrighet* som holdning i forskningskulturmøtet. Faglig nysgjerrighet til andre fagdisipliners tilnærminger er dermed en forutsetning for at interdisiplinær forskning kan finne sted og fruktbart utvikles. Til sist er

en slik faglig nysgjerrighet i det interdisiplinære rom også drevet av det Lovin et al. (2017) betegner som håp. Ordet håp har kanskje noe sterke teologiske konnotasjoner, så et mer dekkende uttrykk som korresponderer noe bedre med det som er tidligere nevnt som den interdisiplinære forskningens egenart, er *et felles mål*.

Graden av hvordan særlig disse kvalitetene «slår gjennom» er, slik jeg ser det, knyttet til graden av interdisiplinaritet. Hvis vi tenker oss en multidisiplinær forskningskontekst vil den i en mening kreve mindre av disse kvalitetene. Det å skape en god forskningskultur der man har reelle forskningskulturmøter mellom forskere, vil være betinget av disse egenskapene hos forskerne og det forskningsmiljøet som utvikles der. Derfor vil det være slik at en genuin interdisiplinaritet vokser frem ut fra vår egen nysgjerrighet og hva vi som forskere faktisk ønsker å gjøre sammen. Verken ydmykhet, fallibilisme, åpenhet, oppmerksomhet, nysgjerrighet og ønske om et felles mål kan presses på andre, men er kvaliteter som kultiveres i oss selv.

## Sammenfatning

Det som kjennetegner den interdisiplinære forskningen er at forskerne med utgangspunkt i et overlappende tema søker innsikt gjennom en felles agenda der det finner sted en bestemt grad av integrasjon mot et felles mål med et mulig transformativt potensiale. Den interdisiplinære forskningen verken bør eller trenger å gå på bekostning av den fagdisiplinære forskningen, men er en forutsetning for den sistnevnte. Interdisiplinær forskning forstås kanskje først og fremst som den aktiviteten forskere i et forskningsfellesskap gjør sammen, men det er også mulig å forstå interdisiplinær forskning som en aktivitet hos den enkelte forsker. Særlig ser vi dette i de tilfeller der fagdisipliner har en iboende sammentenkende funksjon. Graden av hvorvidt det interdisiplinære forskningssamarbeidet kan sies å være fruktbar, er betinget av en bevissthet om hvorfor man arbeider interdisiplinært og hvordan det faktisk kan gjøres. Til det siste vil forskningskulturen og forskerens egne holdninger være av sentral betydning.

## Referanser

- Barbour, I. G. (1974). *Myths, models, and paradigms. A comparative study in science and religion*. Harper & Row.
- Buchbinder, S. B. (2009). AJPM special supplement explores: Interdisciplinarity and the science of team science. *Association of Integrative Studies Newsletter*, 31(3), 5–8.
- Carnap, R. (1968). *Carnap. Utvalg og innledning ved Ingemunn Gullvåg*. Pax Forlag.
- Drake, S. & Reid, J. (2021). Thinking now: Transdisciplinary thinking as a disposition. *Academica Letters*, Art. 387. <https://doi.org/10.20935/AL387>
- Gregersen, N. H. (1998). A contextual coherence theory for the science-theology dialogue. I N. H. Gregersen & J. W. van Huyssteen (Red.), *Rethinking theology and science: Six models for the current dialogue* (s. 181–231). William B. Eerdmans Publishing Company.
- Gregersen, N. H. (2004). Critical realism and other realisms. I R. J. Russell (Red.), *Fifty years in science and religion: Ian G. Barbour and his legacy* (s. 77–96). Ashgate.
- Hastings, T. J. & Sæther, K.-W. (2020). A fallibilist approach in the age of COVID-19 and climate change. I T. J. Hastings & K.-W. Sæther, *The grace of being fallible in philosophy, theology and religion* (s. 1–11). Palgrave Macmillan.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary Research. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2S), 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.010>
- Lawrence, R. (2010). Deciphering interdisciplinary and transdisciplinary contributions. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1, 111–116. <https://doi.org/10.22545/2010/0003>
- Lindberg, I. M. (2021). *The multifaceted role of imagination in science and religion: A critical examination of its epistemic, creative and meaning-making functions* [Doktorgradsavhandling, Uppsala Universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-435118>
- Losch, A. (2005). Our world is more than physics: A constructive-critical comment on the current science and theology debate. *Theology and Science*, 3(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/14746700500317271>
- Lovin, R. W., Danchin, P., Fuentes, A., Nüssel, F. & Pope, S. (2017). Theology as interdisciplinary inquiry. The virtues of humility and hope. I R. W. Lovin & J. Mauldin (Red.), *Theology as interdisciplinary inquiry. Learning with and from the natural and human science* (s. xiii–xxxiii). Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Moran, J. (2002). *Interdisciplinarity: The new critical idiom*. Routledge.

- Mansilla, V. B. (2006). Assessing expert interdisciplinary work at the frontier: An empirical exploration. *Research Evaluation*, 15(1), 17–29. <https://doi.org/10.3152/147154406781776075>
- Nenseth, V., Thaulow, H. Vogt, R. D. & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus* (CIENS-rapport 2-2010). <http://www.ciens.no/wp-content/uploads/2021/05/CIENS-1-2021.pdf>
- Norges forskningsråd. (2021, 30. november). *Stort, tverrfaglig Forskerprosjekt*. Hentet 5. april 2021 fra <https://www.forskningsradet.no/utlysninger/2021/stort-tverrfaglig-forskerprosjekt/>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å.). *Tematiske satsingsområder 2014–2023*. Hentet 5. april 2021 fra <https://www.ntnu.no/forskning/satsingsomraader>
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce* (J. Buchler, Red.). Dover Publications.
- Polkinghorne, J. (1986). *One world: The interaction of science and theology*. SPCK.
- Polkinghorne, J. (1996). *Scientists as theologians*. SPCK.
- Popper, K. (1965). *The logic of scientific discovery*. Harper & Row.
- Strober, M. (2010). *Interdisciplinary conversations: Challenging habits of thought*. Stanford University Press.
- Sæther, K.-W. & Aschim, A. (2020). Komplekse rom og mangeartete steder: Religionsfaglige og interdisiplinære kontekster. I K.-W. Sæther & A. Aschim (Red.), *Kyrkjefag Profil: Bd. 37. Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (s. 9–28). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.110>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Forskning*. Hentet 15. april 2021 fra <https://www.uio.no/forskning/>
- Universitetet i Oslo. (2021, 10. mars). *Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning?* Hentet 15. april 2021 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>
- Universitets- og høyskolerådet. (2003). *Norsk inndeling av vitenskapsdisipliner*.
- Wilson, R. (2013). Beauty and sublimity. *The Oxford handbook of theology and modern European thought* (s. 419–434). Oxford University Press.

## KAPITTEL 4

# Hvem kan stå foran? Religionsmangfold og diskusjoner om kjønnslikestilling blant norske muslimer

*Marianne Hafnor Bøe*

Universitetet i Stavanger

**Abstract:** At the onset of Ramadan in spring 2020, a debate on prayer leadership arose in social media. This was during the first societal shutdown due to COVID-19, and consequently the common prayer during Ramadan had been moved from mosques and into private homes. The controversy initially centered on women's possibility to lead prayer at home, but soon extended into a wider debate. In this chapter, I will examine the discussion on prayer leadership that took place. What can this debate tell us about negotiations related to gender equality and inclusion that are currently circulating among Norwegian Muslims? Do these debates signify any religious shifts related to Islam in Norway, and if so, what kind of changes are taking place? Discussions on gender equality are certainly not new to Islam, or to Norwegian Muslims. What is new, however, is that such internal discussions have moved into the Norwegian public, and that established Muslim organizations' points of view on gender are challenged in public. In this chapter, I argue that the debate on prayer leadership provides insight into religious processes of change that are central for the situation of Islam in Norway, and that discussions on gender equality are key for understanding issues of representativity and pluralization existing among Norwegian Muslims.

**Keywords:** COVID-19, Norwegian Muslims, prayer leadership, gender equality, pluralization, religious authority

Sitering: Bøe, M. H. (2022). Hvem kan stå foran? Religionsmangfold og diskusjoner om kjønnslikestilling blant norske muslimer. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 4, s. 83–107). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch4>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0



## Introduksjon

Våren 2020, under den første covid-19-nedstengingen, oppstod det diskusjon på sosiale medier om hvem som kan lede muslimer til bønn under markeringen av fastemånedens ramadan. I utgangspunktet handlet kontroversen om hvorvidt kvinner kunne fungere som bønneledere i hjemmet, nå som fellesbønnen var flyttet inn i private hjem som følge av pandemien. Snart ble debatten utvidet til å omhandle andre temaer relatert til kjønnslikestilling i islam og representasjon av muslimer i Norge i tillegg. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på diskusjonen om bønnelederskap som oppstod ved inngangen til ramadan våren 2020. Hva kan denne debatten fortelle oss om forhandlinger knyttet til kjønnslikestilling og inkludering som for tiden pågår blant norske muslimer? Viser denne debatten til noen endringer for islam i Norge, og hvilke religiøse endringsprosesser er det i så fall som kommer til syne? Diskusjoner om kjønnslikestilling er ikke noe nytt innenfor islam, heller ikke blant norske muslimer. Det som er nytt, derimot, er at slike interne religiøse diskusjoner kommer til uttrykk offentlig, og at etablerte muslimske organisasjoners syn på kjønn utfordres i offentligheten. I dette kapitlet argumenterer jeg for at diskusjoner om kjønnslikestilling og inkludering gir innblikk i sentrale religiøse endringsprosesser som står sentralt for islam i Norge, og at slike interne religiøse diskusjoner er viktige for å forstå spørsmål om representativitet og religionsmangfold som finnes blant norske muslimer.

## Hvordan kan fellesbønn under ramadan utføres i hjemmet?

Den 12. mars 2020 vedtok regjeringen de mest omfattende nasjonale tiltakene i Norge siden andre verdenskrig. Barnehager, skoler og universiteter ble stengt, i tillegg til treningssentre, kafeer, restauranter og kulturscener. Tiltakene fikk også ringvirkninger for religiøst liv og deltakelse, og forsamlingssteder som kirker, moskeer og templer måtte stenge for besøkende. For muslimer i Norge sammenfalt denne første nedstengingsperioden med den hellige fastemånedens ramadan, den niende måneden

i den muslimske kalenderen som i 2020 varte fra 23. april til 23. mai. Det innebar at muslimer ikke kunne gjennomføre besøk i sine moskeer, slik mange vanligvis gjør under ramadan. De daglige bønnene (*salah*) og den ekstra kveldsbønnen som gjerne utføres under ramadan (*salah al-tarawih*), måtte flyttes inn i private hjem. Det måtte også alle andre religiøse markeringer som fant sted i denne tidsperioden. Bønnene kan utføres individuelt, men det anses som fortjenstfullt at de gjennomføres i fellesskap og da ledet av en bønneleder. I moskeen er det vanligvis imamen som påtar seg denne rollen. Ettersom rammene rundt markeringen av ramadan 2020 ble endret, var det behov for en oppklaring rundt hvordan bønn skulle gjennomføres innenfor hjemmets fire vegger og i fravær av en opplagt bønneleder.

## IRNs bønneveiledning

Islamsk Råd Norge (IRN), den største paraplyorganisasjonen for norske muslimer, utstedte en veiledning til hvordan fellesbønnen kunne utføres i private hjem. Ved inngangen til måneden ramadan ble et bilde med teksten «En illustrasjon på hvordan fellesbønn kan utføres hjemme» publisert på IRNs Facebook-side (Islamsk Råd Norge, 2020a). Over illustrasjonen var følgende tekst skrevet: «Profeten Muhammad fvmh [fred være med ham] sa: Det er 27 ganger mer belønning i *salah* (bønn) som forrettes i fellesskap, fremfor individuelt (Sahih al-Bukhari)» (Islamsk Råd Norge, 2020a). Betydningen av å utføre bønnen sammen med andre ble dermed understreket, og det ble vist eksempler på hvordan dette kunne utføres sammen med egne familiemedlemmer. Bønneveiledningsplakaten ble presentert som en veiledning for muslimer i møte med begrensningene pandemien la for utførelsen av fellesbønn i moskeen, for å rettlede muslimer som nå skulle gjennomføre ramadan i sine hjem.

På bildet var seks ulike bønnesituasjoner illustrert, hver med forskjellige familiekonstellasjoner. På samtlige bilder var mannen eller far i familien plassert foran, som familiens bønneleder. I billedillustrasjonene som framviste en far i fellesbønn med sine sønner, var far plassert foran sine sønner, og sønnene var oppstilt på rekken bak. På bildene som viste

familier bestående av familiemedlemmer av begge kjønn, var kone og døtre plassert bak sin far/ektemann og brødre/sønner. På et av bildene som framviste far og sønn i fellesbønn, var sønnen i familien plassert en fotlengde bak sin far på høyre side med følgende billedtekst (utdrag): «Far er brukt som eksempel i illustrasjonen. Den personen som har memorert mest av Koranen bør lede bønn. Dersom sønn har memorert mest, bør han lede bønnen» (Islamsk Råd Norge, 2020a). Illustrasjonene som viste kone/mor eller døtre som del av bønnefellesskapet inneholdt ingen beskrivelse av tilsvarende forbehold.

IRNs bønneveiledning fikk stor oppmerksomhet. Facebook-innlegget fikk over hundre «likes», men også mange sinte- og gråtefjes. Det var også en del som trykket «tommel opp» og «hjerte». I tillegg ble innlegget delt flere hundre ganger. Bønneveiledningen fra IRN ble også tema for en nyhetssak i avisen *Vårt Land*, hvor bønneveiledningen ble karakterisert «Som tatt ut av en lærebok i patriarki» (Gilje, 2020). Reaksjonene kom fra ikke-muslimer, men også fra en del som gjorde det tydelig at de selv tilhørte religionen islam. En del av dem valgte å utbrodere sine reaksjoner i kommentarfeltet på IRNs Facebook-side. Noen takket for veiledningen og mente den var nyttig i unntakssituasjonen som pandemien medførte, men mange kritiserte også føringene bønneveiledningene la for hvem som kan lede til bønn og stå foran sine familiemedlemmer som bønneleder i hjemmet. Flere trakk fram at det var en ting at det er en mannlig imam som står foran i moskeen, men det var mange som reagerte på at det skulle være tilsvarende føringene også innenfor hjemmets fire vegger. Flere av kommentarene etterlyste dessuten at bønneveiledningen framviste det store mangfoldet av tolkninger som finnes innenfor lovskolene, men også slik det praktiseres i mange muslimske hjem. Det ble for eksempel påpekt at bønneveiledningen var i strid med det mange praktiserer hjemme, og en kvinne la inn en kommentar hvor hun påpekte at hjemme hos henne er det hun som pleier å stå foran og lede resten av familien i bønn.

I et tilsvarende svar som IRN publiserte på sin Facebook-side dagen etter at bønneveiledningen ble lansert, framholdt IRN at bønneveiledningen kun hadde presentert «det mest korrekte og praktiserte blant muslimer» (Islamsk Råd Norge, 2020b). IRN beklaget delvis at bønneveiledningen

hadde blitt oppfattet slik den gjorde, men framholdt likevel at den hadde hold og oppslutning innenfor islam. De skrev:

Det er enighet blant de fire lovskolene om dette, og denne enigheten er basert på lærdommen fra profetens utsagn. Likevel er det viktig å påpeke at vi på ingen måte har hevdet at bønnen blir ugyldig dersom kvinnen står ved siden av mannen. Det at menn står foran kvinner påvirker heller ikke konseptet om likeverdighet mellom de to kjønnene. Muslimske kvinner opplever heller ikke dette som en krenkelse mot deres kjønnsverd. (Islamsk Råd Norge, 2020b)

IRN har opptrådd som talsorganisasjon for muslimer i Norge og vært en viktig stemme for islam i norsk offentlighet siden organisasjonen ble opprettet i 1993. Selv om de etter 2017 ikke lenger er eneste paraplyorganisasjon for muslimer i Norge, har de ifølge opplysninger på egne nettsider fortsatt 33 medlemsorganisasjoner og representerer omtrent 65 000 personer på landsbasis (Islamsk Råd Norge, u.å.). Mange muslimer lytter til og følger IRNs uttalelser, særlig når de handler om religiøs praksis. Denne gangen oppstod det likevel debatt om organisasjonens uttalelser, og da særlig om hvem som egentlig kan lede til fellesbønn i private hjem. Kritikken mot IRNs bønneveiledning handlet ikke utelukkende om at organisasjonen presenterte konservative syn på bønnelederskap, men også at bønnelederskap ble presentert som et avgjort spørsmål innen islam. At en paraplyorganisasjon for norske muslimer ikke tok høyde for tolkningsmangfoldet som finnes på dette området, opprørte mange og fikk en del muslimer til å ta til motmæle.

## Hikmah-husets alternative bønneveiledning

Amina S. Selimovic og Rania J. Al-Nahi, henholdsvis styreleder og prosjektleder for Hikmah-huset, skrev et tilsvarende til IRNs bønneveiledning i avisen *Vårt Land* få dager etter IRNs Facebook-innlegg ble publisert. Hikmah-huset er en organisasjon som er rettet mot kunnskapsformidling om islam i Norge. Det er ikke en moske, men en tenketank som i 2020 hadde 159 registrerte medlemmer (Barne- og familiedepartementet, 2020). Hikmah-huset har markert seg i den offentlige diskusjonen om inkludering og kjønnslikestilling innenfor islam og blant

norske muslimer siden den ble opprettet i 2017. Bønneveiledningen fra Hikmah-huset gikk i samme retning. Den la vekt på kvinners rolle i fellesbønn, og presenterte også kvinner som bønneledere (Selimovic & Al-Nahi, 2020).

Hikmah-husets bønneveiledning var bygd opp på tilsvarende måte som IRNs versjon, men med fire billedillustrasjoner som framviste ulike familiekonstellasjoner i fellesbønn. Den første illustrasjonen viste en kvinne som bønneleder, sittende en fotlengde foran en mann som hun ledet i bønn. Neste illustrasjon viste også en kvinne som bønneleder, sittende foran to andre kvinner; den ene av kvinnene i rullestol. Tredje illustrasjon viste en kvinne sittende foran som bønneleder, mens resten av familien (sønner, døtre og ektemann) var plassert på raden bak. Flere av bønnedeltakerne hadde mørk hudfarge. Den fjerde illustrasjonen viste en mann som bønneleder, sittende en fotlengde foran kvinnen han ledet i bønn.

Til forskjell fra IRNs bønneveiledning, brukte Hikmah-huset begrepet «imam» i sin alternative bønneplakat. Begrepet imam er etter hvert blitt etablert i norsk dagligtale. På arabisk viser det til «den som står foran», og selv om begrepet kan ha ulike betydninger refererer det gjerne til personen som er bønneleder.<sup>1</sup> Hikmah-husets bruk av imam-begrepet er ikke tilfeldig, men inngår i en større diskusjon om kvinners mulighet til religiøst lederskap som ledes an særlig av muslimske feminister. Vi skal se nærmere på denne diskusjonen, samt argumentene om kjønnslikestilling og inkludering som ble presentert. Diskusjonen om IRNs bønneveiledning og den alternative versjonen som Hikmah-huset står bak, framviser nemlig en utvidet debatt om kjønnslikestilling som etter hvert har lange røtter innenfor islam, og gir samtidig innblikk i interne religiøse diskusjoner og nye sider ved religionsmangfoldet som viser seg innenfor norske muslimske miljø.

---

1 Innenfor sjia-islam har imam-begrepet en bredere betydning enn bare bønneleder. Imam-betegnelsen viser her til en bestemt doktrine om hvem som kan tjene som åndelig og politisk etterfølger til profeten Muhammad. Imamlæren varierer dessuten i henhold til de ulike retningene av sjia-islam.

## Kvinneres religiøse lederskap i islam

Debatten som fulgte IRNs bønneveiledning illustrerer noen aktuelle diskusjoner om kvinners religiøse lederskap i islam. Den gir innblikk i teologiske drøftinger om kvinners religiøse lederskap slik de foregår innenfor islam, og viser til ulike syn på hvem som kan lede bønn. Selv om religiøst lederskap i islam tradisjonelt sett har vært forbeholdt menn, finnes det også eksempler på at spørsmålet om kvinners religiøse lederskap har blitt diskutert i ulike settinger de siste årene. Dette er heller ikke nye diskusjoner. Spørsmålet om kvinners bønnelederskap i islam har blitt diskutert blant muslimske feminister siden tidlig 1990-tallet, og det finnes også eksempler på at diskusjoner om likestilling innenfor islam går tilbake begynnelsen av 1900-tallet og ifølge enkelte enda lengre (Bøe, 2019, s. 29–31). Men kan disse diskusjonene også fortelle oss noe om religiøse endringsprosesser som finner sted blant norske muslimer i dag?

### Kan en kvinne være imam?

For å forstå diskusjonen som oppstod i kjølvannet av IRNs bønneveiledning, kan det være nyttig å sette den inn i en større sammenheng. Diskusjoner om kvinners adgang til å fungere som bønneledere i islam har handlet om hvorvidt en kvinne kan lede til bønn, hvem hun eventuelt kan lede, og hvilke typer bønn hun i så fall kan være bønneleder for (Hammer, 2012, s. 83–84). Kan hun utelukkende lede forsamlinger bestående av bare kvinner, eller også de som inkluderer menn? Er en kvinnes bønnelederskap kun gyldig i private sammenkomster, eller kan hun også lede til fredagsbønn i en moske? En etablert oppfatning er at det kun er menn som kan stå foran andre menn og lede til bønn. Det er også dette synet som underbygger praksisen rundt bønnelederskap i norske moskeer, så vel som det synet IRN baserer seg på i sin bønneveiledning. Under forberedelsene til ramadan 2020 under covid-19-restriksjonene, ble det også internasjonalt lansert bønneveiledninger knyttet til gjennomføringen av fellesbønn i hjemmet. I USA kom The Assembly of Muslim Jurists in America (AMJA), som er en talsorganisasjon for amerikanske muslimer, til samme konklusjon som IRN; kvinner kunne ikke fungere som

bønneledere for menn (Assembly of Muslim Jurists of America, 2020). I AMJAs versjon ble det imidlertid framholdt at kvinner kunne lede andre kvinner og barn til bønn i fraværet av en mannlig imam. Dette synet på kvinners bønnelederskap har det vært bred aksept for i de fleste sunni- og sjia-lovskoler. Selv om hanafi-lovskolen anser det som en frarådet handling (*makruh*), aksepteres kvinners bønnelederskap for barn og andre kvinner like fullt (Calderini, 2020, s. xi).

Argumenter mot kvinners bønnelederskap i kjønnsblandede forsamlinger har handlet om sømmelighet og vurderinger av hva som er anstendig oppførsel. Det har for eksempel ikke vært ansett som sømmelig for en kvinne å stå foran menn. Det regnes heller ikke som sømmelig for en kvinne å gjennomføre de ulike bønneposisjonene (*rakah*) foran menn, som da kan betrakte henne bakfra. Spørsmålet om kvinners bønnelederskap har med andre ord vært knyttet til kvinners beskjedenhet og den potensielle fristelse de kan representere for betraktende menn. Selv om slike argumenter ikke først og fremst vil ha gyldighet for bønneforsamlinger som består av kvinners egne familiemedlemmer, har de bidratt til å legitimere og etablere kjønnssegregering i moskeer og på andre religiøse fellesarenaer (Hammer, 2012, s. 84).

Foruten henvisning til sømmelighet, vises det også gjerne til utsagn som knyttes til profeten Muhammad, og den såkalte hadith-litteraturen. Hadith regnes som en av islams viktigste kilder etter Koranen, og inneholder fortellinger om profeten Muhammads liv og lære (sunna). Mens Koranen på sin side er taus når det gjelder beskrivelser av hvem som kan opptre som imam og lede til bønn, kan muslimer henvende seg til hadith-litteraturen for å finne svar. De som støtter opp om etablerte syn på at kvinner ikke kan ha lederskapsroller innen islam, derimot, viser blant annet til en hadith fra al-Bukharis samling hvor det hevdes at profeten skal ha uttalt at «de som betror sine saker til en kvinne, vil aldri lykkes» (Bøe, 2019, s. 100–101). Opphavet og gyldigheten til denne hadithen er imidlertid omdiskutert. Ikke minst har muslimske feminister gått denne hadithen etter i sømmene. Marokkanske Fatima Mernissi (1940–2015), som var kjent for sin feministiske hadith-gransking, kritiserte hadithen for å være lite troverdig. Hun har vist svakheter ved hadith-formidlingen ettersom hun hevder uttalelsen er knyttet til en konkret hendelse som

ikke kan anses for å ha generell gyldighet (Mernissi, 1991, s. 49). Dessuten hevder Mernissi at opphavspersonen til denne hadithen, Abu Bakra, ikke kan regnes som pålitelig (Mernissi, 1991, s. 59–61). Hun kritiserer dermed hadithens opphav og fortellerkjede (*isnad*), som er etablerte framgangsmåter i enhver hadith-gransking. Mernissis konklusjon er at denne hadithen alene ikke gir grunnlag for et generelt forbud mot kvinners lederskap innen islam.

Det var også en hadith Hikmah-huset viste til da de argumenterte for at kvinner kan lede menn til bønn (Selimovic & Al-Nahi, 2020). De løfter fram en fortelling som handler om Umm Waraqa, og skriver:

Umm Waraqah var en kvinnelig lærd og følgesvenn av profeten Mohammad. Hun var kjent for å ha lært seg hele Koranen utenat. En beretning, en *hadith*, forteller om at Profeten ba Umm Waraqah om å lede sitt hushold i bønn. (Selimovic & Al-Nahi, 2020)

Umm Waraqa beskrives i den religiøse litteraturen som en person som var i profeten Muhammads nære omgangskrets, og som var i besittelse av fremragende religiøs kunnskap. Ifølge historien skal profeten altså ha bedt Umm Waraqa om å lede sin husstand (*dar*) i bønn.

I likhet med al-Bukharis hadith, har Umm Waraqa-hadithens fortellerkjede (*isnad*) også vært omdiskutert. Diskusjonen har handlet om hvorvidt hadithen har gyldighet for kvinners generelle mulighet til å lede bønn, eller om den er begrenset til å gjelde kun Umm Waraqas person. Ifølge islamforskeren Juliane Hammer har flere stilt spørsmål ved hadithens autoritet på bakgrunn av at den har to svake ledd i fortellerkjeden, og dermed klassifisert den med middels grad av autentisitet (kategorien *hasan*, som kan oversettes til å bety god) (Hammer, 2012, s. 80). Videre har det vært diskusjon om hadithen kan legitimere kvinners bønnelederskap i private hjem, eller om den også omfatter kvinners bredere bønnelederskap i større organiserte bønnefellesskap.

Diskusjonen rundt Umm Waraqa-hadithen illustrerer noen begrensninger, men også muligheter som ligger i gransking av hadith-litteraturen. Ifølge islamforskeren Simonetta Calderini vil konklusjonen de ulike fortolkerne trekker om Umm Waraqa-hadithen handle om flere forhold: Hva slags hadith-utvalg de baserer seg på, hvilken versjon av hadithen



som tilegnes mest betydning, hvordan ordene som brukes i teksten fortolkes og oversettes, og hvilken kontekst hadithens betydning dermed settes inn i (Calderini, 2020, s. 103).

Diskusjonene om Umm Waraqa-hadithens gyldighet har handlet om betydningen av det arabiske ordet *dar*. Ordet kan ha ulik betydning på arabisk, og oversettelsen er derfor avgjørende for hva innholdet i den bestemte hadithen kan bety. En vanlig oversettelse har vært at ordet viser til husstand, men også familie og nabolag har blitt foreslått. Ifølge tolkningen til The Assembly of Muslim Jurists in America vil Umm Waraqa-hadithen ikke ha gyldighet til å avgjøre kvinners mulighet til å bli imam og lede fredagsbønn i en moske, ettersom den kun støtter opp om kvinners mulighet til å lede bønnefelleskap i hjemmet (Hammer, 2012, s. 79–80). I henhold til andre og mer progressive tolkninger, derimot, representerer ordet *dar* ikke bare en enkeltstående husstand, men viser også til et større geografisk område hvor islam er utbredt som i betydningen *dar al-islam* (islams hus eller territorium). På dette grunnlaget knyttes Umm Waraqa bønnelederskap ikke bare til hennes husstand, men også til det muslimske fellesskap i bredere forstand (Reda, 2005).

Det er uvisst i hvilken grad norske muslimer som tar til orde for kvinner som bønneledere går inn i hadith-granskinger på tilsvarende måter som det vi har sett i det foregående. Flere refererer likevel til Umm Waraqa-hadithen som et eksempel på at det fantes kvinner som fungerte som bønneledere på Muhammads levetid, en tid mange muslimer anser som forbilledlig også for dagens samfunn. Det finnes også hadither som forteller at Muhammads koner Umm Salama og Aisha fungerte som bønneledere etter Muhammads død. Slike historier brukes blant annet av muslimske feminister for å underbygge påstander om at kjønnsdiskriminering og hierarkisering er noe som har kommet til på et senere tidspunkt, men som ikke var del av opprinnelig islam (Bøe, 2019, s. 34–35). Dette er også argumenter som framsettes i Hikmah-husets tilsvarende svar til IRN. De skriver:

Historien har dessverre en tendens til å legge et slør over kvinners bidrag til islamsk teologi, rettslære, poesi og filosofi. Men med dagens digitale revolusjon, er disse kvinnene mulig å løfte frem i lyset igjen. (Selimovic & Al-Nahi, 2020)

På denne måten plasserer Hikmah-husets tilsvar seg inn i en større tradisjon av feministiske tolkninger som søker å framheve kvinners posisjon og lederskap innenfor religionen, og føyer seg inn i rekken av feministiske initiativ innen islam de siste årene.

Umm Waraqa-hadithen har vært hyppig referert til i diskusjoner om kvinners bønnelederskap de siste tiårene, og ble allment kjent etter at diskusjoner om kvinners mulighet til å bli imam for alvor dukket opp i offentligheten på begynnelsen av 2000-tallet (Calderini, 2011, s. 1, sitert i Hammer, 2012, s. 78). Foranledningen var at den amerikanske muslimske feministen Amina Wadud gjentatte ganger opptrådte som imam foran forsamlinger bestående av både menn og kvinner, blant annet i Sør-Afrika i 1994 og i USA i 2005. Før disse hendelsene var det få som hadde hørt om hadithen om Umm Waraqa, og ifølge Calderini er det først i ettertid at den har blitt kjent og spredt til et større publikum (Calderini, 2011, s. 1, sitert i Hammer, 2012, s. 78). I senere år har også kvinners religiøse lederskap bredt om seg flere steder, i moskeer så vel som ved islamske læresteder (Bano & Kalmbach, 2012). Andre kvinner enn Amina Wadud har markert seg som imamer; noen i egne kvinnemoskeer, og enkelte har også etablert seg som imam i såkalte inkluderende moskeer. Det er moskeer som ikke skiller mellom språklige, sekteriske, etniske eller politiske skillelinjer. I tillegg åpner de for kjønnsblandede bønneforsamlinger og for deltakelse av personer uavhengig av seksuell orientering eller identitet (Bøe, 2019, s. 104–105). Diskusjoner om kvinners religiøse lederskap har imidlertid ikke bare vært forbeholdt rollen som imam. I Iran har enkelte kvinner markert seg som rettslærde (*mujtahid*), og det har vært egne lovskoler for utdanningen av kvinner siden 1972 (Kian-Thiébaud, 2000, s. 23). I Marokko har kvinner kunnet utdanne seg til religiøse veiledere (*murshid*) siden 2005 (Ahmed, 2016, s. 471–472). Muslimske kvinner har også utøvd religiøst lederskap i hjemlige og semi-offentlige sfærer, slik Catharina Raudveres forskning fra Bosnia-Hercegovina viser (Raudvere, 2012, s. 260). Dette er eksempler som understreker at spørsmålet om kvinners religiøse lederskap ikke nødvendigvis kan anses som et avklart tema innen islam, men at det er gjenstand for diskusjon, tolkninger og forhandlinger. De illustrerer også den større sammenhengen som Hikmah-husets tolkninger av kvinners religiøse lederskap i islam

inngår i. Ideene om kvinners bønnelederskap er neppe noe nytt i norsk sammenheng, men har trolig både versert og blitt praktisert i norske muslimske hjem i en årrekke allerede. Diskusjonen som oppstod i kjølvannet av IRNs bønneveiledning viser, derimot, at tankene om kvinners bønnelederskap ikke lenger er forbeholdt den hjemlige og private sfæren, eller utelukkende handler om «levd hverdagsreligion» (Ammerman, 2007; Kleive, 2020). Diskusjonen er eksempel på hvordan islamsk feministisk teologi inkluderes i den offentlige diskusjonen om islam i Norge, og hvordan islams interne religiøse mangfold kommer til uttrykk i norsk offentlighet. Selv om det fortsatt er IRNs tradisjonelle syn på bønnelederskap og kjønn som dominerer, er det tegn til at feministiske tolkninger av islam og kjønnslikestilling brer om seg. Slike liberale tolkninger er stadig i mindretall, men diskusjonen viser at de er i ferd med å etablere seg og utfordre etablerte framstillinger av religionen. Vi skal se hvilke endringsprosesser de inngår i, og hva de representerer i en større religiøs sammenheng.

## Religiøse endringer i norske muslimske miljø

Flere islamforskere har pekt på at det foregår store endringer når det gjelder måten muslimer bosatt i Europa forholder seg til egen religion. Ifølge den nederlandske religionsviteren Nathal Dessing er europeiske muslimers religiøse liv karakterisert av tre sammenfallende, men tidvis også motstridende tendenser: individualisering, fragmentering av religiøs autoritet og et ønske om å tilhøre (Dessing, 2012). Til sammen bidrar disse tendensene til å forme deres religiøsitet og organisasjonsliv. Mange muslimer, og da særlig unge mennesker og kvinner, er ikke lenger fornøyde med svarene som etablerte autoriteter tilbyr; de stiller nye spørsmål og søker alternative løsninger, og de utforsker og fortolker religiøse kilder på egenhånd. Dette fører til en større grad av individualisering i produksjonen av religiøs kunnskap enn tidligere. Ifølge Dessing innebærer denne endringen likevel ikke en ren subjektiv vending (Dessing, 2012, s. 218). Koranen, hadith-litteraturen og islams rettsvitenskapelige prinsipper forblir selve grunnlaget, selv om tolkningene som produseres gir nye svar særlig når det gjelder spørsmål om likestilling og inkludering

av religiøst mangfold. Endringer i islams kunnskapsproduksjon bidrar på lengre sikt til fragmentering av religiøs autoritet, og åpner opp for at nye religiøse autoriteter kan komme på banen. En retning som har fått særlig oppslutning blant unge mennesker og blant kvinner er muslimsk feminisme, slik diskusjonen om kvinners religiøse lederskap viste i det foregående.

Foruten endringer som preger islam og muslimers forhold til egen religion, påvirkes den norske debatten om islam også av forholdene her i landet. Pål Repstad har identifisert religiøse endringer som finner sted i norsk sammenheng. Han peker på minst ni trender som han mener preger norsk religiøst liv: sekularisering, privatisering, individualisering, pluralisering, politisering, polarisering, feminisering, estetisering og liberalisering (Repstad, 2020, s. 102–103). I tillegg trekker han fram demokratisering og profesjonalisering som eksempler på andre relevante endringer (Repstad, 2020, s. 148). Noen av disse står i motsetning til hverandre, mens andre bidrar til å forsterke hverandre. Trendene er kanskje tydeligst og passer trolig best på Norges største religionsmiljø, Den norske kirke. Likevel er dette tendenser som også kan gjenfinnes i minoritetsreligioner, og blant deres medlemmer. Videre i dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan slike tendenser kommer til uttrykk også innenfor norske muslimske miljøer, med utgangspunkt i diskusjonen om bønnelederskap.

## Pluralisering innenfor Norges muslimske landskap

Den offentlige diskusjonen om bønnelederskap viser at det norske muslimske landskap er i endring. En av disse endringene handler om pluralisering, økt religiøst mangfold. Pluralisering er en religiøs endringsprosess som forutsetter og blir økende etter hvert som samfunnet blir mer sekularisert. Dette har vært tydelig også blant norske muslimer de siste årene, og innenfor norske muslimske miljø. Religiøs pluralisering finnes imidlertid i ulike former. Den ene varianten er i form av individuell religiøs tilhørighet. Islam er den religionen som har nest flest registrerte medlemmer i Norge; i 2021 i overkant av 169 000 medlemmer (Statistisk sentralbyrå,

2020). Det er imidlertid mye dette tallet ikke forteller om det religiøse mangfoldet som finnes innen islam. Det sier for eksempel ingenting om hvor mange som regner seg som muslimer, selv om de ikke er registrert i et muslimsk trossamfunn. For å finne opplysninger om det kan vi ty til statistikk om landbakgrunn, men heller ikke en persons nasjonale opphav kan gi fullgode opplysninger om religiøs tilhørighet (Larsson, 2012, s. 143). Hvorvidt en person anser seg som muslim bare fordi foreldrenes eller ens eget opphavslend regnes som muslimsk, er ikke opplagt. I tillegg vet vi at det er mange som har mistet eller endret sin religiøse tilhørighet som følge av migrasjon og integrering i det norske samfunnet. En annen faktor som må tas med i beregningen er at en del vil vegre seg fra å registrere seg som medlemmer i et trossamfunn. Det kan være mange grunner til det, men en forklaring kan være liten grad av tiltro til staten dersom tidligere erfaringer fra autoritære regimer tilsier at staten kan stå bak kontroll, sensur og kanskje overgrep. Medlemstall i registrerte trossamfunn kan derfor bidra til å avdekke, men også skjule noen former for religiøst mangfold. Blant norske sjia-muslimer er det for eksempel ikke uvanlig å vegre seg fra å skrive navnet sitt på en medlemsliste som avslører sjia-religiøs tilhørighet i frykt for forfølgelse eller trakassering (Bøe & Flaskerud, 2017, s. 183). Andre sjia-muslimer igjen kan velge å bli medlem av sunni-muslimske trossamfunn i mangel på alternative muslimske trossamfunn på hjemstedet.

En annen variant er pluralisering innenfor norske muslimske miljøer som kan finnes på organisasjonsnivå. I 2020 hadde omtrent 212 av totalt 822 registrerte trossamfunn navn som refererte til islam (Barne- og familiedepartementet, 2020). Disse trossamfunnene inkluderer sunni- og sjia-muslimske trossamfunn, men også ahmadiyya. Ikke bare var dette det høyeste antallet registrerte trossamfunn som kan knyttes til islam noensinne, men listen viser også større variasjon innen islam enn tidligere (Bøe, 2021).

Den religiøse pluraliseringen som finner sted på individ- og på organisatorisk nivå er ikke løsrevet fra hverandre, men henger sammen. De siste årene har det også skjedd store forandringer når det gjelder hvem som kan representere muslimer og islam offentlig i Norge. Lenge var IRN eneste paraplyorganisasjon for norske muslimer, og dessuten den

organisasjonen som vanligvis uttalte seg på vegne av muslimer i norsk offentlighet. I 2017 oppstod det imidlertid kontrovers rundt IRNs evne til å representere og fremme integrering blant norske muslimer, noe som førte til at staten besluttet å holde tilbake statsstøtten til IRN for 2018. Statsstøtten som tidligere var blitt tildelt IRN, ble dermed fordelt på fire andre grupper. Selv om IRN også tidligere har vært preget av enkelte konfliktlinjer (Elgvin, 2021), fikk denne striden betydning for IRNs rolle som representant for norske muslimer og for måten islam er organisert på i Norge. Muslimske dialognettverk (MDN) ble etablert i 2017, som en ny og alternativ paraplyorganisasjon for norske muslimer. MDN ble dannet av fem av moskeene som brøt ut av IRN etter kontroversene i 2017. Ifølge MDN sine nettsider representerer organisasjonen over 30 000 personer (Muslimsk dialognettverk, u.å.).

I 2017 kom også nye organisasjoner og talspersoner på banen. Felles for flere av disse er at de presenterer alternative syn på kjønnslikestilling og inkludering sammenlignet med det de etablerte moskeene og muslimske miljøene står for. En av disse organisasjonene er Hikmah-huset. Det er en saksorientert organisasjon som retter sitt arbeid inn mot inkludering og kjønnslikestilling innen islam. På nettsiden presenteres organisasjonen med undertittelen «forskningsbasert kunnskap om islam» (Hikmah-huset, u.å.), og med en målsetning om

å fungere som en inkluderende forsamling for muslimer og andre (fellesskap); gjennomføring av muslimske/islamske ritualer (bønn); og kunnskapsformidling om islam og muslimske tradisjoner (lære). (Hikmah-huset, u.å.)

Beskrivelsen av organisasjonen er med andre ord tydelig kunnskapsorientert. Selv om nettsiden også beskriver Hikmah-huset som «et fysisk sted for åndelig utfoldelse», har organisasjonen til nå i hovedsak hatt sitt virkeområde i samfunnsdebatten om spørsmål relatert til kjønnslikestilling og inkludering relatert til islam i Norge. Diskusjonen om bønnelederskap er et eksempel, og Hikmah-huset har i tillegg frontet islamsk feminisme, retten til å skifte religion i islam (apostasi), samt ansettelse av sykehusimam ved Oslo universitetssykehus i form av kronikker og kommentarer publisert i norske dagsaviser og på egen nettside. Høsten 2021 arrangerte organisasjonen dessuten to seminarer som tok opp tematikker

relatert til inkludering og likestilling i islam.<sup>2</sup> På denne måten bærer Hikmah-huset preg av å fungere som en tenketank som har til hensikt å stimulere til nytenkning og intern religionsdiskusjon snarere enn en organisasjon med fast møtevirksomhet og organiserte aktiviteter. Covid-19 kan nok også bidra til å forklare hvorfor Hikmah-husets organiserte aktiviteter og fysiske møter har vært noe begrenset de første årene.

En annen organisasjon som ble opprettet i 2017 er Salam, en sakorientert eller ad hoc-organisasjon rettet inn mot kjønnslikestilling og inkludering for skeive personer med muslimsk bakgrunn. Som Norges første organisasjon for skeive muslimer, har Salam bidratt til å utvide det organisatoriske landskapet knyttet til islam i Norge, men også forestillinger om hvem som er muslim. De har utfordret den etablerte forestillingen om at det å være skeiv og muslim er rake motsetninger. På Salams nettside inkluderes lesbiske, homofile, bifile, transpersoner og andre ikke-kjønnsnormative med muslimsk bakgrunn i organisasjonen. Hensikten med organisasjonens arbeid er

å tilby trygge rom for ytringsfrihet, toleranse, inkludering, tilhørighet og vennskap. Salam arbeider aktivt med eksisterende kulturelle organisasjoner for å bidra til å skape rom og agens for sine medlemmer gjennom flere prosjekter. (Salam Norge, u.å.)

Framveksten av alternative organisasjoner som det Hikmah-huset og Salam er eksempler på, viser hvordan endringer i individuell religiøs tilhørighet kommer til uttrykk i organiserte former av islam. Hikmah-huset og Salam gir innblikk i et større religionsmangfold og bredde i diskusjoner om likestilling og inkludering innenfor islam, sammenlignet med mer etablerte muslimske organisasjoner og trossamfunn. De nye organisasjonene har blitt opprettet for å representere alternativer til de etablerte muslimske organisasjonene, og formidler dermed ulike former for religiøs pluralisering blant norske muslimer.

---

2 Seminarret «Rettferdig fordeling av goder og byrder- økonomi, likestilling, og skilsmisse i islam» ble arrangert 8. november 2021 og seminarret «Islam, Inclusive Spaces and Diversity in Religious Leadership» ble avholdt 15. november 2021.

## En muslim er ikke bare en muslim

Framveksten av nye muslimske organisasjoner vitner om at mangfoldet som finnes blant norske muslimer, nå finner nye organiserte uttrykksformer. Ikke bare har nye paraplyorganisasjoner for norske muslimer blitt etablert, men organisasjonene har også blitt mer spesialisert enn tidligere. Det at to av organisasjonene som har oppstått de siste årene er rettet mot kjønnslikestilling og inkluderingsarbeid er heller ikke tilfeldig, men viser betydningen slike tema har blant norske muslimer og i norsk offentlighet. Flere studier har dokumentert at likestilling står sentralt i flere norske muslimske miljø, og at dette er verdier som generelt holdes høyt (Eidhamar, 2017; Ishaq, 2017; Synnes, 2019). Samtidig er bildet sammensatt. I boka *Unge muslimske stemmer. Om tro og ekstremisme* presenteres unge muslimers synspunkt på egen religion og religiøse praksis (Sandberg et al., 2018). Her formidles konservative og bokstavtro syn på den ene siden, og en åpnere hverdagsreligiøsitet som rommer ideer om likestilling og feminisme på den andre (Sandberg et al., 2018, s. 243). Grenseoppgangene mellom de to er heller ikke alltid like tydelig, men fortøner seg som pågående dragkamper mellom ulike ståsted. Selv om bildet er sammensatt, er det likevel tegn til at likestilling står høyt på dagsorden innen norske muslimske miljø.

Ifølge religionssosiologen Pål Repstad, er dreiningen mot likestilling en av flere overordnede trender som preger religiøst liv i Norge; en endring han omtaler som «feminisering av religiøst liv» (Repstad, 2020, s. 102–103). Den innebærer at flere kvinner er i religiøse lederposisjoner særlig i Den norske kirke, og at flere andre norske trossamfunn også beveger seg mot mer likestilling (Repstad 2020, s. 102–103). Diskusjonene om kvinners bønnelederskap viser at dette er en endring som også står sterkt blant noen norske muslimer, og preger muslimske organisasjoner og trossamfunn. Kvinner har kommet inn i lederposisjoner i muslimske organisasjoner. Nyere forskning fra Oslo-området dokumenterer at kvinner inntar viktige roller på lokalt nivå i flere moskeer (Stene 2021), inngår i ritualforvaltning (Flaskerud 2021), og deltar i kvinnegrupper eller i trosopplæring for barn og unge, slik Eli-Anne Vongraven Eriksens forskning på unge muslimske kvinners religiøse deltakelse i tre muslimske organisasjoner i Trondheim viser (2020, s. 99).



Likevel kan trenden Repstad omtaler som feminisering bare delvis bidra til å forklare endringene som finner sted. Diskusjonen om bønneveiledning som ble presentert innledningsvis i artikkelen handlet riktignok om kvinners mulighet til å opptre som bønneledere, men hadde også et bredere siktemål. I Hikmah-husets illustrasjon har flere av bønnedeltakerne mørk hudfarge, og inkluderer også en person i rullestol. Det er ikke tilfeldig, men viser til kritikk av etablerte moskeers og muslimske organisasjoners manglende evne til å inkludere mangfold og tilrettelegge for at personer med nedsatt funksjonsevne inkluderes i religiøst liv på lik linje med funksjonsfriske. Kritikken handler heller ikke bare om fysisk tilrettelegging i form av at adkomstveier er egnet for bruk av rullestol og andre hjelpemidler. Etablerte moskeer kritiseres også for å forhindre personer med utviklingshemninger som kan være avhengige av ledsager av et annet kjønn fra å delta i religiøse aktiviteter på grunn av moskeenes kjønnssegregering. Hikmah-husets tilnærming tar også avstand fra inndelingen basert på landbakgrunn og språk som preger mange etablerte moskeer i Norge. Det sammensatte rettighetskravet som Hikmah-huset viser til i sin bønneveiledning, bygger med andre ord på et bredere inkluderings- og likestillingsbegrep enn det som vanligvis er tilfelle i etablerte organisasjoner. Det understreker også hvordan kjønnsdiskriminering ofte er sammensatt, og henger sammen med andre former for forskjellsbehandling. Det er dette Hikmah-huset retter oppmerksomhet mot i sin bønneinstruks.

Den sammensatte diskrimineringen som medlemmer av den norske muslimske befolkning opplever er også tema for organisasjonen Salam. Med sitt fokus på LHGBTQ+-personers rettigheter, bidrar Salam til å utvide forestillingen om hvem som er muslim og hvilke personer og rettighetskamper som skal inkluderes og promoteres innenfor rammene av islam. Et av Salams uttalte mål er også å opprette en «feministisk og skeiv moske» i Oslo, som gir rom for at kvinner og menn kan sitte sammen og be, ha kvinner som bønneledere og som inkluderer deltakelse av skeive muslimer på lik linje med andre (Salam Norge, u.å.). Her føyer de seg inn i rekken av flere lignende initiativ rundt om i Europa og Nord-Amerika de siste årene. The Inclusive Mosque Initiative (IMI) ble lansert i London i 2012, og åpner for deltakelse av personer med

muslimsk bakgrunn uavhengig av seksuell orientering og identitet. IMI har også et uttalt mål om å overgå skiller basert på språk, religiøse retninger, politikk og etnisitet.

Orienteringen mot en utvidelse av kjønnslikestillings- og inkluderingsarbeidet som disse organisasjoner står bak, bygger på interseksjonalitet. Dette er et begrep som betegner en sammensatt diskriminering som ikke utelukkende involverer kategorien kjønn, men er sammenkoblet med andre sosiale kategorier som rase, klasse, etnisitet, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet osv. Begrepet ble først lansert av Kimberlé Crenshaw i en artikkel fra 1989 (Crenshaw, 1989), men har de senere tiårene blitt etablert og videreutviklet som kjønnsanalytisk perspektiv og metode. Tilnærmingen har de senere årene også blitt plukket opp av organisasjoner som promoterer ulike typer mangfoldsarbeid.

Referansen til interseksjonalitet er eksplisitt i både Hikmah-huset og Salams virksomhet. Hikmah-huset henviser til et større religionsmangfold særlig når det gjelder etnisitet, landbakgrunn og sekteriske forskjeller. I offentlige diskusjoner har de blant annet tatt til orde for at også norske muslimer som tilhører sjia-islam eller ahmadiyya, men også de uten tilhørighet til et bestemt trossamfunn eller organisasjon, skal ivaretas i den offentlige religions- og livsytelsesbetjeningen (Hikmah-huset, 2021). Av Norges anslagsvis 270 000 muslimer er det bare omtrent 169 000 som er registrert som medlemmer av et muslimsk trossamfunn eller organisasjon (Bøe, 2021, s. 511). Det betyr at anslagsvis en tredjedel av norske muslimer ikke har noen form for definert religiøs tilhørighet, og disse personene faller gjerne utenfor dersom religionstilhørighet bestemmes på bakgrunn av medlemstall i bestemte trossamfunn.

Salam på sin side er orientert mot å bekjempe den sammensatte diskrimineringen personer med muslimsk bakgrunn og skeiv kjønnsidentitet opplever, men knytter også dette opp mot antirasistisk arbeid. Nyere forskning viser at skeive personer med innvandrerbakgrunn er svært utsatt for sammensatte diskrimineringsformer (Eggebø et al., 2018). Noen opplever forskjellsbehandling på bakgrunn av sitt kjønn og seksuelle orientering, men også basert på innvandringsbakgrunn. Religion, etnisitet og landbakgrunn er sentrale faktorer som ga utslag i

studien (2018, s. 50). Flere som kjemper for kjønnslikestilling og inkludering innenfor norske muslimske miljø har dessuten erfart at deres interne religionskritikk blir tatt til inntekt for argumenter som frontes av ytre høyre, innvandringskritiske og islamfiendtlige stemmer. Det at diskusjoner om kjønnslikestilling og inkludering innen islam brukes for å støtte opp om innskrenkninger i innvandrings- og integreringspolitikk, kalles gjerne femonasjonalisme. Sosiologen Sara Farris introduserte begrepet for å betegne måten høyrenasjonalister kuppet feministiske krav for å støtte opp om sine politiske krav og idealer (Farris, 2017).

Salam og Hikmah-huset har bidratt til å bringe interseksjonalitet inn i den norske offentlige diskusjonen om islam. På denne måten har framstillingen av hvem som er muslim og hvem som skal inkluderes i norske muslimske miljø blitt utvidet. Samtidig som disse organisasjonene har bidratt til å utvide synet på kjønnslikestilling og inkludering, er det viktig å være klar over at også denne pluraliseringen kan føre til nye former for ekskludering. Polarisering er en av de religiøse trendene Repstad løfter fram i sin bok, og han peker på at religion kan være en faktor som både kan skape og skjerpe motsetninger (Repstad, 2020, s. 81). På den ene siden kan det handle om stemmer som vil forsvare enhetskulturen i møte med et økende religionsmangfold innad i religionen, for eksempel ved at etablerte tolkninger forsvares og nytolkninger avfeies som heterodokse og feilaktige. Det er slik feministiske fortolkninger, men også Hikmah-huset og Salam, vanligvis blir møtt innenfor islam. På den andre siden kan tilsvarende ekskludering utspille seg, med utgangspunkt i at enkelte kjønnskonservative stemmer og praksiser stemples som uønskede og dermed ekskluderes fra norsk offentlighet. De nyopprettede muslimske organisasjonene fronter ideer som er i tråd med statlige likestillingsidealer som promoterer kvinners religiøse deltakelse, representasjon av begge kjønn i lederstillinger og inkludering av LHBTQ+ personer. Flere av de etablerte muslimske organisasjonene, derimot, promoterer idealer og praksiser som er i strid med disse idealene. Et mulig utfall kan dermed være at det økende religionsmangfoldet som uttrykkes i nyetablerte muslimske organisasjoner kan bidra til å ekskludere mer kjønnskonservative organisasjoner og stemmer fra

norsk offentlighet. Et slikt scenario kan bidra til ytterligere polarisering og nye former for ekskludering, og vil neppe tjene religionsmangfoldet blant norske muslimer på lengre sikt.

## Religionsmangfold, kjønnslikestilling og inkludering

Våren 2021, et år etter at diskusjonen om bønnelederskap under rama-dan oppsto, lanserte Hikmah-huset en ny versjon av bønneveiledningen. 2021-versjonen ble publisert sammen med et nytt debattinnlegg, denne gangen ført i pennen av Rania Jalal Al-Nahi alene (Al-Nahi, 2021). Hun påpeker at diskusjonen om bønnelederskap inngår i «en stille revolusjon i muslimske miljøer», hvor muslimske feminister ønsker «å skape inkluderende møteplasser der de kan utvide den islamske skrifttradisjonen ved å tolke Koranen fra et likestillingsperspektiv» (Al-Nahi, 2021). Debatten om kvinners bønnelederskap føres med andre ord videre av Hikmah-husets deltakere. I hvilken grad deres syn vinner gjenklang hos Norges øvrige muslimske befolkning, gjenstår å se. Diskusjonen illustrerer likevel pågående religiøse endringer som finner sted innenfor norske muslimske miljø, som innebærer individualisering og fragmentering av religiøs kunnskap. Dette er ikke endringer som bare kan gjenfinnes blant de nye talsorganisasjonene for norske muslimer, men vitner om en mer generell endring. Selv om debatten i hovedsak er frontet av nykommerorganisasjonene, får liberale tolkninger gehør også ut over deres medlemsmasser og praktiseres i flere norske hjem, slik reaksjonene på IRNs Facebook-innlegg demonstrerte.

Diskusjonen gir også innblikk i en omfattende pluralisering når det gjelder hvem som representerer norske muslimer, men også hva slags tolkninger og synspunkt som frontes offentlig. Samtidig er det viktig å understreke at verken diskusjonene eller innholdet er noe nytt. Som vist går debatter om kvinners religiøse lederskap langt tilbake, og har stått sterkt hos en del norske muslimer i en årrekke allerede. Det som er nytt, derimot, er at disse diskusjonene kommer til uttrykk offentlig, og frontes av nye talsorganisasjoner for islam. Fram til 2017 var IRN eneste paraplyorganisasjon for norske muslimer. De siste årene har flere alternative

representanter kommet på banen. En del av nykommerne har, som vist i dette kapittelet, vært orientert mot en utvidet form for kjønnslikestilling og inkluderingsarbeid enn tidligere. Hikhmah-huset, men også Salam, har utvidet diskusjonene om kjønnslikestilling til ikke bare å handle om kvinners status og rettigheter. Organisasjonene bygger på interseksjonalitet i sitt arbeid, noe som åpner for inkludering av personer med nedsatt funksjonsevne, så vel som skeive og ikke-kjønnsnormative personer med muslimsk bakgrunn.

De nye organisasjonene er ikke nødvendigvis representative for den muslimske befolkningen i Norge, ei heller for muslimske trossamfunn eller organisasjoner. Mange vil nok også hevde at de befinner seg helt på kanten av det som vanligvis anerkjennes som del av etablert islam. Det er stadig IRN og MDN som kan vise til høyest oppslutning i form av medlemstall og som høster mest religiøs anerkjennelse fra norske muslimer. I tillegg finnes også andre organisasjoner som fronter synspunkt som er mer i tråd med etablerte tolkninger i islam. Organisasjonene som befinner seg på kanten gir likevel innblikk i noen endringer som preger religiøst liv blant en del av den muslimske befolkning, og de bidrar til å belyse noe av religionsmangfoldet som finnes blant norske muslimer. Kanskje kan de også fortelle oss noe om hva som rører seg i det norske samfunn.

## Referanser

- Ahmed, S. (2016). Learned women: Three generations of female Islamic scholarship in Morocco. *The Journal of North African Studies*, 21(3), 471–472. <https://doi.org/10.1080/13629387.2016.1158110>
- Al-Nahi, R. J. (2021, 15. april). Ramadan i pandemi. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2021-04-15/ramadan-i-pandemi>
- Assembly of Muslim Jurists of America. (2020, 23. april). *Taraweeh prayers in the midst of the COVID-19/coronavirus pandemic*. AMJA online. <https://www.amjaonline.org/fatwa/en/87755/taraweeh-prayers-in-the-midst-of-the-covid-19coronavirus-pandemic>
- Ammerman, N. (Red.). (2007). *Everyday religion: Observing modern religious lives*. Oxford University Press.

- Bano, M. & Kalmbach, H. (Red.). (2012). *Women, leadership and mosques: Changes in contemporary Islamic authority*. Brill.
- Barne- og familiedepartementet. (2020). *Antall tilskuddstellende medlemmer i tros- og livssynsfunn i 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/tros-og-livssyn/tros-og-livssynssamfunn/innsiktsartikler/antall-tilskuddsberettigede-medlemmer-i-/id631507/>
- Bøe, M. H. (2021). Norway. I A. Alibašič, J. S. Nielsen & O. Scharbrodt (Red.), *Yearbook of Muslims in Europe* (s. 500–517). Brill.
- Bøe, M. H. (2019). *Feminisme i islam*. Universitetsforlaget.
- Bøe, M. & Flakerud, I. (2017). A minority in the making: The Shia Muslim community in Norway. *Journal of Muslims in Europe*, 6(2), 179–197. <https://doi.org/10.1163/22117954-12341347>
- Calderini, S. (2020). *Women as imams: Classical Islamic sources and modern debates on leading prayers*. I. B. Tauris.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago. Legal Forum*, 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Dessing, N. (2012). Thinking for oneself? Forms and elements of religious authority in Dutch Muslim women's groups. I M. Bano & H. Kalmbach (Red.), *Women, leadership and mosques: Changes in contemporary Islamic authority* (s. 217–233). Brill.
- Enggebø, H., Stubberud, E. & Karlstrøm, H. (2018). *Levekår blant skeive med innvandrebakgrunn i Norge* (Nordlandsforskning rapport nr. 9). <https://www.nordlandsforskning.no/nb/publikasjoner/report/levekår-blant-skeive-med-innvandrebakgrunn-i-norge>
- Eidhamar, L. G. (2017). Spenningsfylte endringer – holdninger til kjønnsroller og homofili hos kristne og muslimer i Norge. *Kirke og kultur*, 122(1), 6–22. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-01-02>
- Elgvin, O. (2021). Teologi og tilpasning. Skillelinjer og konfliktlinjer i norsk organisert islam. *DIN – tidsskrift for religion og kultur*, 2, 41–66.
- Eriksen, E.-A. V. (2020). *Continuity and change: Individualization processes in young Muslim women's knowledge acquisition and practice of Islam in Trondheim* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2723527>
- Farris, S. R. (2017). *In the name of women's rights. The rise of femonationalism*. Duke University Press.
- Flakerud, I. (2021). Kvinners deltakelse og bidrag til moskeens kultiske liv: Forvaltere av takkeoffer og bønner i *sufreh-e nazri* ritualet. *DIN – tidsskrift for religion og kultur*, 2, 113–139.

- Gilje, C. T. (2020, 24. april). Reagerer på bønneveiledning. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/nyheter/2020/04/24/reagerer-pa-bonneveiledning-som-tatt-ut-av-en-laerebok-i-patriarki/>
- Hammer, J. (2012). *American Muslim women, religious authority and activism: More than a prayer*. University of Texas Press.
- Hikmah-huset. (u.å.). *Om oss*. <https://www.hikmah.no/om-oss/>
- Hikmah-huset. (2021, 11. januar). *Kan sykehusimamen bli en kvinne?* <https://www.hikmah.no/2021/01/11/kan-sykehusimamen-bli-en-kvinne/>
- Ishraq, B. (2017). *Hvem snakker for oss? Muslimer i dagens Norge – hvem er de og hva mener de?* Cappelen Damm.
- Islamsk Råd Norge. (u.å.). *Om IRN*. <https://www.irn.no/irn/om-irn/>, lest 24. januar 2022.
- Islamsk Råd Norge. (2020a, 22. april). *Veiledning om fellesbønn hjemme*. Facebook. <https://www.facebook.com/islamskraadnorge/photos/3338039672875215>.
- Islamsk Råd Norge. (2020b, 23. april). *IRN har kun anbefalt det som har blitt ansett som det mest korrekte og praktiserte*. Facebook. <https://www.facebook.com/islamskraadnorge/posts/irn-har-kun-anbefalt-det-som-har-blitt-ansett-som-det-mest-korrekte-og-praktiser/3340283402650842/>
- Kian-Thiébaud, A. (2000). Women's religious seminaries in Iran. *ISIM Newsletter*, 6(23). <https://hdl.handle.net/1887/17451>
- Kleive, H. V. (2020). Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse & K. Hatlebrekke (Red.), *Tru på Vestlandet. Tradisjonar i endring* (s. 289–309). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.104.ch12>
- Larsson, G. (2012). The fear of small numbers: Eurabia literature and censuses on religious belonging. *Journal of Muslims in Europe*, 1(2), 142–165. <https://doi.org/10.1163/22117954-12341237>
- Mernissi, F. (1991). *The veil and the male elite: A feminist interpretation of women's rights in Islam*. Basic Books.
- Muslimsk dialognettverk. (u.å.). *Hvem er vi*. <https://muslimskdialog.no/om-oss/>
- Raudvere, C. (2012). Textual and ritual command: Muslim women as keepers and transmitters of interpretive domains in contemporary Bosnia and Herzegovina. I M. Bano & H. Kalmbach (Red.), *Women, leadership and mosques: Changes in contemporary Islamic authority* (s. 259–278). Brill.
- Reda, N. (2005). *The Islamic basis for female-led prayer*. Islamic Research Foundation. [https://www.irfi.org/articles/articles\\_351\\_400/islamic\\_basis\\_for\\_femaleled.htm](https://www.irfi.org/articles/articles_351_400/islamic_basis_for_femaleled.htm)
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Sandberg, S., Tutenges, S., Shokr, S. A., Mohamed, I. A. A., Gasser, T. L. U., Linge, M. & Andersen, J. C. (2018). *Unge muslimske stemmer. Om tro og ekstremisme*. Universitetsforlaget.

- Salam Norge. (u.å.). *Om oss*. <https://www.salamnorge.no/om-oss>
- Selimovic, A. S. & Al-Nahi, R. J. (2020, 29. april). Kvinner kan lede menn i bønn. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2020/04/29/kvinner-kan-lede-menn-i-bonn/>
- Stene, N. (2021). Lederskap og autoritet: Nye posisjoner for kvinner i Fellesskapet Bosnia-Hercegovina Norge. *DIN – tidsskrift for religion og kultur*, 2, 67–88.
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Fakta om religion, 2021*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>
- Synnes, R. M. (2019). Kjønn og religiøse grenser: Unge muslimer og kristnes forhandlinger av kjønn i migrantmenigheter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(4), 254–268. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-04-02>





## KAPITTEL 5

# Buddhistisk konfirmasjon

*Hildegunn Valen Kleive*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** Around 75% of all adolescents in Norway have been confirmed, and the Church of Norway and the Norwegian Humanist Association are the main providers of this ritual. In autumn 2020, however, Buddhist organizations in Norway cooperated for the first time in arranging a Buddhist confirmation. 13 young Buddhists participated. Considerable research has been done on confirmation as arranged by the Church of Norway, but the alternatives are under-researched. This article, in which the introduction of Buddhist confirmation is discussed, is therefore a needed contribution to the research literature on confirmation in Norway. The theoretical perspective applied emphasizes how religions continually change due to mobility (Wong & Levitt, 2014) and the importance of belonging (Day, 2011). A central finding is how arranging Buddhist confirmation is a strategic accommodation to majority culture customs in order to reach the rising generation with Buddhism. In addition, being able to offer this ritual distinguishes the role Buddhism has in the multicultural society in Norway. I also argue that arranging Buddhist confirmation has a consolidating, ecumenical and community-building effect for Buddhist organizations in Norway.

**Keywords:** young Buddhists, Norway, confirmation, religion and mobility, Buddhist ecumenism

## Introduksjon

På framsida av Buddhistforbundets nyhetsbrev nr. 2 2020/21, er det bilde av 13 ungdommer iført oransje hettegensere i Lotustempelet på Jessheim. Dette er Norges første buddhistiske konfirmantkull, og det er innføringen av dette konfirmasjonsritualet som er tema for denne artikkelen. Religionssosiologen Ida Marie Høeg (2017, s. 157) kaller konfirmasjon i Norge en «allmenn ungdomsrite». Det antyder minst to ting, nemlig at

Sitering: Kleive, H. V. (2022). Buddhistisk konfirmasjon. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 5, s. 109–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch5>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

konfirmasjon er et ritual som en stor del av ungdommer i Norge gjennomgår, og at det er et ritual som blir praktisert på tvers av religions- og livssynsmessige skiller. Konfirmasjon er likevel et ritual som i norsk kontekst har nær tilknytning til den kristne kirke. Kirkelig konfirmasjon var påbudt i Norge mellom 1736 og 1912. Likevel har oppfatningene om hva ritualet er, hva det eventuelt bekrefter og hva som bør være ordningene rundt ritualet stadig endret seg. Også andre kristne kirkesamfunn, som Den katolske kirke og ulike frikirker, arrangerer konfirmasjon i Norge. Et klart sekulært alternativ til en kirkelig konfirmasjon fant sted 6. mai 1951 i Universitetets aula i Oslo. Dette var den første borgerlige konfirmasjonen i Norge. Borgerlig, senere kalt humanistisk, konfirmasjon, er siden blitt en kjerneaktivitet for Human-Etisk Forbund (HEF). Også organisasjoner som Holistisk Forbund, Barne- og ungdomsfilosofene og Sjamanistisk Forbund tilbyr konfirmasjon/barn–voksenseremoni. Trenden til å konfirmere seg kirkelig går svakt ned, mens antallet humanistiske konfirmasjoner går opp (Selmer-Anderssen, 2019). Samlet sett er oppslutningen rundt det å konfirmere seg i Norge ganske høy, godt over 75 prosent av alle ungdommer konfirmerer seg i en eller annen sammenheng (Selmer-Anderssen, 2019). Denne artikkelen vil reflektere over innføringen av buddhistisk konfirmasjon og særlig diskutere hvordan særtrekk og tradisjoner i norsk kontekst kan ha hatt betydning for innføring av dette nye ritualet.

## Kort om kursopplegget

Buddhistforbundet ble etablert i Norge i 1979 og er både et trossamfunn og en paraplyorganisasjon for buddhister i Norge. Organisasjonen har over 14 000 medlemmer (Buddhistforbundet, u.å.c).<sup>1</sup> Kjerneaktiviteter for Buddhistforbundet er å informere om buddhisme, utgi litteratur og markere buddhistiske høytider. Høsten 2020 introduserte forbundet et nytt tilbud, nemlig buddhistisk konfirmasjon (Buddhistforbundet, 2020d). Ifølge generalsekretær i Buddhistforbundet, Egil Lothe, har mange

<sup>1</sup> Ifølge SSB er det 21 555 som er medlemmer av en buddhistisk organisasjon i Norge i 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2020). Siden ikke alle buddhister er medlemmer i en buddhistisk organisasjon, er anslaget på hvor mange buddhister det faktisk er i Norge høyere, mellom 40 000–50 000 personer (Jacobsen, 2018, s. 48).

med buddhistisk bakgrunn til nå deltatt i HEFs konfirmasjonsopplegg (E. Lothe, personlig kommunikasjon). Men det finnes også buddhistiske ungdommer som har gjennomført en konfirmasjon i buddhistisk regi før høsten 2020 (Buddhistforbundet, 2020a). Disse konfirmasjonene har vært gjennomført i de enkelte medlemsorganisasjonene konfirmanten har tilhørt. Etableringen av buddhistisk konfirmasjon i Norge kan derfor ses på som et resultat av både et «nedenfra»-initiativ, fordi det er et meldt behov fra ungdommene/medlemsfamiliene selv, og et «ovenfra»-initiativ, fordi en paraplyorganisasjon nå har utformet et felles konfirmasjonsopplegg.

Buddhistisk konfirmasjon 2020 bestod av konfirmasjonsforberedelse på to helgekurs, med rundt 30 timer undervisning, og deretter en konfirmasjonsseremoni. Seremonien fant sted søndag 8. november 2020 i Lotustempelet på Jessheim. Koronarestriksjoner medførte ekstra utfordringer for gjennomføringen av kurset og seremonien. I nyhetsbrevet til Buddhistforbundet står det at «det var på hengende håret at denne høytideligheten lot seg gjennomføre» (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 6). Men ved å følge lokal smittevernoverleges råd om munnbind og avstand, klarte man likevel å arrangere seremonien. I filmsnutten *Konfirmasjonsseremoni* (Buddhistforbundet, 2020c) framholdes det som viktig med seremonien at den gir ungdommene anerkjennelse for innsatsen deres i løpet av de to intense helgesamlingene, og at munkene fra de forskjellige templene er til stede og velsigner konfirmantene. Nyhetsbrevet signaliserer tydelig at buddhistisk konfirmasjon er et tiltak en ønsker skal bli en tradisjon. Kurset arrangeres av buddhister tilknyttet ulike buddhistiske retninger og land. Det er utviklet en kursbok, og temaene er knyttet til sentrale lærepunkter og praksiser i buddhismen, men kurset skal også være et sted ungdommene kan samtale om temaer de selv er opptatt av. Kurset gjennomføres på norsk. I tillegg til den religiøse seremonien i Lotustempelet, ble det oppfordret til også å ha en konfirmasjonsfeiring i hjemmet sammen med familie og slektninger i etterkant av seremonien.

## Metode

Denne artikkelen er først og fremst en teoretisk inspirert refleksjonstekst over en hendelse, nemlig innføringen av buddhistisk konfirmasjon.

I tillegg til teoretiske perspektiver vil jeg i disse refleksjonene vise til tekster og filmsnutter produsert av Buddhistforbundet sentralt og av ulike medlemsorganisasjoner. Konkret dreier dette seg om innhold på organisasjonenes nettsider, innlegg på Buddhistforbundets Facebook-sider, Buddhistforbundets nyhetsbrev og to filmsnutter om konfirmasjonsopp-  
legget produsert høsten 2020. Tekstene og filmene det tas utgangspunkt i er hentet i perioden august 2020 til februar 2021. Dette materialet gjen-  
speiler Buddhistforbundets og medlemsorganisasjonenes beskrivelser og oppfatninger av buddhistisk konfirmasjon. Konfirmantenes stemme kommer til uttrykk i de to filmene, men filmene er produsert og regis-  
sert av Buddhistforbundet. Det betyr at konfirmantens egne erfaringer og oppfatninger om kurset kun kommer indirekte fram i denne artikkelen.

## Tidligere forskning

Fra steder utenfor buddhismens tradisjonelle utbredelsesområder finnes det lite forskningslitteratur som omtaler unge buddhister. Fra britisk kontekst hevdes det at «there is currently an acute lack of scholarly engagement with Buddhism and youth». Dette skrives på Brill Forlag i forbindelse med boka *Understanding Young Buddhists: Living Out Ethical Journeys* av Page og Yip (2017). Som nyetablert ritual finnes det ingen forskningstradisjon på buddhistisk konfirmasjon i Norge. Men det finnes heller ikke mye forskning knyttet til annen religiøs og kulturell tradisjonsformidling rettet mot barn og unge i buddhistiske miljø i Norge. Jacobsen (2018) gir likevel en god oversikt over de ulike buddhistiske organisasjonene i Norge og deres aktiviteter. Noen masteroppgaver er inne på temaet, som for eksempel Gundersen (2013) og Johnsen (2010). Vestøl et al. (2014) bidrar også med noen perspektiver; deres artikkel ser unge norske muslimer, buddhister og hinduer sine religiøse oppfatninger og praksiser i lys av hvordan disse religionene er framstilt i lærebøker. Det finnes altså lite litteratur og forskning på feltet som kombinerer ungdom, buddhisme og Norge. Slik sett bidrar denne artikkelen til å dekke et hull i forskningen.

Om det ikke er skrevet så mye om buddhistisk konfirmasjon eller tradisjonsformidling, er det forsket mye på konfirmasjon og trosopplæring

i kristen kontekst. Viktige historiske framstillinger er Haraldsø (1986) og Seland (2009). Schweitzer et al. (2019) undersøker ulike former for trosopplæring i Europa. Boka har en hovedvekt på ulike kristne konfesjoner, men det er også kapitler om trosopplæring i muslimsk kontekst. I denne boka bidrar Leganger-Krogstad (2019) med forskning knyttet til Trosopplæringsreformen i Den norske kirke. Konfirmasjon i en samtidig norsk og kristen kontekst har religionssosiolog Ida Marie Høeg arbeidet mye med. Hennes arbeid (Høeg, 2017) fokuserer særlig på de sosiale sidene ved konfirmasjon i Den norske kirke i lys av begrepet sosial kapital. I tillegg til forskning om selve konfirmasjonstida, finnes også forskning om 14-åringenes tanker om valg av konfirmasjon *før* de (ev.) tar til med en konfirmasjonsundervisning (Grimsby & Birkedal, 2020). Rønningen et al. (2020) skriver om tilknytning til kirken *etter* konfirmasjonen.

Mens konfirmasjon i regi av Den norske kirke er en tradisjon og et ritual det finnes mye forskning om, er alternativene underforsket. Dette gjelder både den nå rundt seksti år lange konfirmasjonstradisjonen i HEF, men også andre former som konfirmasjon som tilbys i Norge. Et bidrag er likevel artikkelsamlingen *Borgerlig konfirmasjon og humanistiske seremonier* (Kvaale & Pettersen, 2001), som ble utgitt i forbindelse med 50-årsjubileet for borgerlig/humanistisk konfirmasjon i 2001. Her skriver blant annet Levi Fragell (2001), tidligere generalsekretær i HEF, om psykologiske, sosialantropologiske, ideologiske og pragmatiske grunner til behovet for et alternativ til kirkelig konfirmasjon.

## Teoretisk perspektiv

Jeg vil diskutere innføringen av buddhistisk konfirmasjon i lys av teori som forstår religion i sammenheng med mobilitet, men også knytte an til perspektiver som ser ritualer i sammenheng med det å skape fellesskap og tilhørighet.

Religiøse ideer og praksiser er, i likhet med andre sosiale fenomener, i stadig bevegelse og sirkulasjon, også på tvers av landegrenser. Dette er ikke et nytt perspektiv i religionsforskninga, fra norsk kontekst diskuterer Afdal (2013) religion som bevegelse i lys av læringsteori. «Religion som bevegelse betyr at religion forandrer og forandres» (Afdal, 2013, s. 13),

men endringene går ikke alltid raskt, for religion kan være seige strukturer. Det meste ved religion er mobilt, hevder sosiologen Peggy Levitt (2013, s. 163). Og det som beveger seg kaller Levitt *carriers of religion*; det kan være folk og organisasjoner, men også ideer, praksiser, symboler, tekster, ting og ritualer. Religion kan også koble seg på «bærere» som i seg selv ikke er religiøse, som for eksempel ulike former for teknologi. Disse *carriers of religion* sirkulerer raskt eller sakte gjennom ulike nettverk og geografiske landskap, som mange er transnasjonale. Disse landskapene, kalt *geographies of circulation*, er reelle eller imaginære, de kan være nåtidige eller historiske. I løpet av sirkulasjonen vil noen elementer forsvinne, mens andre elementer legges til i møtet med nye kontekster. Møtene mellom det som sirkulerer og det som allerede «er på plass» skjer på *sites of encounter*. Resultatet av slike møter er at «noen skikker, ritualer, tekster og forestillinger blir mindre brukt og nye kommer til» (Afdal, 2013, s. 13). Religion blir da å forstå som «a contingent clustering of diverse elements rather than a packageable, stable set of beliefs and practices rooted in a particular place» (Wong & Levitt, 2014, s. 350). Religion er slik sett en tids- og stedsspesifikk ansamling av elementer, som stadig vil endre seg. Dette er i tråd med såkalt ansamlingsteori (*assemblage theory*), som vektlegger relasjoner over strukturer, endring over stabilitet, og et bredt utblikk heller enn fokus på avgrensa steder (Levitt, 2013, s. 161). Hva religion er, er altså betinget av hvem og hva som møtes på et gitt tidspunkt og sted. En ting er å beskrive disse ansamlingene, det er en viktig deskriptiv jobb. Men Wong og Levitt (2014) etterlyser at forskere i større grad også gjør en analytisk jobb som innebærer å søke forklaringer på for *hvorfor* ansamlingene blir slik de blir. For å få til dette, anbefaler de at *carriers of religion*, *geographies of circulation* og *site of encounter* ses i sammenheng. Det kan resultere i at man skimter faktorer, dynamikker og relasjoner som har betydning for om praksiser og ideer hindres eller fremmes, skal av eller legges til. For eksempel kan sirkulasjonen mellom geografiske områder følge veletablerte historiske løyper, noe som kan innebære at forflytning går raskt og møter få hindringer. Andre geografier kan på grunn av krig, pandemier, politikk eller klimakriser være så turbulente at det påvirker sirkulasjonen av folk, ideer, religion og praksiser. Noen elementer er i seg selv lettere å transportere, for eksempel lære, bønn og

sang, mens andre ting, for eksempel hellige steder, er mindre mobile. Eksempelene jeg nå har nevnt vil påvirke konstellasjonen religion får på et nytt sted. Wong og Levitt (2014) nevner også flere forhold som bør analyseres når man vil forstå en religions «contingent clustering of elements» (Wong & Levitt, 2014, s. 350) på *site of encounter*. For eksempel har et steds ideologiske, kulturelle og organisatoriske profil betydning. Men også den sosiale statusen til bærere og mottakere (enten det nå er på individnivå eller på organisasjonsnivå) må tas i betraktning for å forstå hvorfor en religion framstår slik den gjør på et spesifikt tidspunkt og sted. Status er i stor grad knyttet til makt og marginalitet, noe som kan påvirke hva som ivaretas, endres eller forsvinner. Om det eller dem som møtes på *site of encounter* opplever seg som relativt like i status og funksjon, hevder Wong og Levitt (2014, s. 351) at de har en tendens til å etterligne hverandres atferd, eller at endringene ikke blir så store. Men om det eller dem som møtes oppleves som veldig forskjellig, eller ukjent, kan det føre til endringer. Eksempelvis forteller Jacobsen (2018, s. 50) om hvordan thailandske munkene i Norge ikke går sine tradisjonelle almisserunder i nærområdet. Det er fordi slik praksis kan misforstås i norsk kontekst og fordi de klimatiske forholdene ikke tillater det. Dette viser altså hvordan konkrete geografiske forhold (klima) og kulturelle forestillinger er såpass ulike at buddhistisk praksis endres. Generelt hevder Jacobsen at endringer i buddhistiske tradisjoner i ny kontekst oftere er knyttet til praktiske forhold enn til læremessige. Også hvordan og av hvem nye ideer eller ting blir introdusert, har betydning for hvilke ansamlinger av elementer religionene får på ulike steder (Wong & Levitt, 2014, s. 352). Dersom de(t) som sirkulerer finner «brohoder» på stedet de(t) kommer til, for eksempel i form av søsterorganisasjoner, vil det ha betydning for møtet og formen religion får på det aktuelle stedet. Dersom det mangler slike brohoder, ved for eksempel at forholdet til formelle institusjoner er svakt, mener Levitt (2013, s. 169) at sjansen for endring og motstand kan øke. På den andre siden kan det noen ganger være lettere krysse grenser ad uformelle veier. Hvilke allianser *carriers of religion* har med andre elementer som beveger seg, det være seg for eksempel teknologi eller verdisyn, vil også kunne påvirke de formene religion tar på spesifikke *sites of encounter*.



Det andre teoretiske perspektivet i denne artikkelen har lange sosio-logiske røtter og er knyttet til betydningen av det å delta i ritualer. Østerberg (2012, s. 163) parafraserer Durkheim og skriver at alt «leder oss stadig tilbake til den samme idéen: At ritene er det midlet den sosiale gruppen bruker for med jevne mellomrom å bekrefte sin egen eksistens». Riter har altså en funksjon, nemlig det å skape og å bekrefte en gruppe. Mange av Durkheims hypoteser og slutninger er ikke lenger gangbar mynt i sosiologien, men teoriene hans fortsetter likevel å inspirere forskere, for eksempel religionssociologen Abby Day. Hun videreutvikler tanken om hvordan religion ikke er forankret i troen på det overnaturlige, men handler om aktiviteter som binder folk sammen (Day, 2011, s. 173). Tro (*belief*), som er begrepet Day foretrekker over religion, skaper folk i interaksjon med familie og venner. Troen er altså lokalisert i det sosiale (Day, 2011, s. 90). Tro handler da ikke først og fremst om et systematisk teologisk innhold, men om noe man gjør og er i relasjon til noen andre. Dette kaller hun en antroposentrisk trosorientering. Det man gjør i disse relasjonene trenger ikke være ting som vanligvis oppfattes som religiøst, for eksempel gå til nattverd eller gjøre *puja*. Days hovedargument er at i «late modernity belief to many people is an expression of how they belong to each other» (Day, 2011, s. 27). Tro blir i dette perspektivet troen på tilhørighet, altså «believing in belonging», som også er tittelen på Days bok fra 2011. Ved å lokalisere tro til det sosiale kontrer Day en vanlig forestilling i religionsforskninga, nemlig at tro i dag er et individualistisk og privat prosjekt.

## Hvorfor etablere et nytt ritual?

Ritualer står sentralt i buddhismen: «Buddhisme er for de fleste en rituell praksis» (Jacobsen, 2007, s. 118). Tross dette reflekterer Thelle (1999, s. 256) over at «Med tanke på buddhismens sterke posisjon i mange kulturer i Asia er det overraskende at så få av de viktige ritene i livets overgangsfaser er preget av buddhismen». Buddhistforbundet registrerer likevel at de ulike medlemsorganisasjonene har ulike ritualer knyttet til slike livshendelser. Det er videre en uttalt målsetning for forbundet å dokumentere og standardisere noen av disse markeringene (Buddhistforbundet

u.å.b). Det at Buddhistforbundet arrangerer buddhistisk konfirmasjon på tvers av buddhistiske retninger og organisasjoner, kan ses på som et ledd i realiseringen av et slikt mål. I lys av Levitt (2013) og Wong og Levitt (2014) kan den rituelle nyetableringen, buddhistisk konfirmasjon, være et eksempel på at religion som forflytter seg fra en kontekst ikke bare «kaster av seg» elementer, men også «tar opp i seg» elementer. Jeg vil i det følgende peke på to ting ved *site of encounter* (Norge) som etter min mening kan ha betydning for at buddhismen gjør dette.

For det første, hva som allerede befinner seg på en plass har som nevnt betydning for hvordan de religiøse konstellasjonene blir når nye tradisjoner blir introdusert på et sted. Konfirmasjon en utbredt livsrite og et ritual med lange historiske tradisjoner i Norge, altså et trekk ved *site of encounter*. For buddhister med etnisk norsk bakgrunn er nok konfirmasjon en kjent tradisjon, men også andre buddhister vil møte denne sterke tradisjonen. Et konkret eksempel på et slikt møte er når en jente i filmen *Konfirmasjonskurs* (Buddhistforbundet, 2020b) sier at hun fikk lyst til å konfirmere seg fordi det var så mange på skolen som gjorde det. Hun ønsket en buddhistisk versjon av den riten «alle» ungdommer går gjennom. Det at ungdom med buddhistisk bakgrunn ofte har konfirmert seg i regi av HEF, og at flere har arrangert buddhistisk konfirmasjon «på egen hånd» i sine organisasjoner, vitner om at møtet med konfirmasjons-tradisjonen i Norge har skapt et behov blant buddhistiske ungdommer. Dette behovet fyller altså Buddhistforbundet ved å etablere et kursopplegg og arrangere en seremoni. Men også muslimer i Norge møter denne tradisjonen, men det har ikke ført til etablering av muslimsk konfirmasjon (i hvert fall ikke i skrivende stund). Så hva kan ligge til grunn for at Buddhistforbundet har tatt dette initiativet? Noe av svaret ligger i målsettingene mange av medlemsorganisasjonene har valgt, som er mitt andre punkt.

Organisasjoner blir gjerne stiftet fordi en gruppe ønsker å jobbe målrettet mot noe som oppfattes som viktig. Slik jeg oppfatter organisasjonene tilsluttet Buddhistforbundet er det særlig tre ting som står i fokus. Det handler om å videreføre læremessige og rituelle tradisjoner som en kulturelt føler seg hjemme i, det handler om å videreføre fellesbuddhistiske tradisjoner, og det handler om å arbeide for at buddhismen skal finne sin

plass i Norge. Når Det vietnamesiske buddhistsamfunn har som målsetning å «veilede barn og unge innen buddhistiske verdier» (Det vietnamesiske buddhistsamfunn i Norge, u.å.), realisert blant annet gjennom et vinterkurs for barn og ungdom, kan det ses på som en opplæring i både felles- og retnings spesifikk buddhisme. Det kulturspesifikke kommer fram når de er opptatt av å markere av vietnamesisk nyttår, som er den viktigste høytiden i vietnamesisk kultur, eller når de underviser i vietnamesisk språk. Et eksempel på å finne sin plass i norsk sammenheng er når Buddha's Light International Association (Buddhistforbundet, u.å.a) melder sin buddhistiske speidergruppe inn i Norges Speiderforbund. Mange av medlemsorganisasjonene i Buddhistforbundet klargjør eksplisitt at det å skape gode forbindelser inn mot det norske samfunnet er del av deres organisasjons arbeid. Dette bekreftes på Buddhistforbundets nettsider, der det skrives at «Felles for de tilsluttede organisasjonene og for medlemmene er at de befinner seg i Norge og at de er opptatt av å finne en plass for buddhismen i dagens norske samfunn» (Buddhistforbundet, u.å.c). Den organisatoriske åpenheten og viljen til å forankre sin tradisjon i det norske samfunnet, ungdommenes ønske om å konfirmere seg og Buddhistforbundets mål om å standardisere livsriter, fasiliterer eller legger til rette for en nyskaping som konfirmasjon i buddhismen. Det illustrerer Wong og Levitts (2014, s. 352) poeng om at det har betydning hvordan og hvem som introduserer nye ideer eller ting på et sted. Men det forklarer likevel ikke hvorfor denne organisatoriske åpenheten mot det norske samfunnet finnes. Et mulig svar på dette kan finnes i relasjonen mellom majoritetskulturen og de buddhistiske organisasjonene.

## Status og tilpassing

Antyder det at buddhismen tar opp i seg et ritual med sterk forankring i majoritetskulturen at norsk kultur har uforholdsmessig mye makt når tradisjoner møtes på en *site of encounter*? Presser norsk kultur religion inn i «*sin*» form? Det ville nok være å trekke det litt for langt, for når det gjelder buddhismen i Norge bærer den ifølge Jacobsen (2018, s. 48) preg av både «kulturene i buddhismens tradisjonelle utbredelsesområder» og er samtidig «blitt formet av norsk kultur». Men kan det tenkes at siden

mange av medlemmene i organisasjonene, samt mange av de sentrale aktørene i paraplyorganisasjon Buddhistforbundet, har etnisk norsk bakgrunn, at det kan være medvirkende for ønsket og evnen til å rotfeste buddhismen i Norge ved å innføre en livsrite som står sterkt i den norske majoritetskulturen? Et slikt argument overser det viktige faktum at ønsket om konfirmasjon i stor grad kommer fra ungdomsgruppa selv, uavhengig av etnisk tilhørighet. Likevel, det å ha en paraplyorganisasjon i ryggen og organisasjonsmedlemmer med sterk relasjon til majoritetskulturen, kan ha betydning for etablering og gjennomføring av buddhistisk konfirmasjon. Det er fordi disse kan tilby ressurser i form av personell, økonomi, kunnskap om norsk kultur og språk, informasjonsdeling og materielle fasiliteter. Dette kan videre medføre at dette nye ritualet blir en stabil eller flyktig hendelse i norsk kontekst.

Majoritetens makt i forhold til migrantreligioner kan komme til uttrykk gjennom det som kalles *congregationalism*. Da handler det gjerne om hvordan nye migrantreligioner av ulike grunner føler et press til å organisere seg i tråd med (ofte protestantiske) idealer (Bender, 2013, s. 144). Slike tilpasninger hevder Thelle (1999, s. 256) skjer blant buddhister i Vesten generelt: «Det er ikke tilfeldig at buddhistiske emigrantmiljøer i Vesten organiserer seg med strukturer som minner mer om kirker og menigheter med regelmessige 'gudstjenester', søndagsskole eller andre undervisningsopplegg, ungdomsarbeid og speidervirksomhet.» Pragmatiske forhold, som arbeidstider eller ansettelsesforhold (i majoritetskulturen), kan presse fram slike likheter i organisering. Et eksempel på dette er hindutemper i USA som «adopt a congregational format» ved å tilby lørdager og søndager som sine gudstjenestedager. Dette er ikke en hindutradisjon, men noe som gjøres fordi det passer inn i den amerikanske ukerytmen som hinduene ellers forholder seg til (Kurien, 2007, s. 10). Thelle (1999, s. 256), derimot, anser slike tilpasninger som strategiske valg for å nå en ungdomsgenerasjon som lever i en kontekst der buddhismen er begrenset til stede i hverdagen. Buddhistisk ungdom i dag er i stor grad født og oppvokst i Norge, konfirmasjonskurset gjennomføres på norsk og ungdommene som deltar på kurset blir i filmene kalt norske. I norsk kontekst er konfirmasjon en viktig måte tros- og livssynssamfunn formidler sin lære og praksis på. Denne livsriten er kjent også for

ungdommer med buddhistisk bakgrunn. I lys av dette kan det å innføre buddhistisk konfirmasjon ses på som en måte å gi ungdommene erfaring med buddhismen ved hjelp av et organisatorisk grep der det velges et formidlingsformat som ungdommene er fortrolige med. Det betyr at denne tilpasningen, å ta opp i seg et nytt livsritual, kan forstås som hensiktsmessig og strategisk fordi det kommuniserer med en gruppe man ønsker å nå med sitt budskap.

*Congregationalism* antyder en viss makt-asymmetri mellom minoritets- og majoritetstradisjoner, selv om tilpasningene minoriteten gjør til majoritetskulturen altså kan være både pragmatiske og strategiske. Men kanskje er det ikke en makt-asymmetri som ligger til grunn for at buddhismen, som i Norge er en minoritetsreligion, tar opp i seg et element med sterke røtter i majoritetsreligionen. Kanskje det isteden er en opplevelse av maktsymmetri. Wong og Levitt (2014, s. 351) hevder jo at om det som blir introdusert og det som allerede finnes på et sted opplever seg relativt like i status og funksjon, er det en tendens til å etterligne hverandre når en møtes. Opplevelse av en likestilt status mellom tros- og livssynsorganisasjoner bekreftes gjennom et særtrekk på den norske *site of encounter*, nemlig den statlige tilskuddsordningen som utløser økonomisk støtte i samsvar med antall registrerte medlemmer i slike organisasjoner. I tillegg til at en slik støtte kan være avgjørende for å kunne yte religiøse, livssynsmessige og kulturelle tjenester til sin gruppe, er det å være organisert som tros- eller livssynssamfunn altså i seg selv et uttrykk for en formelt likestilt status. I tillegg uttrykker den lange tradisjonen i Norge for religions- og livssynsdialog anerkjennelse og likestilling mellom tros- og livssynsorganisasjoner. Buddhistforbundet har vært aktiv deltaker i dette samarbeidet, og var blant annet med på å stifte Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn i 1996.

Kurs og livsriteseremonier er kjerneaktiviteter for tros- og livssynssamfunnene i Norge. Det at Buddhistforbundet nå kan tilby en slik livsriteseremoni, understreker dermed en likhet med andre organisasjoner i Norge. Ritualet har enn annen religiøs forankring enn de formene for konfirmasjonsritual som allerede finnes i Norge, men det er likevel en likhet i rammene for ritualet. Likheten i rammene ligger i at det er en forberedelsestid, en seremoni, og at det i tillegg oppfordres det til «en fin

konfirmasjons-feiring hjemme med familie og slektninger» etter seremonien (Buddhistforbundet, 2020d).

## Et valg

*Congregationalism* handler ikke bare om å etterligne majoritetskulturen. Bender (2013, s. 144) hevder at forskning som nå anvender dette begrepet i større grad vektlegger at det handler om frivillig deltagelse, og at denne frivillige deltakelsen gir en mulighet til å forme og forstå sin religiøsitet på en måte en selv finner autentisk. Deltakelse i buddhistisk konfirmasjon, så vel som i andre former for konfirmasjon i Norge, er et frivillig tilbud. Og ifølge Grimsby og Birkedal (2020, s. 30, 33) ser ungdommene på det å konfirmere seg som et personlig valg. I deres undersøkelse planlegger 59 prosent av ungdommene en kirkelig konfirmasjon, 22 prosent en humanistisk/borgerlig, 11 prosent ingen konfirmasjon og 7 prosent annet. Buddhistisk konfirmasjon er ikke nevnt i artikkelen, og «annet» ble av mange av ungdommene forstått som kirkesamfunn utenfor Den norske kirke. Hva slags konfirmasjon som (ev.) velges er altså et valg ungdom tar i et mangfoldig Norge. Generelt hevder Jacobsen (2018, s. 72) at for buddhister med bakgrunn i diasporagrupper «er det å være buddhist en nedarvet identitet, mens for buddhister med etnisk norsk bakgrunn har det å velge buddhismen krevd en personlig overbevisning». Jeg mener at buddhistisk konfirmasjon er et ritual som skaper en valgsituasjon, også for dem med annen bakgrunn enn etnisk norsk. Det å aktivt velge å konfirmere seg buddhistisk kan understreke at religion er noe man velger og ikke bare noe man vokser inn i, i kraft av sin familie eller kultur. Det å ha ulike former for konfirmasjon å velge mellom uttrykker at alle ungdommer, uansett etnisk tilhørighet, har mulighet til aktørskap med tanke på sin egen religions- eller livssynstilknytning. Et slikt aktørskap kan videre forstås i lys av en individualisering og subjektivisering som preger religionsuttrykk i norsk kontekst (Schmidt, 2012, s. 199). Igjen kan man argumentere for at trekk ved *site of encounter* i Norge har betydning for buddhismens uttrykk på stedet. Like fullt, tross denne valgfriheten og dette aktørskapet, er likevel konfirmasjonen et ritual som i stor grad knytter an til sosiale fellesskap. Både fordi familie og foresatte har mest

å si for hva slags konfirmasjon 14-åringene velger, og fordi det å oppleve gode fellesskap er noe av det ungdommene ser mest fram til i denne tida (Grimsby & Birkedal 2020, s. 30, 33). Det sosiale perspektivet vil dessuten teoretikere som Day (2011) argumentere må tydeligere fram når ungdommers tro skal forstås i dag. Jeg vil nå fortsette med å analysere hva slags type fellesskap buddhistisk konfirmasjon kan sies å etablere.

## Konfirmasjon og skaping av fellesskap

Buddhister i Norge en heterogen gruppe, og det er reelle forskjeller mellom retningene og organisasjonene. Inn i denne situasjonen hevder Jacobsen at Buddhistforbundet har en viktig økumenisk rolle (Jacobsen, 2018, s. 49). I kirkelig sammenheng handler økumenikk om kontakt på tvers av konfesjoner, som ofte innebærer dialog om teologiske oppfatninger og/eller samarbeid om konkrete oppgaver (Den norske kirke, u.å.). Den kirkelige økumenikken er i stor grad et arbeid som skjer på organisasjonsnivå. Å arrangere buddhistisk konfirmasjon kan ses på som et slikt et økumenisk samarbeidsprosjekt mellom buddhistiske organisasjoner. I tillegg er det et kurs der samtale om lære vektlegges. Det kommer fram av nyhetsbrevet (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 7) at dette felles prosjektet krevde samarbeidsmøter mellom munkene og andre ledere i de ulike templene tilknyttet Buddhistforbundet, et arbeid generalsekretær Egil Lothe organiserte. Munkene deltok også i selve seremonien med tale, utdeling av diplom og velsignelse. Dette oppfatter jeg som et uttrykk for at samarbeidet er forankret i lederskapet i de ulike organisasjonene, og at forholdet til både Buddhistforbundet og konfirmantens respektive organisasjon bekreftes i konfirmasjonen.

Innholdssiden av buddhistisk konfirmasjon, altså hva ungdommene skal lære i løpet av kurset, kan også ses i lys av Buddhistforbundets økumeniske prosjekt. I kurset anerkjennes både likheter og forskjeller i buddhistisk lære: «Konfirmantene hadde forskjellig bakgrunn – både theravada og mahayana var godt representert. Kurset måtte derfor ha fokus på det som er felles for buddhismen samtidig som vi også kom inn på det som særpreger de forskjellige retningene» (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 6). Det som konkret vektlegges som felles, er «kunnskap om

hvordan buddhismen ble til, om buddhistisk etikk og livssyn og om hvilke former denne læren har fått gjennom de over 2500 årene den har eksistert. Vi kom også inn på spørsmål om vennskap, familie og forholdet mellom menn og kvinner» (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 6). I filmen *Konfirmasjonskurs* (Buddhistforbundet, 2020b) ser vi blant annet hvordan konfirmantene jobber med hva det betyr å «ta tilflukt». Dette er en del av det som gjerne kalles *De tre juveler*, som ofte blir sett på som en sammenfatning av buddhistisk lære. I tillegg til en kursbok om buddhismen skrevet av Egil Lothe, arbeidet konfirmantene også med tekster fra buddhistiske skriftsamlinger. I talen abbed Thich Vien Ngo holdt i forbindelse med konfirmasjonsseremonien, understrekes viktigheten av å være nysgjerrig og kritisk, og det ble holdt fram at hvordan holdningene respekt, ydmykhet, empati, gavmildhet og medfølelse både er gode retningslinjer for voksenlivet og viktige for konfirmantenes framtid i dette livet og i de neste (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 8–9). Disse idealene er idealer buddhister kan enes om på tvers av ulike retninger. Fokuset på lære har blant annet ført til at en av jentene på kurset forteller at hun nå forstår bakgrunnen for de ritualene hun i oppveksten har sett sin mor praktisere (Buddhistforbundet, 2020b).

Møtet med nye kontekster fører gjerne til at migrantreligioner begynner å legge mer vekt på læremessige eller systematisk-teologiske dimensjoner i sin tradisjon. For eksempel har det i hindudiasporaen vært en tendens til å «reduere et svært uensartet og komplekst forestillingsunivers til noen essensielle fellestrekk» (Jacobsen, 2018, s. 88). En slik standardisering av læren har vært en måte for hinduer å avgrense sin tradisjon fra andres i en mangfoldskontekst der mange grupper bruker læreinhold for å definere seg selv. Framheving av en standardisert lære er altså en måte å finne seg selv på, eller presentere seg på, i en minoritetssituasjon. Er sentreringa rundt lære i den buddhistiske konfirmasjonen et uttrykk for dette? Her går det an å argumentere fram både et ja og et nei. Nei-et er begrunnet i at det sentrale innholdet i Buddhas lære (*dharma*) i stor grad allerede er anerkjent av buddhister, selv om det også finnes læremessige forskjeller mellom retningene. Hovedpunktene i Buddhas lære er altså ikke noe som blir skapt i en minoritetssituasjon. Likevel, Buddhistforbundets innsats, som blant annet handler om å «samle buddhister fra mange skoler og



tradisjoner inn i en form for økumenisk buddhisme» (Jacobsen, 2018, s. 74), skaper en mulighet til å framstå tydeligere som gruppe i en kontekst der de er i minoritet. Fokuset på lære i den buddhistiske konfirmasjonen kan ses på som en del av arbeidet med å profilere og posisjonere buddhismen i Mangfolds-Norge. Minoritets- og mangfoldssituasjonen i den norske konteksten (*site of encounter*) får altså betydning for det uttrykket buddhisme får i Norge.

Fra forskning på kirkelig konfirmasjon vet vi at den sosiale dimensjonen ved konfirmasjonsritualet er viktig for konfirmantene, og at det sosiale utbyttet av konfirmasjonstida ses på som viktigere enn det religiøse (Høeg, 2017, s. 162). Det sosiale utbyttet handler om å oppleve et «godt fellesskap», å bli kjent med flere og få seg nye venner. I tekster og bilder produsert av Buddhistforbundet gis det inntrykk av at det sosiale aspektet ved konfirmasjonen også har vært viktig for det første kullet med buddhistiske konfirmanter. Arrangørene var klar over at mye av det som tas opp på kurset kunne oppleves som tungt, teoretisk stoff om buddhismen, og de var litt bekymra for at dette skulle føre til at ungdommene ble «vaksinert mot buddhisme» (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 6). Men dette gikk likevel bra, fordi dette krevende teoretiske kurset ble balansert med et sterkt sosialt fokus på kvelden, og konfirmantene fortalte at de hadde fått nye venner i løpet av helgene de var samlet (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 7). Vennskap, latter og sosialt fellesskap preger også filmene som ble tatt opp i løpet av kurset. To jenter forteller i filmen *Konfirmasjonsseremoni* (Buddhistforbundet, 2020c) at de har blitt venner, selv om de tilhører hver sin buddhistiske retning. På kurset fikk alle deltakerne «oransje hettegensere med Buddhistforbundets logo. Så vi ble også i det ytre ett team» (Buddhistforbundet, 2020/21, s. 7). Jeg oppfatter bruken av denne genseren som et ytre (materielt) tegn på en teamfølelse, en felles tilhørighet, et indre opplevd fellesskap. Det er altså tydelig at selv om buddhistisk konfirmasjon er helt nyetablert, skaper kurset og ritualet sosialt fellesskap, som er i tråd med durkheimianske forestillinger om ritualers funksjon.

Abby Day er inspirert av Durkheims teorier, men mens Durkheim er opptatt av hvordan ritualene skaper og gjenspeiler samfunnet, foreslår Day heller at det som blir tilbedt, feiret eller beskyttet ikke nødvendigvis

er samfunnet i og for seg, men en kroppslig, emosjonell erfaring av tilhørighet (Day, 2011, s. 10). Et hovedanliggende for Day er å påpeke hvordan tro for mange i dagens samfunn er forankret i det sosiale. Tro er altså ikke kun noe privat som enkeltpersoner etablerer på egen hånd. Jeg har i denne artikkelen ikke empirisk materiale til å kunne beskrive de unge buddhistenes tro. Men gjennomgangen over viser hvordan Buddhistforbundet har lagt til rette for en arena for unge buddhister der både det læremessige og det sosiale er vektlagt, og det kan antas at det har skapt en form for tilhørighet. Det er altså skapt en organisert institusjonell ramme rundt buddhistisk trosopplæring. En slik ramme påviste Abby Day i sin undersøkelse at ungdom ikke hadde behov for når de etablerer sin tro. Blant buddhister i Norge har det likevel vært et behov både nedenfra og ovenfra for å etablere en slik arena. Jeg setter igjen dette i sammenheng med et trekk ved den norske *site of encounter*. I Norge har tilhørigheten til religiøse institusjoner, særlig gjennom den tidligere statskirke, vært sterk og medlemstallet høyt, dette til tross for en ganske sekularisert befolkning (Schmidt, 2012). Det har medvirket til at religionssosiologer har betegnet Norden som preget av *belonging without believing*, som blant annet innebærer et ønske om å ivareta tilhørigheten til etablerte religiøse institusjoner uavhengig av om man tror på budskapet disse formidler eller ikke (Davie, 2013, s. 143). En måte å ivareta denne tilhørigheten på har vært å videreføre tradisjonene rundt overgangsritualer. Det relativt stabilt høye konfirmasjonstallet er i Norge er et eksempel på slik institusjonell tilhørighet. Å etablere buddhistisk konfirmasjon reflekterer da et trekk ved norsk kontekst generelt, nemlig det å ha en formalisert tilhørighet til en organisert religiøs sammenheng og benytte seg av overgangsritualer man får tilbud om der.

## Konklusjon

Denne artikkelen har handlet om innføringen av et nytt ritual i en religiøs tradisjon, nemlig buddhistisk konfirmasjon. Artikkelen er dermed et bidrag til et underforsket felt, nemlig konfirmasjoner i regi av tros- og livssynsorganisasjoner utenfor Den norske kirke. Artikkelen har særlig vektlagt hvordan trekk og tradisjoner i norsk kultur eller kontekst har

hatt betydning for innføringen av buddhistisk konfirmasjon. Teoriene som er anvendt tar høyde for hvordan religion stadig endres, og hvordan ritualer skaper og bekrefter fellesskap.

Det å ta opp i seg et nytt ritual, kan ses på som et resultat av de buddhistiske organisasjonenes åpenhet og vilje til å forankre buddhismen i norsk kontekst. Tilbudet om buddhistisk konfirmasjon kan ses på som et forenet løft blant buddhister i Norge til å forsterke ungdomsgenerasjonens tilknytning til religionen, både læremessig og rituelt. Ved å ta i bruk formidlingsformen konfirmasjon, som ungdommer i Norge i dag kjenner godt til, øker sjansene til å lykkes med dette prosjektet. Det å tilby en slik livsrite understreker også buddhismens posisjon som likestilt med andre tros- og livssynsgrupper i Norge, og det gir mulighet til å selv definere sin tradisjon i en minoritetssituasjon. Som ett tilbud blant flere bidrar også buddhistisk konfirmasjon til at ungdommer i Norge, uansett etnisk tilhørighet, kan foreta valg knyttet til hvilken religiøse eller livssynsmessige tradisjon de ønsker å knytte seg til. I tillegg har buddhistisk konfirmasjon med sitt læresentriske og sosiale fokus en konsoliderende, økumenisk og fellesskapsbyggende effekt for buddhister i Norge.

Det artikkelen ikke diskuterer, og som det oppfordres til mer forskning om, er mer inngående kunnskap om hvordan det er å være ung buddhist i Norge i dag.

## Referanser

- Afdal, G. (2013). *Religion i bevegelse*. Universitetsforlaget.
- Bender, C. (2013). Pluralism and secularism. I C. Bender, W. Cadge, P. Levitt & D. Smilde (Red.), *Religion on the edge* (s. 137–158). Oxford University Press.
- Buddhistforbundet. (2020a, 2. september). *Intervju med en buddhistisk konfirmant*. <https://buddhistforbundet.no/intervju-med-en-buddhistisk-konfirmant/>
- Buddhistforbundet. (2020b). *Konfirmasjonskurs* [Film]. <https://player.vimeo.com/video/503884289>
- Buddhistforbundet. (2020c). *Konfirmasjonsseremoni* [Film]. <https://player.vimeo.com/video/503888295>
- Buddhistforbundet. (2020d, 21. august). *Tilbud om buddhistisk konfirmasjon*. <https://buddhistforbundet.no/tilbud-om-buddhistisk-konfirmasjon/>

- Buddhistforbundet. (2020/21). *Nyhetsbrev nr. 2*. <https://buddhistforbundet.no/wp-content/uploads/2021/01/Buddhistforbundets-blad-2020.pdf>
- Buddhistforbundet. (u.å.a). *Buddha's Light International Association*. <https://buddhistforbundet.no/medlemsorganisasjoner/buddhas-light-international-association/>
- Buddhistforbundet. (u.å.b). *Buddhistiske markeringer*. <https://buddhistforbundet.no/hoytider/>
- Buddhistforbundet. (u.å.c). *Om buddhistforbundet*. <https://buddhistforbundet.no/om-oss/>
- Davie, G. (2013). *The sociology of religion: A critical agenda* (2. utg.). Sage.
- Day, A. (2011). *Believing in belonging*. Oxford University Press.
- Den norske kirke. (u.å.). *Hva er økumenikk*. <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/slik-styres-kirken/mellomkirkelig-rad/okumenikk-og-kirkesamarbeid/hva-er-okumenikk/>
- Det vietnamesiske buddhistsamfunn i Norge. (u.å.). *Det vietnamesiske Buddhistsamfunn* <https://norsk.khuongviettu.com/>
- Fragell, L. (2001). Hvorfor humanister bør avholde seremonier. I Y. Kvaale & A. Pettersen (Red.), *Borgerlig konfirmasjon og humanistiske seremonier: En artikkelsamling* (s. 44–54). Humanist forlag.
- Grimsby, L. K. & Birkedal, E. (2020). Unges tanker om konfirmasjon. En studie blant 14-åringer forut for deres valg av ungdomsrite. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 37(2), 22–38. <https://doi.org/10.48626/tpt.v37i2.5328>
- Gundersen, K. (2013). *Den unge buddhistens forhold til tro, religiøs praksis og livstolkning – og til lærebøkers fremstillinger av buddhisme* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37968>
- Haraldsø, B. (Red.). (1986). *Konfirmasjonen i går og i dag*. Verbum forlag.
- Høeg, I. M. (2017). Engasjert ungdom? Konfirmanter i Den norske kirkes bidrag til sivilsamfunnet. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 157–178). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. (2007). Indias religioner – jainismen, buddhismen, hinduismen, sikhismen. I I. S. Gilhus & L. Mikaelsson (Red.), *Verdens levende religioner* (s. 24–135). Pax Forlag.
- Jacobsen, K. A. (Red.). (2018). *Verdensreligioner i Norge* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Johnsen, I. S. (2010). *Wat Thai Norway: Buddhistisk praksis i et thailandsk tempel i Norge* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26322>
- Kurien, P. (2007). *A place at the multicultural table: The development of an American Hinduism*. Rutgers University Press.
- Kvaale, Y. & Pettersen, A. (2001). *Borgerlig konfirmasjon og humanistiske seremonier: En artikkelsamling*. Humanist forlag.

- Levitt, P. (2013). Religion on the move: Mapping global cultural production and consumption. I C. Bender, W. Cadge, P. Levitt & D. Smilde (Red.), *Religion on the Edge* (s. 159–176). Oxford University Press.
- Leganger-Krogstad, H. (2019). The characteristics of non-formal religious education in a folk church. The Norwegian education reform. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Page, S. & Yip, A. (2017). *International studies in religion and society: Bd. 28. Understanding young Buddhists: Living out ethical journeys*. Brill.
- Rønningen, N. M., Gresaker, A. K., Rafoss, T. W. & Aagedal, O. (2020). *Etter konfirmasjonen – exit eller transitt* (KIFO-rapport 2020:3). <https://www.kifo.no/ny-kifo-rapport-etter-konfirmasjon-exit-eller-transitt/>
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Red.). (2019). *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Seland, T. (Red.). (2009). *Lær meg din vei. Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt*. Tapir akademisk forlag.
- Selmer-Anderssen, I. (2019, 16. mai). *Kirkekonfirmasjon synker i popularitet*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/kirkekonfirmasjon-synker-i-popularitet>
- Schmidt, U. (2012). Religion i dagens Norge: Sekularisert? Privatisert? Pluralisert? I P. K. Botvar & U. Schmidt (Red.), *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering* (s. 196–204). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 8. desember). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/trosamf/aar>
- Thelle, N. (1999). Buddhismen. I K. A. Jacobsen & N. Thelle (Red.), *Hinduismen og buddhismen* (s. 172–266). Høyskoleforlaget.
- Vestøl, J. M., Gundersen, K., Kristiansen, H. H. & Samdal, A. G. (2014). Religion in textbooks and among young Buddhists, Hindus and Muslims: A comparative study. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1104>
- Wong, D. & Levitt, P. (2014). Travelling faiths and migrant religions: The case of circulating models of da'wa among the Tablighi Jamaat and Foguangshan in Malaysia. *Global Networks*, 14(3), 348–362. <https://doi.org/10.1111/glob.12063>
- Østerberg, D. (2012). *Emile Durkheims samfunnslære* (3. utg.). Pax Forlag.

## KAPITTEL 6

# The Politics of Innocence: Empathy, Indifference and the 2016 Rio Olympics

*Margit Ystanes*

University of Agder

**Abstract:** As Rio de Janeiro prepared to host the 2016 Olympics, international news media covered the associated urban transformations widely. Evictions from poor neighbourhoods and the adaptation of urban spaces to the interests and tastes of local and global elites turned out to be integral to these preparations. Empathy with evicted and resisting residents was mainly expressed in international news outlets and less so in Brazilian mainstream media. This article analyses this lopsided attention through the lens of Miriam Ticktin's work on innocence as a political concept. While normally thought of as an ethico-moral concept, Ticktin argues that innocence also structures politics in significant ways. Notions of innocence as embodied in specific figures such as the child, the refugee or other 'innocent victims' have come to occupy our political imagination as a contrast to others who are not considered innocent, and therefore not worthy of care or assistance. Ticktin's analysis provides a novel angle for exploring how empathy and indifference about social injustice travels across societies. The empathy expressed in Europe about human rights violations in Brazil occurred against the background of a refugee crisis that many Europeans conceptualised as a crisis for the receiving European communities rather than for the refugees themselves. Exploring the lopsided media coverage of Olympic evictions in Rio in this context, provides a deeper understanding of the power dynamics involved in producing empathy and indifference to human suffering.

**Keywords:** Brazil, evictions, innocence, Olympics, Rio de Janeiro, social injustice

Citation: Ystanes, M. (2022). The Politics of Innocence: Empathy, Indifference and the 2016 Rio Olympics. In H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 6, pp. 129–147). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch6>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Introduction

‘When *The New York Times* did a story on us, the Brazilian media did a story on the story, but not on us’, explained an activist who is part of Coletivo Papo Reto, a group working to denounce and reduce police violence in Rio de Janeiro’s favelas.<sup>1</sup> This contrast between the relative ease with which Rio’s activists could get the attention of international media while the city prepared to host the 2014 FIFA World Cup and the 2016 Olympics, and the silence of the local media, is the topic of this chapter. Specifically, this chapter explores how residents in Vila Autódromo, a neighbourhood targeted by evictions as Rio prepared to host the Olympics, struggled to get local media attention on their situation. By exploring how the concept of innocence works politically, Ticktin (2017) shows how it creates hierarchies by distinguishing between the innocent and the non-innocent. Building on Ticktin’s work, I argue that the case analysed here illustrates how empathy about social injustice in far-away places is more easily established than empathy about injustices that expose our own complicity in human suffering.

The notion of innocence helps us explore empathy and indifference to the suffering of people who were being evicted as Rio prepared for the Olympics. Essentially, in international media, the resisting residents of Vila Autódromo figured as the underdogs in a ‘David and Goliath’ story, where victims of a meaningless favela removal suffered at the hands of powerful actors such as the IOC, construction companies such as Odebrecht<sup>2</sup> and a corrupt local political elite. Why did this narrative take hold overseas, but not in the Brazilian mainstream media? On the other hand, as a northern European researcher, it was notable to me that these events took place at a time when European media narratives also reflected decreasing empathy for the refugees arriving in Europe as a result of the war in Syria. This invites questions of how innocence structures public

---

1 The New York Times article in question is Shaer (2015).

2 The Brazilian construction company Odebrecht was at the centre of the *Lava Jato* corruption scandal, which was uncovered as Rio was preparing to host the Olympics. Known in English as ‘Operation Car Wash’, this investigation uncovered widespread corruption associated with construction projects across the world (BBC News, 2019).

narratives about who deserves attention and empathy. And what are the political consequences of this?

## Background

During Rio de Janeiro's preparations to host the 2014 FIFA World Cup and the 2016 Olympics, the city underwent large-scale transformations. As is often the case with mega-sporting events (see, e.g., Cornelissen, 2012; Gaffney, 2010), some of these urban interventions were controversial and contested by the affected residents. So-called 'urban upgrades' in different areas forced people out of their neighbourhoods, either through evictions or rent inflation (Gaffney, 2010, 2016; Magalhães, 2019). Across Rio, the city government evicted over 22 000 families from their homes during this period (Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro, 2015).

To be evicted in this context refers to being forced to leave one's home for any of the reasons applied to justify the practice of *remoção de favelas* (literally, favela removal). Favela removal is a mode of urban development with a long history in Rio. It implies the displacement of poor neighbourhoods located in central, attractive or strategically important areas of the city. The reasons applied for this practice are diverse and have included elitist concerns related to public health and security, urban aesthetics and development, as well as the preservation of racialised social hierarchies deriving from the colonial era (Anthony, 2013; Chalhoub, 1993; Garmany & Richmond, 2019; Magalhães, 2019; Perlman, 2010; Ystanes, 2018a; Ystanes & Magalhães, 2020). The displacement of poor residents from centrally located neighbourhoods is a common feature of urban upgrades globally (see, e.g., Fullilove, 2004). In its contemporary configuration, this practice emerges from economic models that incentivise the use of land for profit-making rather than affordable housing (Rolnik, 2015).

The term *favela* is often translated into 'slum' in English, but this obscures the diversity of communities and residents who live in favelas. The common features that characterise favelas are mainly that they are self-built, affordable neighbourhoods that are underserved by public authorities. Residents' legal titles to their properties varies, as do their



economic situations and their access to public services such as health and education. However, despite this diversity, Rio's upper and middle classes have, historically as well as today, considered favelas to be territories of poverty, crime and other social ills (see, e.g., Garmany & Richmond, 2019).

One of the neighbourhoods affected by evictions in the build-up to the Rio Olympics was Vila Autódromo. This self-built community takes its name from the Formula 1 racetrack, or *autódromo*, that was once located on the adjacent plot of land. In 2012, the city government demolished the racetrack to make the area available for the construction of the Olympic Park. The event infrastructure was financed through a public-private partnership that involved the transfer of the public land where the Olympic Park was to be located to the consortium of real-estate developers constructing it. The official design for the Olympic Park did not involve removing Vila Autódromo, but rather, incorporating it into a projected post-event neighbourhood (Rio 2016.com, 2011).

Nevertheless, then-Mayor Eduardo Paes issued a decree that allowed for evicting residents and demolishing their houses. The legal counsel for the residents pointed out that the decree was unlawful (Huidobro Goya & Ystanes, 2017). The reason for this is that it was based on outdated legislation. Furthermore, a legal scholar I interviewed claimed that the decree did not convincingly justify the appropriation of land from residents, who had a concession from the State of Rio de Janeiro to live there. The residents' legal counsel challenged the demolition of individual houses through the court system. However, the judges were under significant pressure to allow the demolitions to move forward (Huidobro Goya & Ystanes, 2017). Under varying degrees of coercion, some residents accepted replacement flats in a public housing project and some received monetary compensation, while others resisted removal until the demolition of their homes forced them out. Gradually, the Olympic Park construction site encroached on the community's land and appropriated it bit by bit. When the Olympics were inaugurated in August 2016, only a few families remained. The city government had demolished their original homes and replaced them with twenty new, small, identical, white houses organised in a single street. One researcher commented that the

city took the favela out of Vila Autódromo and replaced it with standardised houses that were more palatable to the middle-class sensibilities of their neighbours (Talbot, 2016b).

Rio's city administration characterised their favela removal practice before the Olympics as an effort to lift poor people into middle-class standards of living (Rio Prefeitura, 2015). However, the residents who resisted eviction in Vila Autódromo described the eviction process as marked by psychological terror and violence, and as destructive to their relationships and sense of belonging (Huidobro Goya & Ystanes, 2017; Ystanes, 2018a; Ystanes & Magalhães, 2020). One resident explained: 'We are like a family here. Nobody wants to leave this place'. However, the evictions ruptured many relationships as residents responded in different ways to the city administration's pressure. The housing projects where some of the residents received replacement flats were of poor quality and provided an unwelcoming physical environment (Rio on Watch, 2016). The housing projects were also dominated by paramilitary militias, which significantly curtailed the residents' social, economic and political freedoms (Ystanes, 2018a). In addition, corruption allegations surrounded the creation of the main housing projects that received residents displaced from Vila Autódromo (Barbassa, 2015). In short, the displacement of people from Vila Autódromo was permeated by accusations of illegitimacy and produced lingering trauma for many residents.<sup>3</sup>

In 2015 and 2016, I conducted ethnographic fieldwork in which I followed the eviction process in Vila Autódromo and the resisting residents' efforts to stay in the community. During this fieldwork, several international journalists were present, but very few representatives of the Brazilian media covered the existential struggle unfolding in the area. Numerous local academics, activists and journalists from alternative, community-based or left-wing media documented the unlawful eviction of the residents.<sup>4</sup> However, the Brazilian mass media showed little interest. Resisting residents were aware of this imbalance, and frequently

---

3 See psychiatrist Mindy Fullilove (2004) for details of how forced displacement affects people's mental and physical health, their relationships and sense of community.

4 For details on the role of social and alternative media in this process, see Ystanes (2018b).

brought it up in conversation. They talked about how they were able to work with foreign correspondents but found it difficult to get the attention of local journalists. This situation must be understood against the backdrop of media history in Brazil, where the right-leaning conglomerate *O Globo* owns the vast majority of both print and broadcast media, producing both news and entertainment such as soap operas. During the military dictatorship that ruled Brazil between 1964 and 1985, *O Globo* supported the regime. Today, the conglomerate continues to promote the perspectives of the political elite and the middle class, while the experiences and realities of marginalised Brazilians are mostly overlooked (Ystanes, 2018b).

## Innocence as a political concept

Innocence, writes Miriam Ticktin (2017, p. 578), signifies a state of moral and epistemic purity, freedom from sin, guilt or moral wrong, as well as from cunning or artifice. As a legal concept, innocence leaves room for doubt, but as an ethico-moral concept, which is Ticktin's concern, it is less flexible and speaks of identities rather than of acts. In Judeo-Christian cultures, innocence is nevertheless unstable and overdetermined by the Biblical story of the Garden of Eden: a mythical state, inevitably to be toppled by humanity (Joanne Faulkner, cited in Ticktin, 2017, p. 579). Ticktin argues that innocence produces and regulates ontologies of human kinds. While the child is the archetypal figure of innocence, many children are excluded from the category because of their non-innocence. In the United States, for example, the notion of childhood has been racialised as white since the middle of the nineteenth century, established in contrast to the black child, who was constructed as a 'Pickaninny' – a juvenile worker (Robin Bernstein, cited in Ticktin, 2017, p. 580). Similarly, migrant children arriving at the US border from Central America are referred to as minors, not children, and child soldiers are often labelled youths or teens. Ideas about innocence regulate the notion of childhood, and non-innocent children are expelled from the category through their proximity to exploitative labour conditions, war, conflict and violence. In this way, innocence in children is not simply defined by age or a specific

period in their lives, but by their positionalities, histories and experiences, and the way these are defined by gender, race and class backgrounds (Ticktin, 2017, pp. 579–580).

This conceptualisation of innocence as tied to identities is an active component of Euro-American approaches to politics and humanitarianism. Ticktin argues that ‘the suffering victim is best and most easily recognized by humanitarians when considered innocent – pure, outside politics, outside history, indeed, outside time and place altogether’ (2017, p. 581). As the resources available to humanitarians are finite, they usually prioritise those they consider to be most vulnerable and most in danger. Such status is granted only to those who are assumed to be completely innocent victims, who have no part or stake in the unfolding conflict or crisis. This logic also permeates immigration policies, where the possibilities for being granted asylum on humanitarian grounds hinge on the applicants’ ability to establish themselves as innocent, unknowing victims of circumstances beyond their control. By way of illustration, in human trafficking cases, there is no space for applicants to have any complicity in their situation, for example, through wanting better opportunities for providing for their families. European public discourse distinguishes between ‘refugees’ and ‘illegal economic migrants,’ thus establishing asylum as a moral rather than a legal matter and introducing a division between the deserving and undeserving (Ticktin 2017).

Ticktin argues that this construct of the innocent victim is both gendered and racialised, and the figure Chandra Mohanty has called the ‘Third World Woman’ (Mohanty, cited in Ticktin, 2017) is its quintessential personification as the stereotypical suffering victim of oppressive, patriarchal cultures. This notion of innocence as devoid of agency and knowledge creates both a class of people who need rescue and a class of saviours. The latter are assured of their power and knowledge through their care for the innocent and, hence, human hierarchies are established or reinforced. However, operating in a space of purity allows the saviours to ignore the political and historical circumstances that have created the victims they care for – they are able to capture innocence and thereby purify or absolve themselves (Ticktin, 2017, pp. 582–584). In sum, innocence inserts hierarchies into the concept of suffering and limits

our understanding of and empathy towards diverse human experiences. Innocence is fragile and elusive, usually disrupted by the complications of ordinary people's lives. However, the opposite of innocence as an ethico-moral concept is not guilt, but impurity. Ticktin therefore suggests an approach to suffering that embraces the complexities of human lives and circumstances as a means of transforming the exclusionary and hierarchical political orders centred on the notion of innocence (Ticktin, 2017, pp. 587–588).

Turning to pre-Olympic Rio de Janeiro, Ticktin's analysis of innocence provides a useful framework for thinking about the ways local and the international publics perceived the human suffering created by the evictions from Vila Autódromo. In the context of Brazil and Rio, the stereotypical figure of the favela resident is so intimately associated with violent crime and drug trafficking that establishing a publicly accepted narrative of favela residents as innocent victims of state violence is virtually impossible. In the Euro-American context, however, favela residents are more easily constructed as a class of people in need of rescue. Here, narratives that establish the far-away audience as witnesses to the suffering of innocent victims allow for empathy with the evicted without attending to our own complicity in the global inequalities that produce their suffering.

## **The favela and the city: displacement and appropriation**

The history of urban development in Rio de Janeiro is marked by elite concerns regarding the reproduction of the middle and upper classes' socio-economic privileges, from the colonial slave society until the present. Portugal colonised Brazil from 1500 until its independence in 1822. Slavery was a fundamental part of the colonial economy, which centred on commodities such as sugar, coffee and gold. Millions of captive Africans were brought to Brazil as part of an enslaved labour force during this period. In the independent era, Brazil's rulers continued to practise slavery for several decades. The country finally abolished slavery in 1888, as the last country in the western hemisphere. One legacy of this past is

the continued racialisation of systemic inequalities. Today, Brazil is one of the most unequal countries in Latin America and the world (World Inequality Database, 2020).

Urban development processes have historically, as well as recently, contributed to reproducing inequities through continuous displacement and dispossession of poor residents in centrally located neighbourhoods. The motivations behind such displacements are complex and include making space for urban infrastructure projects, disease control and other interventions aimed at adapting the city to middle-class sensibilities and interests with regard to urban aesthetics, security, morality and economic development.<sup>5</sup> Numerous waves of favela removals have contributed to reconfiguring Rio along socio-economic and racial divides throughout history, most recently during the military dictatorship that ruled Brazil between 1964 and 1985. Today, the multifaceted entanglement between skin colour, class and social status emerging from the colonial era is spatially expressed in the city through the distinction between *favela* and *bairro*, or self-built and formalised neighbourhoods. This does not mean that everyone who lives in a favela is poor and of African descent, but rather, that this is the stereotypical idea about favela residents. In the middle-class social imaginary, favelas are also associated with drug trafficking and violent crime, and therefore, many non-favela residents fear favelas and those who live there (see, e.g., Brasil, 2015).

It is worth noting that in Rio, locals often refer to the spatial boundary between *favela* and *bairro* as a division between *favela* and *asfalto* (asphalt). This description of formal neighbourhoods as ‘asphalt’ euphemises how the *favela/bairro* distinction not only delineates economic inequalities, but also inequities with regard to the residents’ access to public services and legal rights (see, e.g., Fischer, 2008), and their spatial and socio-economic mobility (Larkins, 2015). Thus, urban development processes in Rio continue to reproduce racialised and historically established inequalities along spatial, social, economic and legal dimensions.

---

5 For more on this, see, for example, Chalhoub (1993), Garmany & Richmond (2019), Magalhães (2019), Perlman (2010), Valladares (2000) and Ystanes & Magalhães (2020).

## Mega-event evictions

In 2007, Rio de Janeiro was selected to host the 2014 FIFA World Cup and then, two years later, the city also won the hosting rights to the 2016 Olympics. The preparations for these events ushered in a new wave of evictions. In 2010, after heavy rainfall that caused landslides and devastated many favela homes on Rio's hillsides, Mayor Eduardo Paes announced that the city would remove entire neighbourhoods considered to be at risk (Anthony, 2013). However, the surge of evictions that followed was not limited to locations at risk of landslides, but rather extended to areas of strategic importance for the mega-events.

Between 2010 and 2015, while Rio prepared for the World Cup and the Olympics, more than 22 000 families were evicted from their homes. While official explanations for these evictions are often misleading or unclear, at least 4 000 of these cases have been directly linked to the city's Olympic preparations (Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro, 2015, p. 20). These evictions followed a pattern in which favela residents were uprooted from central and attractive zones in the city and relocated to more peripheral areas (Rolnik, 2015). In sum, the transformations implemented as part of the preparations for the Olympics have created what historian Bruno Carvalho has called 'unprecedented segregation' (Carvalho, 2016, p. 26).

One of the neighbourhoods that was decimated during this recent wave of evictions was Vila Autódromo. This community consisted of approximately 600 families and was located on the plot of land adjacent to the racetrack slated to be transformed into Rio's Olympic Park. Vila Autódromo was originally founded as a fishing village in the 1960s, at the shore of the Jacarepaguá Lagoon. At the time, this location was on the rural outskirts of Rio. However, in the decades that have passed since then, the city has expanded, and Barra da Tijuca, the area surrounding the Jacarepaguá Lagoon, is now a densely populated area. Many of Rio's middle and upper-class residents have found relief there from the exorbitant prices and high crime rates of the city's central areas. When the region was urbanised, Vila Autódromo developed into an urban neighbourhood, as workers hired for the construction of the racetrack and condominiums settled there with their families.

Barra da Tijuca stretches north along more than 15 kilometres of beach and is characterised by an urban design adapted to middle-class lifestyles: gated communities, shopping centres and car-based mobility. In this new and emergent context, local politicians came to see Vila Autódromo, with its self-built architecture, as an eyesore that hindered development in the region. In 1993, the city administration initiated a legal process against the community, accusing the residents of aesthetic and environmental damage on the Jacarepaguá Lagoon and surrounding areas (Associação de Moradores e Pescadores da Vila Autódromo, 2016). The outcome of this process was that the residents secured their right to remain in the area. However, as Rio prepared to host the 2016 Olympics and the Olympic Park was constructed on the adjacent plot of land, ordinary political processes were undermined by urgency (Huidobro Goya & Ystanes, 2017). Despite many residents' unwavering resistance, by the time the Olympics were inaugurated in August 2016, the original community was decimated and almost all the residents displaced.

## Media coverage and communication

The eviction of Vila Autódromo was widely covered in European and US news media, such as *The Guardian*, *The Independent*, *Time Magazine*, *The New York Times* and *The Washington Post* (see, e.g., Golshan, 2016; Gregory, 2015; Jenkins, 2016; Maciel, 2016; Phillips, 2016; Romero, 2012; Talbot, 2016a; Watts, 2015). In contrast, Brazilian mass media mostly ignored the plight of those who were evicted from Vila Autódromo. A few articles on this topic were published around 8 March 2016, when the city administration demolished the house of activist Maria da Penha on International Women's Day – and the same day that she received an award from Rio's Legislative Assembly for her activism (see, e.g., Vettorazzo, 2016). However, in one of these articles (Boeckel, 2016), the perspective of Mayor Eduardo Paes dominates the narrative. The story ends with his unquestioned claim that 531 out of 549 families had left the community not because they had to, but that they had asked to leave because 'they saw no prospects for a life there' (Boeckel, 2016). This is illustrative of how Brazilian mass media mostly communicates



elite perspectives, while providing little representation for underserved communities.

In contrast, international media covered the perspectives of resisting residents. For example, in June 2015, *The Guardian* reported on a violent eviction in the community, citing several residents about what took place. One gave the following statement about the evictions: ‘We have the right to live here, but they want to take it by force. It’s not right. The mayor is using our lives, our homes, as a way to pay back the loans from the big construction companies that financed his campaign. But it’s our lives, our homes’ (Watts, 2015). A 2016 article in *Vox* details how the homes of resisting residents are locations of belonging and memories. Describing Maria da Penha’s home, the journalist writes: ‘Just past the gate, there’s a small entryway that doubled as the community chapel for nearly a decade, where she and her husband once exchanged wedding vows. Claudio shows me a picture of their wedding day. It’s been a long time since they have had any peace’ (Golshan, 2016). These articles both present the resisting residents’ perspective on the evictions as rooted in corruption and property speculation, and also write about them in a way that inspires empathy and recognition in the reader – across cultures and circumstances, people can relate to the idea of home as a significant place in our lives, filled with memories and meaning – whether that be a house or a community.<sup>6</sup>

To circumvent this local negligence towards their predicament, the resisting residents applied several strategies. In addition to attending to journalists – mostly international – as well as researchers and filmmakers, they organised cultural protest events such as film screenings, book launches and festivals to attract people to their community. These events were announced on social media and usually attracted young middle-class activists, students, researchers and alternative media journalists, locals as well as foreigners. During such events, but also at all other times, graffiti and banners on the walls of the remaining buildings communicated the resisting residents’ analysis of why they were evicted:

---

6 See Ystanes (2018a) for more on how attachment to home and community motivated resistance to evictions in Vila Autódromo.

property speculation, corrupt politicians and a corrupt legal system, social cleansing and the Olympics as the mechanism making their displacement possible. In this way, the residents referenced Rio's historical disregard for citizens like themselves and enduring inequalities based on class, race and social status.

The purpose of displaying these messages around the community was to 'let the walls speak for us', as some of the residents put it. One reason for this was that journalists might arrive at times when no residents were present to receive them. On such occasions, the perspective of the resisting residents would be visible throughout the community regardless. Another, equally important reason was the lack of local media coverage of the evictions. One resident explained that they hoped people from the nearby gated communities would see their messages when driving past Vila Autódromo and become more cognisant of the injustices unfolding there. This sentiment illustrates the degree to which the residents of self-built and formalised neighbourhoods are segregated and occupy different realities, socially as well as legally.

## The politics of empathy and indifference

The question of why the Brazilian news media had so little coverage of the evictions from Vila Autódromo, while this was a major news story circulating about the Rio Olympics internationally, is complex. It is not my intention to fully answer this question here, but rather, to address one aspect of it that emerges from Ticktin's (2017) work on innocence. Ticktin argues that in Judeo-Christian cultures, innocence as an ethico-moral concept is overdetermined by the Biblical story of the Garden of Eden. This story problematises human agency, which ultimately leads Adam and Eve to be expelled from paradise. The suffering that follows is of their own making, so to speak, caused by their lack of obedience. In Ticktin's analysis, the allegory about the Garden of Eden makes for an understanding of innocence as tied to identities that are 'pure', outside of history and politics, and beyond time and place (2017, p. 581). In political terms, this means that in cultures influenced by Judeo-Christian ideas, we are more inclined to see innocence in suffering persons when our complicity in

their hardship is not visible to us. In contrast, we are less likely to recognise as ‘innocent victims,’ worthy of attention and assistance, those whose suffering is explicitly tied in with social processes that benefit us somehow. Instead, we often consider such persons to have a stake in the situation that produces their suffering and, as such, at least partially, to have brought hardship upon themselves. In the Norwegian context, the deportation of persons accused of not complying with all the regulations of the asylum process, without much concern for how this affects their lives and their families, exemplify how this manifests politically (see, e.g., Kolsrud, 2019).

The Norwegian public discussion about refugees arriving because of the war in Syria is another example. Initially, this discussion centred on the situation of the refugees and, to a large degree, empathised with their situation and recognised their legitimate need to flee. However, as refugees started to arrive in larger numbers, the narrative shifted. Rather than refugees, they were now frequently described as migrants, a term that connotes agency and people in search of a better life, rather than innocent victims of circumstances beyond their control. Furthermore, the refugees arriving were often described as constituting a ‘surge’ (*strøm*) (see, e.g., Torgersen & Slettholm, 2016), thus giving the impression that the country was being flooded by people with a questionable need for protection. In this way, the so-called ‘refugee crisis’ was reinscribed in the public discourse as a crisis for the receiving communities, shifting the focus away from the refugees’ situation. Thinking along the lines of Ticktin, it would appear that when refugees were situated in concrete places within Norwegian borders, with a stake in their applications to remain, they also became the focus of political debates about how to ‘stop the surge’ (Torgersen & Slettholm, 2016). In other words, the refugees were no longer legible as ‘innocent victims’, outside history and politics, and beyond time and place. It was as if this shift desensitised the public to the suffering of refugees stuck in camps on Europe’s borders.

It is good to keep this backdrop in mind when thinking about why so many Brazilians of the middle and upper classes were unwilling to ‘see’ or attend to the suffering of those who were displaced from their homes

and communities before the Olympics. Much bereavement follows in the wake of forced displacements: the loss of home, community, health and belonging, economic losses, long commutes or loss of employment and frequently, the loss of easy access to public services and commerce (see, e.g., Fullilove, 2004; Perlman, 2010; Perry, 2004). Just as the empathy for the suffering of the refugees subsided in Norway as it became clear that residents' unwillingness to include refugees in local communities contributed to their hardships, the interests of Rio's middle and upper-class residents were also implicated in the displacement of favela residents.

The historical processes outlined above have established the idea that the urban poor are a population which threatens the safety, interests and aesthetic sensibilities of more privileged citizens. The development of Rio into a city adapted to the interests, tastes and needs of its more privileged residents has historically been achieved against the gradual expulsions of the urban poor, further and further towards its periphery. In Brazilian public spheres of deliberation, which are dominated by the perspectives of the middle and upper classes, the experiences of favela residents are not frequently featured. Instead, police killings of young black men in favelas are routinely justified by Brazilian media outlets, which often publish law enforcement's official version of events unquestioned (see, e.g., Timerman, 2014). The innocence of these men is not legible to the middle and upper-class public, who have been socialised to see them as threatening by virtue of their appearance and their place of residence and are thereby desensitised to their struggles. Consequently, by reverse logic, victims of police violence are commonly accused of being criminals because they have been murdered by the police.

Differences in how the Olympic evictions were chronicled in Brazilian and Euro-American mass media must be understood against this background. The audiences served by these outlets were differently positioned in relation to their implication in the suffering the evictions produced. The privileged sectors of Brazilian society, whose implication in this suffering was a historically established dimension of urban inequality, would struggle to see displaced favela residents as innocent victims of circumstances beyond their control. On the other hand, the Euro-American public could empathise with the struggle of those threatened by eviction

from a position that, for many, obscures the political and historical circumstances that have created postcolonial inequalities. Consequently, for these observers, seeing favela residents as ‘innocent victims’ of corrupt Brazilian politicians, judges and developers, or as the heroic underdog in a ‘David vs. Goliath’ story, does not destabilise their own position in geopolitical hierarchies. Ticktin’s work suggests that as members of societies marked by Judeo-Christian ideas, we are more willing to see innocence in others when we can do so without also recognising our implication in their struggles. The different readings of Rio’s Olympic evictions support Ticktin’s suggestion that to undo hierarchical political orders, we must embrace the complexities of human lives and circumstances, rather than premising empathy on innocence. In so doing, we will make it possible to open up wider and more constructive debates about how the status quo reproduces inequality and suffering.

## Conclusion

This chapter explores how empathy with the large-scale evictions of favela residents from their homes prior to the 2016 Olympics in Rio de Janeiro was more frequently articulated in Euro-American than in Brazilian news media. Ticktin (2017) argues that in Judeo-Christian cultures, innocence as an ethico-moral concept is overdetermined by the Biblical story of the Garden of Eden, which problematises human agency and contrasts it with a state of innocence. The political consequence of this conceptualisation is the hierarchisation of human suffering according to whether those experiencing hardships can be categorised as ‘innocent victims’. Such categorisation obscures the observer’s implication in the social and political processes producing the suffering and, therefore, when the adversity of others lays such complicity bare, they are less likely to be considered ‘innocent victims’. Rio’s Olympic evictions exemplify this dynamic, as they were executed against a background of historically established modes of urban development based on the displacement of favela residents to make space for the interests of the middle and upper-classes. The implication of the public mainly served by Brazilian mainstream media outlets in the suffering this recent surge of evictions produced,

may explain why coverage of these evictions was more frequent in Euro-American media. However, these news stories emerged in Europe against the backdrop of a refugee crisis that many Europeans conceptualised as a crisis for receiving European communities, thus shifting the focus away from the refugees' situation. Exploring how conceptualisations of innocence and the observers' implication in the suffering of others have structured politically dominant notions of victimhood and responsibility (Ticktin, 2017), may provide a deeper understanding of this contradictory and ambiguous situation.

## Literature

- Anthony, C. G. (2013). Urban forced removals in Rio de Janeiro and Los Angeles: North-South similarities in race and city. *The University of Miami Inter-American Law Review*, 44(2), 337–364. <https://repository.law.miami.edu/umialr/vol44/iss2/10>
- Associação de Moradores e Pescadores da Vila Autódromo. (2016). *Plano Popular da Vila Autódromo 2016. Plano de Desenvolvimento Urbano, Econômico, Social e Cultural*. [https://vivaavilaaudromo.files.wordpress.com/2016/02/ppva\\_2016web.pdf](https://vivaavilaaudromo.files.wordpress.com/2016/02/ppva_2016web.pdf)
- Barbassa, J. (2015). *Dancing with the devil in the city of God: Rio de Janeiro on the brink*. Touchstone.
- BBC News. (2019, April 17). *Odebrecht case: Politicians worldwide suspected in bribery scandal*. <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-41109132>
- Boeckel, C. (2016, March 8). Paes diz que não faltou diálogo em remoções na Vila Autódromo, Rio. *G1*. <https://tinyurl.com/3aw87h4k>
- Brasil, L. (2015). Empregadores domésticos rejeitam morador de favela. *O Dia*. <http://odia.ig.com.br/noticia/economia/2015-02-12/empregadores-domesticos-rejeitam-morador-de-favela.html>
- Carvalho, B. (2016). Rio, city of epithets: Olympic urbanism in context. In B. Carvalho, M. Cavalcanti & V. V. Rao (Eds.), *Occupy all streets: Olympic urbanism and contested futures in Rio de Janeiro* (pp. 20–29). Terreform.
- Chalhoub, S. (1993). The politics of disease control: Yellow fever and race in nineteenth century Rio de Janeiro. *Journal of Latin American Studies*, 25(3), 441–463. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00006623>
- Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro. (2015). *Olimpíada Rio 2016, os Jogos da Exclusão: Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro.

- Cornelissen, S. (2012). 'Our struggles are bigger than the World Cup': Civic activism, state-society relations and the socio-political legacies of the 2010 World Cup. *British Journal of Sociology*, 63(2), 328–248.
- Fischer, B. (2008). *A poverty of rights: Citizenship and inequality in twentieth-century Rio de Janeiro*. Stanford University Press.
- Fullilove, M. T. (2004). *Root shock. How tearing up city neighbourhoods hurts America, and what we can do about it*. One World/Ballantine Books.
- Gaffney, C. (2010). Mega-events and socio-spatial dynamics in Rio de Janeiro, 1919–2016. *Journal of Latin American Geography*, 9(1), 7–29.
- Gaffney, C. (2016). Gentrifications in pre-Olympic Rio de Janeiro. *Urban Geography*, 37(8), 1132–1153. <https://doi.org/10.1080/02723638.2015.1096115>
- Garmany, J. & Richmond, M. A. (2019). Hygenisation, gentrification, and urban displacement in Brazil. *Antipode*, 52(1), 124–144. <https://doi.org/10.1111/anti.12584>
- Golshan, T. (2016, August 10). 'It's like a war zone': How the Olympics nearly destroyed a Rio neighborhood. *Vox.Com*. <https://tinyurl.com/54htmpap>
- Gregory, S. (2015, December 27). Meet the impoverished Brazil residents who won't move for the Olympics. *Time*. <https://tinyurl.com/cdemmknm>
- Huidobro Goya, J. A. & Ystanes, M. (2017). *Dirty games: Olympic evictions in Rio de Janeiro*. Documentary, 63 minutes.
- Jenkins, S. (2016, August 7). For the displaced of Rio, 'The Olympics has nothing to do with our story'. *The Washington Post*. <https://tinyurl.com/4ejbp9by>
- Kolsrud, K. (2019, December 11). Utvist småbarnsmor tapte i Høyesterett. *Rett24.No*. <https://tinyurl.com/25cyueb3>
- Larkins, E. R. (2015). *The spectacular favela: Violence in modern Brazil*. University of California Press.
- Maciel, E. (2016, August 18). Meet the people who refused to be evicted ahead of the Rio Olympics. *The Huffington Post*. <https://tinyurl.com/yhzu6tar>
- Magalhães, A. (2019). *Remoções de Favelas no Rio Janeiro. Entre Formas de Controle e Resistências*. Appris Editora.
- Perlman, J. (2010). *Favela. Four decades of living on the edge in Rio de Janeiro*. Oxford University Press.
- Perry, K. Y. (2004). The roots of black resistance: Race, gender and the struggle for urban land rights in Salvador, Bahia, Brazil. *Social Identities*, 10(6), 811–831. <https://doi.org/10.1080/1350463042000324283>
- Phillips, D. (2016, August 2). Rio 2016: Favela residents being evicted days ahead of Olympics. *The Independent*. <https://tinyurl.com/y2umr6yr>
- Rio 2016.com. (2011). Parque Olímpico: Conheça o projeto vencedor para o Plano Geral Urbanístico. Retrieved March 18, 2016, from <http://www.rio2016.com/noticias/parque-olimpico-conheca-o-projeto-vencedor-para-o-plano-geral-urbanistico>

- Rio on Watch. (2016). Residents of Parque Carioca relocation housing express discontent after move from Vila Autódromo. *Rio Olympics Neighbourhood Watch*. <http://www.rioonwatch.org/?p=28110>
- Rio Prefeitura. (2015). *Explaining Rio de Janeiro habitational policy*. Rio de Janeiro.
- Rolnik, R. (2015). *Guerra dos Lugares: A Colonização da Terra e da Moradia na Era das Finanças*. Boitempo Editorial.
- Romero, S. (2012, March 4). Slum dwellers are defying Brazil's grand design for Olympics. *The New York Times*. <https://tinyurl.com/9z5tt55a>
- Shaer, M. (2015). 'The media doesn't care what happens here.' *The New York Times Magazine*. <http://tinyurl.com/ora26mr>
- Talbot, A. (2016a, January 12). Vila Autódromo: The favela fighting back against Rio's Olympic development. *The Conversation*. <https://tinyurl.com/mfexbepz>
- Talbot, A. (2016b, May 21). Erasing the favela from Vila Autódromo. *Rio Olympics Neighbourhood Watch*. <https://rioonwatch.org/?p=28870>
- Ticktin, M. (2017). A world without innocence. *American Ethnologist*, 44(4), 577–590.
- Timerman, J. (2014). In Brazil, where police killings are commonplace, cell phone cameras play a powerful role. *The Atlantic/Citylab*. <https://tinyurl.com/mmxpgz0>
- Torgersen, H. H. & Slettholm, A. (2016, July 5). Slik ble flyktningstrømmen stanset. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/verden/i/JO62j/slik-ble-flyktningstroemmen-stanset>
- Valladares, L. do P. (2000). A Gênese da Favela Carioca. A Produção anterior às Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(44), 5–34. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000300001>
- Vettorazzo, L. (2016, March 8). Após derrubar quase toda Vila Autódromo, prefeitura exhibe plano. *Folha de São Paulo*. <https://tinyurl.com/2s8suhyp>
- Watts, J. (2015, June 3). Forced evictions in Rio favela for 2016 Olympics trigger violent clashes. *The Guardian*. <https://tinyurl.com/yvyb5wwx>
- World Inequality Database. (2020). Top 10% national income share. *WID.world*. Retrieved August 31, 2021, from <https://tinyurl.com/pyzyzpdtd>
- Ystanes, M. (2018a). Lives uprooted: Urban inequality and Olympic evictions in Rio de Janeiro. *Alternautas: (Re)Searching development: The Abya Yala chapter*, 5(1), 33–50. <http://www.alternautas.net/blog/2018/2/18/lives-uprooted-urban-inequality-and-olympic-evictions-in-rio-de-janeiro>
- Ystanes, M. (2018b). #sosfavelas: Digital representations of violence and inequality in Rio de Janeiro. In I. Å. Strønen & M. Ystanes (Eds.), *The social life of economic inequalities in contemporary Latin America. Decades of change* (pp. 81–105). Palgrave Macmillan.
- Ystanes, M. & Magalhães, A. (2020). Racialized governance: The production and destruction of secure spaces in Olympic Rio de Janeiro. *Conflict and Society: Advances in Research*, 6(1), 165–182.





# Thora Wedel Jarlsberg (1863–1930): Tro og transnasjonale gjerninger

*Inger Marie Okkenhaug*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** This article focuses on the Norwegian missionary and nurse Thora Wedel Jarlsberg (1863–1930) and her transnational career in Sumatra, Indonesia, and Kurdish regions in the Ottoman Empire from c. 1890 to 1915. Wedel Jarlsberg's transnational experience began early in life. She was trained as a deaconess in Germany, where she worked for German missions and developed and maintained deep personal ties to Germany throughout her life. As a Protestant missionary, her working life was characterized by many years living in non-Western cultures, learning local languages and depending on interaction with the local population, while and at the same time relying on funding and spiritual support from Christians in Norway. The article looks at how her religious calling and training as a deaconess influenced interactions with cultures as different as colonial Indonesia and Ottoman Kurdistan. Vitally important here is Wedel Jarlsberg's capacity for cultural interaction and change within various contexts and cultural (and gendered) hierarchies. This in addition to the roles of evangelical (German and Norwegian) transnational networks in cultural translations and global communication streams. The article also looks at Wedel Jarlsberg as a return migrant to Norway and her strategies for cultural and religious influence in the newly independent Norwegian nation.

**Keywords:** Protestant mission, deaconesses, transnational lives, cultural interactions, return migrant, Sumatra, Kurdistan

## Introduksjon

I desember 1911 skrev Thora Wedel Jarlsberg (1863–1930), sykepleier og misjonær, et brev fra Farkin (Silvan) i det østlige Anatolia. Brevet var adressert til medlemmer av *Kvinnelige Misjonsarbeidere* (KMA), en norsk

Sitering: Okkenhaug, I. M. (2022). Thora Wedel Jarlsberg (1863–1930): Tro og transnasjonale gjerninger. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 7, s. 149–174). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch7>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

organisasjon med nære forbindelser til «søsterorganisasjoner» i Sverige og Danmark.<sup>1</sup>

Jeg lever i skindjakke og svære lauparstøvler med raggsocker. Vi har en liten oven av blik som vi tænder op i naar det blir altfor surt. [...] Det værste er at det er umulig at være helt renslig. Gulvene er av jord og kan aldri vaskes, støv ligger tæt overalt og utøi trives prægtig.<sup>2</sup>

Wedel Jarlsberg, som tilhørte den norske eliten, kunne fortelle at hun og den tyske diakonissen Eva Elvers bodde kummerlig, i et hus med jordguly, utøy og «bakterier i millionvis».<sup>3</sup> Den kurdiske lokalbefolkningen møtte de to kvinnene med skepsis, latterliggjøring og hån. De ble også motarbeidet av lokale myndigheter. All motstand til tross, var de to kvinnene overbeviste om at Farkin var stedet for deres misjonskall.

Kvinner utgjorde flertallet av protestantiske misjonærer, med lutherske diakonisseutdannede sykepleiere blant de tidligste utsendingene. Allerede i 1851 reiste tyske diakonisser fra det første diakonissehuset Kaiserswerth i Düsseldorf til Det osmanske riket. Flere norske sykepleiere og misjonærer fikk sin utdanning i Kaiserswerth, deriblant Thora Wedel Jarlsberg. Som misjonær skulle hun komme til å få et mangesidig og høyst internasjonalt arbeidsliv. Hennes yrkeskarriere begynte som sykepleier og lærer ved tyske diakonissesykehus og skoler i Firenze og Paris. Senere arbeidet hun for Rheinische Missions-Gessellschaft, en av de største protestantiske misjonsforeningene i Tyskland, som en av organisasjonens første kvinnelige misjonærer på Sumatra i den nederlandske kolonien Indonesia.<sup>4</sup> I 1904, etter å ha blitt sterkt svekket av malaria, måtte Wedel Jarlsberg returnere til Norge. Her arbeidet hun som reisesekretær for KFUK og fra 1908 til 1910 var hun medlem i KMAs styre i Kristiania.

1800- og 1900-tallets kristne misjonærer spilte en sentral rolle i europeisk kolonialisme da de i praksis dominerte utdanning, helse og kulturpolitikk i koloniene. Deres yrkesliv var preget av mangeårige opphold som liten minoritet i et ikke-vestlig land, der de lærte lokale språk og

1 Svenske Kvinnliga missionsarbetare og danske Kvindelige Missionsarbejdere

2 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 12

3 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 16

4 Aritonang 1993: 161 Se også Aritonang (2000).

var avhengige av samhandling med lokalbefolkningen. Historiker Judith Becker er opptatt av kristen, vestlig misjon og hva det ville si å leve i en slik «kontaktsone», et begrep hun henter fra Mary Louise Pratt. En «kontaktsone» betegner steder der det foregår kulturell samhandling, tilpasning, hybridisering og konflikt på tvers av grenser. Fokus er på hva skjer når mennesker fra ulike kulturer møtes og begynner å samhandle. Begrepet legger vekt på at kontakten foregår i en historisk kontekst, og tar hensyn til viktigheten av den spesifikke politiske og kulturelle situasjonen og ulike former for hierarkisk ulikhet.<sup>5</sup>

Ved siden av kontaktsonen der folk lever sammen på et spesifikt sted, eksisterte det en annen kontaktsone som var av avgjørende betydning for misjonærene: nemlig den mellom kristne støttespillerne i Europa og de som levde utenlands. Dette var i hovedsak en forestilt kontaktsone, men den ble opprettholdt av folk som reiste mellom land, av brev og rapporter, og materielle gjenstander, men også av en felles tro på et usynlig samfunn som forente alle troende. Det tredje aspektet ved kontaktsonen Bercker viser til, er en «personlig kontaktsone». Ved at aspekter av ulike kulturer ble innlemmet i et individ, kunne en person bli en type kontaktsone i seg selv. Dette er *cultural brokers*, kulturmevlere, som tilrettelegger kontakt og som skaper forbindelser mellom kulturer og folk.<sup>6</sup>

Ifølge historiker Thoralf Klein avhenger evnen til å være kulturmevler først og fremst av språkkunnskap, men også av en følsomhet for ulike kulturelle symbol og praksiser. Sammenlagt utgjør disse ferdighetene en kommunikasjonseksperise som all kulturmevling er avhengig av. Ut ifra dette kan kulturmevleren kalles en «kontaktsone» i seg selv, fordi minst to kulturer sameksisterer i en og samme person.<sup>7</sup>

Denne artikkelen vil se på misjonær og sykepleier Thora Wedel Jarlsberg. På hvilke måter var hun en kontaktsone i seg selv? På hvilke måter var hun en handlende aktør for kulturell interaksjon og endring – innenfor hvilke kontekster og ulike hierarki? Klein argumenterer for at «the contact zone cannot be studied in isolation; it must be analysed in its

---

5 Becker 2015: 10, 11

6 Se Habermas 2019

7 Klein 2015: 219–237, 221

connections with global communication flows».<sup>8</sup> Wedel Jarlsbergs mange og utfyllende brev, publisert i KMAs medlemsblad *Kvartalshilsen*, var del av ett av de kommunikasjonsnettverk som forbandt vestlige misjonærer «ute» med moralske og finansielle støttespillere i Europa og Nord-Amerika. I det å skrive om lokale forhold ble misjonæren en fortolker av den kulturen hun levde i.<sup>9</sup> Ett av Wedel Jarlsbergs kommunikasjonsnettverk var den norske forbindelsen til KMA. Et annet av hennes transnasjonale nettverk var tysk-luthersk og inkluderte misjon og diakoni. Hvilke roller spiller disse nettverkene i Wedel Jarlsbergs ulike misjonsframstøt?

Artikkelen ønsker å se på følgende forskningsspørsmål: Hva karakteriserte Thora Wedel Jarlsberg som forhandler av kontakt mellom ulike kulturer og som oversetter av kulturer? I hvor stor grad ble disse kultur møtene påvirket av personlig bakgrunn, karaktertrekk og livsfase? I Thora Wedel Jarlsbergs liv inngår fire kontaktsoner: Tyskland, Sumatra (Indonesia), Kristiania og Kurdistan/Anatolia (Det osmanske riket). Da det ikke finnes tilgjengelig kildemateriale fra hennes tid i Tyskland, kommer fokuset her til å være på tiden ute som sykepleier og misjonær i Sumatra og Kurdistan/Anatolia.<sup>10</sup> Dette i tillegg til tiden som «hjemvendt migrant» i Kristiania fra 1904 til 1911.

Religionsforsker Karina Hestad Skeie med flere har betegnet misjonærer som arbeidsmigranter.<sup>11</sup> De fleste returnerte til hjemlandet etter mange års yrkesliv i et annet land. Disse retur migrantene ble ofte «brobyggere og kunnskapsoverførere på tvers av samfunn og kulturer».<sup>12</sup> Hvilke metoder var tilgjengelig for Wedel Jarlsberg som en tilbakevendt migrant med ønske om å være kunnskapsoverfører og «påvirker» i det nye (selvstendige) Norge?

---

8 Klein 2015: 237

9 Hózl & Wetjen 2019: 196–234, 197

10 Teksten er basert på følgende kilder: folketelling fra 1910; KMAs tidsskrift *Kvartalshilsen*; Kvinnelige misjonsarbeide 1952. Fra de tretten årene hun arbeidet på Sumatra, finnes ikke kilder fra Wedel Jarlsberg selv, men hun er omtalt flere ganger i en dagbok, Needham 1899. Fra tiden i Kurdistan skrev hun en rekke omfattende brev/rapporter til KMA, som ble publisert i organisasjonens tidsskrift *Kvartalshilsen*.

11 Skeie 2022. Se også Brautaset et al. 2018.

12 Skeie 2022.

Artikkelen vil først gi en kort biografi over Wedel Jarlsbergs liv, for deretter å fokusere på de overnevnte tre kulturelle «kontaktsonene» Sumatra, Kristiania og Kurdistan/Anatolia.

## Thora Wedel Jarlsbergs transnasjonale karriere, ca. 1885–1915

Foruten de overnevnte brevene trykket i Kvartalshilsen, finnes det få kilder til Thora Wedel Jarlsbergs liv. Vi får glimt av henne i omtaler skrevet av likesinnede overklassekvinner. «... et begavet og rikt utrustet menneske, aldri trang og dømmende»,<sup>13</sup> slik beskrev Marie Anker, KMAs mangeårige leder, Thora Wedel Jarlsberg. Her får vi også vite at hun «blev omvendt til Gud i ung alder.»<sup>14</sup> Wedel Jarlsbergs forståelse av eget religiøst kall, har det imidlertid ikke vært mulig å oppspore. Vi kan se at kallsopplevelser gjorde henne til en vagabond – en reisende i diakoni, som levde sitt liv langs stier hun selv valgte å følge. Dette er den første artikkelen der den norskfødte overklassekvinnen, hjemmehørende i diakonissenes internasjonale fellesskap, er hovedtema.<sup>15</sup>

Thora Alette Wedel Jarlsberg ble født i Kristiania i 23. november 1863 som nummer tre av fem søsken i en dansk-norsk adelslekt. Faren, Theodor Frederik Wedel Jarlsberg (1826–1870), var godseier på Fornebu, og kunne, om ikke adelsloven av 1821 hadde avskaffet adelskap i Norge, båret den arvelige tittelen baron.<sup>16</sup> Etter det gamle systemet kunne sønnene ha titulert seg som baroner, og døtrene, Thora og den fire år yngre Marie (f. 1867), som baronesser. Thoras mor, prestedatteren Elisabeth Charlotte Constance Mørner Steenbuch, var født i Nord-Aurdal i 1835. Familien flyttet etter hvert til Enebakk, der Elisabeths far, Hans Steenbuch (1802–1853), var sogneprest og politisk aktiv som ordfører.<sup>17</sup>

13 *Kvartalshilsen*, 1930, 2: 2. Det finnes muligens kildemateriale relatert til Thora Wedel Jarlsberg i Kaiserswerth, Düsseldorf og Rheinische Missions-Gesellschaft.

14 *Kvartalshilsen*, 1930, 2: 2.

15 Okkenhaug 2016

16 Hiort-Lorenzen & Thiset 1900: 480

17 «Hans Steenbuch» 2021

Thora fikk utdanning på «Frøken Sylows skole».<sup>18</sup> Det var antageligvis på samme tid som hun ble avfotografert en sommerdag i 1874. Fotografiet viser Thora, sammen med mor Elisabeth og flere andre fra samme sosiale lag, utenfor Villa Det gyldne hus på St. Olafs bad, det som i dag er Modum bad. Fotografiet er tatt av Heinrich Arnold Thaulow, overlege og eieren av kurbadet. Dette var mannen som introduserte badeterapi til Norge og grunnla kurbadene i Sandefjord og på Modum.<sup>19</sup> Det at Thaulow selv sto bak kameraet indikerer at han hadde stor respekt for denne gruppen, at de gav St. Olafs bad prestisje. Hvorfor var mor og datter Wedel Jarlsberg der? Elisabeth hadde blitt enke fire år tidligere, da de fem barna var fra tre til tretten år gamle. Savnet etter ektemannen og aleneansvar for barna kunne gjøre behovet for et kuropphold nødvendig. Kanskje var hun ikke ved god helse selv. Fire år senere, i juni 1878, døde Elisabeth Wedel Jarlsberg, 42 år gammel. Hva som da skjedde med søskenflokket og Thora, som ennå ikke hadde fylt femten år, vet vi ikke. Hun må ha levd med et stort savn etter foreldrene, samtidig som farsarven gjorde at søsknene var økonomiske uavhengige.<sup>20</sup>

Mens Thora valgte å forbli ugift, giftet lillesøster Marie Wedel Jarlsberg seg i 1895 i en alder av tjuetatte år med den svenske adelsmannen Erik Planting Gyllenbåga. Innen den tid hadde Marie Wedel Jarlsberg bodd i Stockholm, der hun var hoffdame for kronprinsesse Victoria.<sup>21</sup> Storesøsterens livsvalg fortøner seg nesten som motsatt av den kursen Marie valgte. Da Thora Wedel Jarlsberg i november 1891 fylte 28 år, hadde hun nettopp ankommet Sumatra. Hit kom hun som sykepleier og evangelist for å arbeide blant folkegruppen *batak* på det nordlige Sumatra. Med utdanning fra Düsseldorfs diakonisseinstitusjon Kaiserswerth, hadde hun kompetanse i holistiske sykepleie, med både kropp og sjel som ansvarsområde.<sup>22</sup>

18 *Kvartalshilsen* 1930, 2: 2.

19 <https://digitalmuseum.no/021016129698/st-olafsbad-villa-det-gyldne-hus-1874-frk-poppe-fru-j-p-olsen-christiania>

20 Folketellingen av 1910. Her er Thora Wedel Jarlsberg oppført som ugift, «lever av sine midler». <https://www.digitalarkivet.no/census/person/pfo1036392060365>

21 «Erik Planting-Gyllenbåga» u.å.; Hiort-Lorenzen & Thiset 1900: 480

22 Soine 2013



St. Olafsbad (Modum bad), Villa det Gyldne Hus 1874. Foto: Heinrich A. Thaulow. Buskerud fylkesfotoarkiv. Lisens: CC BY-NC 4.0

(Frk. Poppe, Fru. J. P. Olsen, Christiania, Fru Wedel Jarlsberg, f. Stenbuch, Fornebu pr. Christiania, Thora Wedel Jarlsberg, Christiania, Frk. Louise Bech, København, Dina Rognskoug, Christiansund, Frk. Wikermann, Fru Oberstinde Beck, København, Oberst Beck, Fru Emilie Rognsskoug, f. Moe Christiansund, Harald Beck København)

## Sumatra

Thora Wedel Jarlsberg var blant de to første kvinnelige utsendingene for Rheinische Missions-Gessellschaft (RMG), et av de største protestantiske misjonsselskapene i Tyskland. Vi kjenner ikke til hva som lå bak Wedel Jarlsbergs valg av et arbeidssted kjent for sin utilgjengelighet, krigerske stammer og kannibalisme.<sup>23</sup> Mest sannsynlig hadde hun lest artikkelen til misjonsinspektør A. Schreiber i *Allgemeine Mission's Zeitschrift* i 1891, der han insisterte på viktigheten av kvinnelige misjonærer ute i felten.<sup>24</sup> Denne teksten er et eksempel på det Klein kaller misjonens

23 Batakene var beryktet for å praktisere kannibalisme. «Samuel Munson» 2021

24 van Bemmelen 2012: 244



«global communication flow», der forhold ute ble diskutert av misjonens folk i Europa.<sup>25</sup> Ifølge Schreiber var behovet for kvinnelige misjonærer som kunne nå kvinnesfæren i asiatiske land kritisk. Den tyske kvinneforeningen *Der Frauen-Verein für christliche Bildung des weiblichen Geschlechts im Morgenlande*, grunnlagt i 1841, tilbød seg å skaffe passende misjonssøstre, under forutsetning om at RMG kostet reisen ut, kost og losji.<sup>26</sup> Etter å ha bevitnet i hvor stor grad den britiske, enslige og bemidlede overklassekvinnen Hester Needham (1843–1897), som arbeidet som frivillig for RMG, lyktes med å få kontakt med lokale kvinner, tok ledelsen imot tilbudet fra den tyske kvinneforeningen. Diakonisser var ønsket, men de fikk ikke lov til å tale i forsamlinger eller evangelisere, slik som kvinner hadde anledning til i amerikanske og britiske misjonsorganisasjoner. De tyske diakonissene – «søstre» – skulle kun være sysselsatt med sykepleie og utdanning, slik diakonisser gjorde i Tyskland, og de skulle være underlagt misjonsstasjonens mannlige leder. «Søstrenes» målgruppe var den kvinnelige delen av menigheten. Passende kandidater måtte være utdannet diakonisser fra veletablerte institusjoner, slik som Kaiserswerth.<sup>27</sup> Senere samme år sendte RMG ut fire misjonssøstre. To av disse, Wedel Jarlsberg og hennes tyske venninne Lisette Niemann, kom til Sumatra for å arbeide blant batakene.<sup>28</sup>

Det var altså et strengt patriarkalsk, luthersk regime Wedel Jarlsberg arbeidet under på Sumatra. Men samtidig gav arbeidet henne frihet. I tillegg til å undervise barn og kvinner, var hun også oppsøkende sykepleier. I en grisgrendt region med store avstander, var det ikke mulig å utføre arbeidet til fots.<sup>29</sup> Thora Wedel Jarlsberg skulle derfor komme til å tilbringe mye tid til hest, med den bevegelsesfrihet det gav.

---

25 Klein 2015: 237

26 van Bemmelen 2012: 243

27 Da de to kvinnene valgte å bli ansatt av RMG, måtte de gå ut av diakonissefelleskapet i Kaiserswerth. van Bemmelen 2017: 245, 336–337

28 Lisette Niemann var diakonisse, mens Wedel Jarlsberg bar tittelen prøvesøster. Hun var i praksis som del av utdanningen. Sarx et al. 2013: fotnote 95

29 Needham 1899: 94, 95

## Kontaktsone: Pearaja, nordvestkysten, Sumatra

I dag er Sumatra, verdens sjette største øy, i vestlig bevissthet en eksotisk, vakker og fortsatt relativt uberørt naturperle med ville dyr som elefanter, orangutanger og neshorn. Store områder med fjell og jungel gjør øya fortsatt vanskelig framkommelig.<sup>30</sup> Kristne misjonærer hadde kommet til Sumatra allerede på 1830-tallet, mens den tyske misjonen blant batakene tok til i 1861, under ledelse av Ludwig Ingwer Nommensen. Wedel Jarlsberg kom til Pearajay (Pea Radjay), et område nord på vestkysten av Sumatra, i november 1891. I løpet av den tiden hadde Nommensen og hans kolleger bygd flere store misjonsstasjoner der, og kunne vise til et høyt antall omvendelser til kristendommen.<sup>31</sup> Distriktet Pearajay var svært stort i utstrekning med en befolkning på rundt 6000. Hva kjennetegnet aktørene i denne kontaktsonen, batakmisjonens stasjon i Pearajay?

Den tyske misjonsstasjonen utgjorde et større kompleks av bygninger i kolonial stil, der Wedel Jarlsberg disponerte flere egne rom.<sup>32</sup> De tyske misjonærene levde som «expats» i et land styrt av europeiske koloniherrer, og var på mange måter del av det nederlandske koloniale overherredømmet.<sup>33</sup> Men i motsetning til det nederlandske styrets militærmakt, var de lutherske misjonærene avhengig av å få kontakt med lokalbefolkningen på fredelig vis. Historikere har framhevet den tyske misjonens respekt for batakernes tradisjoner og vilje til å forhandle med medlemmer av den lokale eliten. Men generelt hadde tyskerne det vestlige koloniblikket når de forholdt seg til lokalbefolkningen, som ble ansett for å leve urene liv både fysisk og åndelig. Dette ble også Wedel Jarlsbergs blick. Sykebesøkene ute i landsbyene fikk henne etter hvert til å uttrykke ønske om å flytte barna fra familiene sine, for slik å redde dem fra hedendommen.<sup>34</sup>

Ved siden av å begynne å lære seg (den lokale varianten av) batak, ble den viktigste oppgaven for de to første kvinnelige misjonærene opprettelsen av jenteskoler.<sup>35</sup> Wedel Jarlsbergs nære kollega, Lisette Niemann,

30 Lonely Planet u.å.

31 Schreiner 1998

32 Needham 1899: 132 (2. januar 1893)

33 Needham 1899: 134

34 Needham 1899: 124

35 Needham 1899: 125; van Bemmelen 2012: 245, 2017: 336–337

som skulle komme til å arbeide på Sumatra i tretti år, fram til sin død i 1921, ble en pioner innen batak-kvinner og jenters utdanning. Tidlig på 1890-tallet var imidlertid utfordringen å overbevise batakforeldre om at døtre, i likhet med sønnene, også trengte skolegang. Niemanns utdanningsstrategi framhevet diakonissenes tilpasning til lokale forhold. Hun mente at utdanning skulle tilpasses batakjenters hverdag, behov og leve-måte. Bevisst på den vekt batakkvinner la i veving, opprettet Niemann en vevskole for jenter.<sup>36</sup> Veving ble også et fag på dagskolene, i tillegg til lesing, skriving, matematikk, kristendomsundervisning, husstell, hygiene og disiplin.<sup>37</sup> Holdningene til jenters utdanning endret seg under Niemanns ledelse, og suksessen skyldtes i stor grad tilpasning til batak-samfunnets behov. Dette var kontaktsonen Wedel Jarlsberg var med å skape og opererte innenfor, der lokale kvinner og deres behov ble sett og tatt med i utviklingen av undervisningstilbudet. Men dette betydde ikke likestilling mellom de tyske «søstrene» og batakkvinner. Som misjons-søster innenfor tyske, lutherske, patriarkalske rammer, var de som kvin-ner underordnet tyske menn. I dette misjonshierarkiet sto imidlertid misjonssøstrene over de lokale kvinnene, og antageligvis også over de lokale, utdannede mennene.

Selv om Rhinmisjonen ikke tillot «søstrene» å holde prekener, var reli-giøs opplæring av kvinner og barn en del av arbeidsfeltet. I arbeidet med å oversette Bibelen fikk Wedel Jarlsberg hjelp fra Hester Needham, som hadde kommet til Sumatra noen år tidligere, i 1889. Foruten den samme klassebakgrunn delte de to kvinnene en sterk kallsopplevelse og overbe-visning om at kristendommen måtte ut til ikke-kristne kvinner. Wedel Jarlsberg – til hest – kom på besøk til Needham, som ofte lå til sengs på grunn av sykdom, for å be om språklige råd i arbeidet med evangelise-ringen. Needham noterte i dagboken: «Sister Thora rode over yesterday in steady rain (weather not seeming to affect either her body or spirit), as she wanted some help in the language [...] so we set to work with much zest to unravel it all.»<sup>38</sup>

---

36 van Bemmelen 2012: 247

37 van Bemmelen 2012: 249

38 Needham 1899: 124

I likhet med norske, svenske og danske KMAs utsendinger i Anatolia som tok seg fram til bønnemøter, barselkvinner og andre pleietrengende til hest, fikk også Wedel Jarlsberg erfare at en kvinnelig misjonær måtte kunne sitte på hesteryggen, ofte i ulendt og farlig terreng.<sup>39</sup> De mange rideturene ute i distriktene på sykebesøk førte til at Wedel Jarlsberg behersket det lokale landskapet til hest. Men hun sto heller ikke tilbake for lengre rideturer. I juni 1893 meldte hun seg frivillig til å ri de førti engelske milene (ca. 65 km) til Siboga for å hente en ny misjonssøster.<sup>40</sup> Wedel Jarlsberg red hele distansen dit på en dag, mens hennes to mannlige fotfolk og hesten ble byttet ut på halvveien. Det var ingen selvfølge at turen skulle lykkes, og det krevde mot å sette ut på denne ferden der stien kunne skli ut, og ville dyr og straffanger hadde gått til angrep på reisende. Ingen av de mannlige misjonærene hadde noen gang ridd dette stykket på en dag, men siden en kvinne ikke kunne overnatte alene på vertshuset, måtte Wedel Jarlsberg ta hele distansen i ett.<sup>41</sup> Da hun returnerte som avtalt etter to døgn med den nye medarbeideren, noterte Needham at den norske kvinnen var «a heroine as well as a saint».<sup>42</sup>

Heltinne- eller helgenstatus var ikke noe en diakonisse skulle trakte etter. Underdanighet og oppofrelse var derimot Kaiserswerths idealer, og oppofrelsen fikk utløp i arbeid. Men oppofrelsen hang også sammen med den åndelige vekkelsen som hadde brakt Wedel Jarlsberg til batakene. Som Hestad Skeie skriver, er et fellestrekk for vekkelsen «en direkte guddommelig inngripen og guddommelig nærvær med siktemål om personlig erkjennelse og transformasjon til et nytt og forandret åndelig og timelig liv».<sup>43</sup> Det var dette som drev Wedel Jarlsberg til åndsarbeid blant kvinner og barn. «She is almost desperate in her desire for a spiritual awakening among the people», skrev Needham om sin norske venninne.<sup>44</sup> Denne «desperasjonen» gav seg uttrykk i arbeid – «she is full of work»,<sup>45</sup> observerte Needham om Wedel Jarlsberg sommeren 1892.

---

39 Okkenhaug 2016

40 Needham 1899: 152

41 Needham 1899: 152

42 Needham 1899: 155

43 Skeie 2022.

44 Needham 1899: 114, 125

45 Needham 1899: 117

Men altoppslukende arbeid, brennende kall og tropisk klima i år etter år tærte på helsen. Thora Wedel Jarlsberg ble hardt angrepet av malaria, og etter tretten år måtte hun forlate Sumatra. I disse formative årene, fra hun var 28 til 41 år gammel, arbeidet Wedel Jarlsberg i en organisasjon sammen med tyske misjonærer som var del av en kolonial kontekst, men som samtidig bygget kultur møter basert på kunnskap og forståelse av lokale forhold. I tillegg kom Wedel Jarlsbergs opplæring som diakonisse, som i høy grad la vekt på å tilpasse seg lokale forhold.<sup>46</sup> Sykepleierne fra Kaiserswerth var utdannet til å utvise fleksibilitet i forhold til omgivelsene de virket i.<sup>47</sup> I kontakten med batakkvinner og barn, var dette med på å legge premissene for kontakten mellom de få kvinnelige representantene for misjonen og bataksamfunnet.

Motivasjonen var et kall som uttrykt i Schreibers artikkel i *Allgemeine Mission's Zeitschrift*. Personlige kontakter, det vil si søsteren og svogeren til Lisette Niemann som var misjonærer på Sumatra allerede, var nok også avgjørende for valg av misjon og sted. Men for å velge å arbeide i et av de minst tilgjengelige stedene i verden, må i tillegg utferdstrang og eventyrlyst tas i betraktning. Needhams ord om eget misjonskall er dekkende for flere vestlige kvinners drivkraft i det å reise ut med det som ble oppfattet som en plikt til å følge et åndelig kall: «It is very remarkable and wonderful how God is gratifying my love of adventure without my going one inch out of the path of duty.»<sup>48</sup>

## Returmigrant i Kristiania, 1904–1911

Hva gjorde en ugift diakonisseutdannet overklassekvinne med 13 års erfaring fra skole- og helsearbeid på Sumatra som returmigrant i Norge? I en alder av 41 år var Wedel Jarlsberg ubønnhørlig peppermø, og i tillegg sto hun uten et foreldrehjem.<sup>49</sup> Hjem og familie hadde hun allikevel. I 1910 hadde Thora Wedel Jarlsberg adresse Daesgate 7, i et av Kristianias bedre nabolag. Her bodde hun i en hjørnegård med seks leiligheter. Bygningen

---

46 Soine 2013: 30

47 Soine 2013: 31, 33

48 Needham 1899: 47

49 Hellesund 2003

fra 1888, i tre etasjer, var tegnet av arkitekt Balthazar Lange, som også tegnet Uranienborg kirke i samme nabolag. Thora bodde i andre etasje sammen med broren Herman (f. 1865), som var cand.philol., i tillegg til Thora Schøth (f. 1853), kjøpmannsdatter fra Drammen. Et fjerde medlem av husholdet var tjenestepiken Martha Løken, tretti år gammel, som i likhet med de andre tre også var ugift.<sup>50</sup>

Hestad Skeie er opptatt av den hjemvendte misjonærens ulike roller og innflytelser i norsk og internasjonalt samfunnsliv, og hevder at dette «er en del av internasjonaliseringen av Norge og de dynamiske transnasjonale religiøse nettverkene Norge er en del av».<sup>51</sup> Nettverk og internasjonalisering er stikkord for Thora Wedel Jarlsbergs kontaktsone i Kristiania fra 1904 til 1911. Her ble hun del av en engasjert, kristen kvinneoffentlighet i miljøet rundt KFUK, som besto av utdannede kvinner fra samme sosiale elite som hun selv kom fra.<sup>52</sup> Her fant hun også arbeid tett forbundet med kall og vekkelse, men ikke sykepleie denne gang. Helsen tålte det kanskje ikke. I stedet ble hun det nyopprettede KFUKs første reisesekretær. Det var en slektning, Ida Wedel Jarlsberg (1855–1929), og Birgitte Esmark (1841–1897) som hadde tatt initiativet til å starte Unge kvinners kristelige samfunn (UKKS, en av forløperne for KFUK, etter mønster fra England), i 1894. Ida Wedel Jarlsberg hadde også tilknytning til KMA, der Thora Wedel Jarlsberg var leder fra 1908 til 1910. I de årene arbeidet hun tett sammen med Henny Dons, «en av kristen-Norges store kvinnelige lederskikkelser på 1900-tallet».<sup>53</sup> Dons var redaktør for KMAs *Kvartalshilsen* fra 1908 til 1912.

Det var som leder av KMA at Thora Wedel Jarlsberg skulle skape en internasjonaliseringsarena for kvinner i Kristiania. Det gjorde hun ved å organisere og lede KMAs bibel- og misjonskurs. Her fikk norske kvinner møte prester og diakonisser med stor internasjonal erfaring. I seks uker kunne kvinner, på dagtid eller kveld alt etter arbeids- og hjemmesituasjon, få undervisning i bibelstudier og praktisk menighetsarbeid.<sup>54</sup> I tillegg til KMAs egne krefter, var det flere prester blant underviserne.

50 Folketellingen av 1910: De tre «levde av sine midler», <https://www.digitalarkivet.no/en/census/person/pfo1036392060365>

51 Skeie 2022.

52 Norseth 2002

53 Norseth 2020

54 *Kvartalshilsen* 1910: 7–8. Kurset startet opp i 1908, gikk i 1909 og 1910.

En av dem var indremisjonsmannen og grunnleggeren av sjømannsmisjonen, pastor Johan Storjohann (1832–1914).<sup>55</sup> Storjohanns sosiale profil med oppsøkende arbeid for sjøfolk og som fengselsprest må ha appellert til KMA-ledelsens sosiale profil. Men ikke minst viktig var Storjohanns usedvanlige internasjonale profil. Tidlig på 1860-tallet hadde han reist til Skottland for å studere kirke- og skoleforhold. Der virket han samtidig som prest for skandinaviske sjøfolk, mens han senere ble sjømannsprest i London.<sup>56</sup> I 1890 reiste Storjohann jorden rundt, og besøkte blant annet misjonæren og språkforskeren Lars Skrefsrud i India. Ved siden av å være aktiv indremisjonsmann, var altså Storjohann i høyeste grad en aktiv del av et protestantisk nettverk utenfor Norges grenser. Dette må ha appellert til Thora Wedel Jarlsberg.



Styret i KMA ca. 1910. (Thora Wedel Jarlsberg i midten, med Marie Anker til venstre og Henny Dons til høyre for Wedel Jarlsberg.)

Foto: Riksarkivet. Falt i det fri.

<sup>55</sup> *Kvartalshilsen* 1909, 1: 7

<sup>56</sup> Weihe 2021



## Et nytt kall: Blant kurdere i Det osmanske riket, 1911–1915

I disse årene i Kristiania kunne Wedel Jarlsberg trekke veksler både på sin sosiale bakgrunn fra den norske eliten, og kulturell og faglig kompetanse fra tysk diakonissetjeneste og mange år på Sumatra. Alle disse kulturene, i tillegg til personlige egenskaper som nysgjerrighet, dristighet og sterk arbeidsmoral, bar hun med seg i sin interaksjon med norske, utdannede kristne kvinner. Hun hadde funnet et miljø som ikke bare aksepterte, men respekterte og hadde bruk for hennes hybride kulturbakgrunn. Wedel Jarlsberg ble et bindeledd, en «kulturmegler» mellom særlig tysk, men også ikke-europeisk kultur og det kristne kvinnemiljøet i Kristiania. Hun hadde fortsatt kontakt med den ikke-vestlige verden, blant annet igjennom tidsskriftet *Kvartalshilsen*, som brakte nytt fra europeiske misjonsaktivister og nettverk, og ikke minst fra arbeidet KMA støttet i Det osmanske riket, blant armenerne, gjennom stadige oppdatering ved rapporter fra sykepleier og misjonær Bodil Biørn (1871–1960).<sup>57</sup>

Da Biørn var hjemme på ferie noen måneder i 1910, reiste hun på turne med lysbilder til flere av KMAs lokallag. Dette var del av misjonsbevegelsens «global communication flows».<sup>58</sup> En sentral drivkraft bak denne kommunikasjonsaktiviteten var pengeinnsamling for å støtte prosjekt ute. På et av møtene i Kristiania, var pastor Storjohann en av talerne. Han la vekt på de bånd som forbandt norske KMA med den globale verden:

Pastor Storjohann [...] mindet om de forunderlige kjærlighetstraader, som Gud spinder over jorden fra os herjemme og ut til alle folk, og opfordret os i varme ord til at være med og bygge forsamlingshuset ute i Armenien.<sup>59</sup>

Som leder av KMA, må vi gå ut ifra at Thora Wedel Jarlsberg til stede på dette møtet. Hun kjente i hvert fall godt til Biørns arbeid i det østlige Anatolia. Biørn hadde også fortalt om de muslimske kurdere i samme område. Det var disse beretningene om kurdernes potensiale som misjonsmark, Wedel Jarlsberg lot seg fange av.

<sup>57</sup> Okkenhaug 2016

<sup>58</sup> Klein 2015: 237

<sup>59</sup> *Kvartalshilsen* 1910, 4: 26, 27



Etter syv år i Kristiania kom nå en ny mulighet til å kombinere utferdstrang og plikt til å tjene, denne gang blant muslimske kvinner i Kurdistan. Wedel Jarlsberg skulle fortsatt være tilknyttet KMA, men uten lønn fra organisasjonen. Hun skulle i utgangspunktet leve av egne midler. Hun reiste ikke alene, men sammen med en dyktig sykepleier, den tyske diakonissen Eva Elvers, som behersket tyrkisk og hadde erfaring fra tyrkiske forhold. Begge kvinnene delte overbevisningen om at Vår Herre ville sørge for sine. Å arbeide uten lønn fra organisasjonen ga dem uavhengighet og frihet, men bød også på utfordringer, som vi skal se. I *Kvartalshilsen* ble det framhevet at Elvers «er i tro reist med frk. Wedel uten pekuniær støtte fra noget missionselskap». <sup>60</sup> KMAs venner ble oppfordret til å støtte Elvers økonomisk, for slik å bidra til Wedel Jarlsbergs arbeide. Levekostnadene i Kurdistan var ikke høye, men de to kvinnene ønsket å drive sykepleie og etablere en liten poliklinikk, og det krevde midler: «For øieblikket staar disse to missionærer ute paa et av jordens mørkeste steder, kun henvist til frk. Wedels private midler, og vi forstaar, at disse er utilstrækkelige. Skal arbeidet ha fremgang, maa det støttes med forbøn og midler ogsaa fra os herhjemme.» <sup>61</sup>

Wedel Jarlsberg glemte ikke sine sponsorer og åndelige støttespillere. Hun skrev lange, detaljerte og svært lesverdige skildringer fra arbeid i Anatolia. Slik bidro hun til medianettverket som forbandt de to kvinnene ute med KMA-søstrene i Norge.

## Blant protestanter i Anatolia

Da Thora Wedel Jarlsberg ankom Istanbul i slutten av mars 1911, kom hun til et osmansk rike styrt av det reformorienterte, revolusjonære regime Ungtyrkerne, som hadde kommet til makten i 1908. Men de nye makthaverne fikk liten anledning til en fredelig utvikling i mer demokratisk retning. I en krigsperiode som varte fra 1911 til 1913, tapte riket omtrent alle sine europeiske posisjoner. Høsten 1914 gikk osmanerne med i første verdenskrig på tysk side. I hele perioden Thora Wedel Jarlsberg

<sup>60</sup> *Kvartalshilsen* 1912, 1: 3

<sup>61</sup> *Kvartalshilsen* 1912, 1: 3

arbeidet i Anatolia var landet i krig, og det hersket en anti-europeisk, anti-kristen stemning i hele riket, noe Wedel Jarlsberg skulle komme til å merke. Verdenskrigen tvang til slutt de to kvinnene til å forlate Det osmanske riket i 1915. Men i utgangspunktet hadde nok Wedel Jarlsberg sett for seg et liv i Kurdistan øst i Anatolia.

Det var det eksisterende protestantiske misjonsnettverket i sentrale byer i Anatolia som skulle bli Wedel Jarlsbergs vei inn i denne nye kontaktsonen. Men i den osmanske konteksten ble Wedel Jarlsbergs klassebakgrunn viktig, både i forhold til osmanske myndighetspersoner og ikke minst de mange tyske misjonærer og militære som befant seg i Anatolia. Tyskland var osmanernes viktigste allierte – tyske ingeniører bygget infrastruktur, og tyske offiserer moderniserte den osmanske hæren. Den norske kvinnens tyske utdanning og kulturkjenneskap, ikke minst gjennom 13 år i den rhinske misjonens tjeneste, fikk derfor avgjørende betydning i dette kulturmøtet.

En annen erfaring fra årene på Sumatra som skulle bli avgjørende i Anatolia, var Wedel Jarlsbergs gode ferdigheter som rytter. Størsteparten av all reising foregikk på hesteryggen, ofte i ulendt og til tider uframkommelig terreng. Turer som varte i fire–fem dager, med nitimers ritt, var ikke uvanlig.<sup>62</sup> Slik formidlet hun en ridetur til norske lesere, sammen med en tysk diakonisse og en armensk mann, våren 1911: «de siste 5 timer regnede det hele tiden. Veien var tilslut bare en bæk, stenet og fæl og de stakkars heste hadde det svært, op og ned ustanselig. Etter 9 timers ridd kom vi endelig til en liten landsby».<sup>63</sup> Noen år senere, da Wedel Jarlsberg ankom Erzurum øst i Anatolia for å arbeide ved militærsykehuset der i november 1914, hadde hun ridd i fire dager fra Erzingian (Erzincan). Det siste stykket før bymuren, i et øsende uvær, red hun om kapp med tyrkiske kavalerister som vendte tilbake etter øvelse.<sup>64</sup> Wedel Jarlsberg med damesadel.

På reisen fra Berlin til Farkin besøkte Wedel Jarlsberg en rekke protestantiske misjonsstasjoner, inkludert The American College i Beirut og et tysk misjonssykehus i Istanbul. Ute i Anatolia hadde flere av de lokale

62 *Kvartalshilsen* 1911, 4: 30, 1915, 1: 11

63 *Kvartalshilsen* 1911, 4: 30

64 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 11

armenerne som hjalp henne, enten vokst opp i et protestantisk barnehjem eller gått på misjonsskole eller college. Det var en felles kultur og plattform som en som var totalt fremmed for Midtøsten, kunne kjenne igjen og overleve på.

De første fem månedene tilbrakte Wedel Jarlsberg og Eva Elmers i ett av de sentrale *misjonshubs*, Marash (dagens Kahramanmaras), i det sørlige Anatolia. Her hadde både amerikanske og tyske protestanter, fra henholdsvis American Board og Deutscher Hülfsbund, etablert skoler, sykehus og barnehjem blant den armenske befolkningen. Wedel Jarlsberg og Elvers skulle arbeide ved et barnehjem og sykehus drevet av Deutscher Hülfsbund. I tillegg brukte de to kvinnene tid i en kurdisk leir i fjellene rundt Marash.<sup>65</sup> Wedel Jarlsberg gikk straks i gang med å lære seg tyrkisk, og etter noen måneder var grunnlaget lagt slik at hun kunne begynne med kurdisk.<sup>66</sup> Språkstudiene falt lett for den norske kvinnen, kanskje fordi hun allerede hadde tilegnet seg flere språk, ikke bare tysk og batak, men også engelsk.<sup>67</sup> I bytte med en armener som lærte henne kurdisk, lærte Wedel Jarlsberg ham engelsk.

Denne kontaktsonen var karakterisert av et hierarki der misjonsorganisasjonens hovedkvarter i Tyskland hadde makt til å beordre lokalisering av den enkelte misjonær, mens misjonærer med lang fartstid, gode språkkunnskaper og stor evne til kontakt med lokalbefolkningen, det vil i første rekke si armenere, var høyt respektert av andre misjonærer. Protestantiske armenere, lærere, leger, apotekere, prester og tjenestefolk for misjonærene, utgjorde et sentralt element i denne kontaktsonen. Alle barna i de mange protestantiske barnehjemmene (opprettet etter omfattende massakrer på armenere i perioden 1894–1896) var armenske.<sup>68</sup>

Her ville Wedel Jarlsberg raskt ha kunnet fått en posisjon som respektert sykepleier og evangelist og levd på europeisk vis. Men kallet til den muslimske befolkningen sto ved lag, og etter fem måneder reiste hun og Elvers videre østover til Fakrin, Silvan, sentralt i Kurdistan, en 14 dagers reise på hesteryggen fra Marash.

---

65 *Kvartalshilsen* 1911, 2: 11–12

66 *Kvartalshilsen* 1912, 1: 3

67 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 16

68 Okkenhaug 2016

## I sentrum av Kurdistan

Det hersket stor motstand mot forsøk på kristen påvirkning mot muslimer, både fra religiøst og politisk hold i Det osmanske riket. Med de pågående krigene vokste en allerede sterk anti-europeisk stemning blant folket. Det fikk Elmers og Wedel Jarlsberg raskt merke da de kom til Farkin, der de ble tatt for å være spioner og kastet stein på av unge gutter. Men takket være armenske kontakter lyktes det å få leie et lite hus i byen. Her opprettet de en av de «minste poliklinikker i verden».<sup>69</sup> Uten formelle bånd til noen organisasjon, fikk de to kvinnene en relativt fredelig start.<sup>70</sup> Poliklinikken ble brukt strategisk for å nå inn til lokalbefolkningen, og særlig kurderne. Men det ble også et helsetilbud som armenere og tyrkere benyttet seg av.

I denne kontaktsonen sto Wedel Jarlsberg og Elmers på mange måter nederst på rangstigen. I tillegg til å være kristne, var de kvinner, og de behersket i liten grad kurdisk.<sup>71</sup> Kurdiske menn ville gjerne snakke med de to europeerne. Kvinnene derimot, gikk sjelden ut, men Wedel Jarlsberg og Elmers ble invitert til ledende familier, og noen kurdiske kvinner kom på besøk til dem. I dette møtet med kurdiske kvinner ble de to fremmede møtt med forakt fordi de var kristne. I tillegg ble sett ned på fordi de utførte fysisk arbeid. Kvinner fra de øvre sjikt skulle i ikke arbeide, som Wedel Jarlsberg skrev: «Her arbeider bare den som er nødt til det. Det anses som en skam at bære noget paa gaten, man bør altid helst ha en tjener efter sig. Vi anser det som en viktig opgave at vise dem, at arbeide er en ære og ingen skam.»<sup>72</sup> Wedel Jarlsberg hadde utmerket seg ved sin høye arbeidsmoral på Sumatra. Arbeidsetikken, innprentet i diakonisseutdanningen, det å fremme arbeidets ære, ble her del av den protestantiske evangeliseringen.

Det fantes en protestantisk, lokal menighet i byen, og denne ble en vei inn i Farkin-samfunnet for de to kvinnene. Menigheten var delvis et resultat av tysk og amerikansk misjon blant armenere i Anatolia. Protestantiske armenere hadde gått på tyske eller amerikanske skoler, og

69 *Kvartalshilsen* 1911, 2: 16

70 *Kvartalshilsen* 1912, 3: 31

71 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 12

72 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 12

kunne derfor et eller begge disse språkene. Når de to kvinnene strevde med armensk i tillegg til tyrkisk og kurdisk, kunne de få hjelp fra språkmektige armenske protestanter. I brev hjem til KMA, som forventet å høre om evangelisering blant kurderne, legitimerte Wedel Jarlsberg kontakten med de lokale protestantene med at disse armenere burde være allierte i kampen for å kristne kurderne.<sup>73</sup> I realiteten holdte de lokale kristne lav profil i forhold til sine muslimske naboer, og forsøk på evangelisering var helt utenkelig. Armenerne hadde blitt utsatt for omfattende forfølgelser på 1890-tallet, og så sent som i 1909 hadde det brutt ut lokale forfølgelser av armenere i Adana, sør i Anatolia. I denne kontaktsonen, med armenere og kurdere som de sentrale aktørene, er det tydelig at Wedel Jarlsberg ikke forsto eller valgte ikke å forstå, de religiøse minoritetenes stilling i Det osmanske riket.

Kurderne var muslimer og tilhørte den dominerende religionen i riket, der kristne var annenrangs borgere. Forholdet mellom muslimer og kristne forverret seg med osmanenes kriger med ulike europeiske (kristne) stater. Wedel Jarlsberg og Elvers, som hadde tilgang til ledersjiktet blant begge gruppene, oppfattet seg selv som «meglere» mellom de to folkeslagene. Etter et besøk hos en kurderleder som skulle ha 60 000 undersåtter, framhevet Wedel Jarlsberg at «Vi står som bindeledd mellom armenerne og kurderne».<sup>74</sup> Men forholdene forverret seg, og da krigen mot Balkan-statene brøt ut høsten 1912, ble de to kvinnene mistenkt for å være «utsendinger fra en eller annen regjering». For armenerne ble antageligvis kontakt med de to europeerne stadig mer en fare for egen sikkerhet.<sup>75</sup> De to befant seg i en regional krigskonflikt som lett kunne utvikle seg til en krig mellom stormakter.

Nå var det ikke bare utrygt for to europeiske kvinner å oppholde seg i Farkin, de ble direkte forhindret i å arbeide der. Resultatet ble at de to forlot byen i juli 1913, en avgjørelse de tok etter møter med en av de sentrale tyske misjonslederne.<sup>76</sup> Selv om de var økonomisk uavhengige, inngikk de to kvinnene i det protestantiske og særlig tyske misjonsfellesskapet.

---

73 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 12

74 *Kvartalshilsen* 1912, 2: 15

75 *Kvartalshilsen* 1913, 2: 17

76 *Kvartalshilsen* 1913, 2: 12

Kallet til kurderne var imidlertid ikke forlatt. Nå reiste Wedel Jarlsberg og Elvers sammen – til hest – med telt i fjellene nord for Mezereh et par måneder, for å komme i kontakt med kurdiske stammer i området. Målet her var helsearbeid og evangelisering, men språket ble en stor hindring da kurderne her snakket en annen variant av kurdisk enn det de to hadde lært seg.<sup>77</sup>

Høsten 1914 begynte Wedel Jarlsberg i et vikariat som bestyrer av Deutscher Hilfsbunds internatskole for armenske gutter i Mezereh, en større moderne, by med danske, tyske og amerikanske misjonskompleks. Dette arbeidet anså hun imidlertid ikke som av åndelig karakter, men igjen var håpet å påvirke armenere, slik at de ville kunne omvende kurdere.<sup>78</sup>

## Frontsøstre, Erzurum, 1914–1915

Høsten 1914 gikk Det osmanske riket inn på tysk side i den nylig utbrutte krigen mellom stormaktene. Behov for utdannede sykepleiere førte til at det osmanske krigsministeriet kom med en forespørsel til Elvers og Wedel Jarlsberg. Siden begge ble oppfattet å være tyske, var de ønsket som sykepleiere ved militærpsykehuset i Erzurum, den største byen i Øst-Anatolia, og en viktig festning mot den russiske krigsfronten.<sup>79</sup> Dette ville være et lønnet arbeid, noe Wedel Jarlsberg fant «flaut», men nødvendig, da krigen hadde satt en stopper for pengeoverføringer fra Norge.<sup>80</sup>

Wedel Jarlsbergs klassebakgrunn og nærhet til tysk kultur gjorde at hun fant seg vel til rette blant det tyrkiske offiserssjiktet. På reisen nordover ble hun invitert til å spise med de tyrkiske offiserene, noe som hun fant naturlig: «jeg er allerede helt hjemme blant dem».<sup>81</sup> Denne tilhørighetsfølelsen gjaldt også i møte med andre tyrkere hun kom i kontakt med på reisen: «ti nu hører jeg paa en maate til hos tyrkerne.»<sup>82</sup> Men samkjenslen gjaldt ikke på det religiøse planet. I møte med muslimske troende

77 *Kvartalshilsen* 1914, 1: 11–16

78 *Kvartalshilsen* 1914, 3: 31

79 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 6

80 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 6

81 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 10

82 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 7

viste Wedel Jarlsberg ingen forståelse, ingen gjenkjennelse av egen religiøsitet. Da hun møtte to kvinnelige lærere fra det tyrkiske borgerskapet, karakteriserte hun begge i en lett nedsettende tone som «fanatiske» muslimer: «Den unge lærerinde paastod, at Gud hadde skapt endog synden; det er den egte muhammedanske opfatning, som jo i grunden utelukker virkelig anger.»<sup>83</sup>

Militærpsykehuset i Erzurum ble snart et inferno av sårede og døende menn. Tidlig i januar 1915 forsøker Wedel Jarlsberg å beskrive forholdene ved sykehuset til lesere fullstendig forskånet fra verdenskrigens grusomheter. Det er den profesjonelle sykepleieren som førte pennen:

I hjemme i eders koselige stuer neppe vet hvad elendighet vil si, hvor forfærdet I vilde bli ved at komme ind i denne pesthule og se disse stakler. Straasek ved straasæk smudsige og saa fulde av utøi, at man ikke kan gaa nær en syk uten selv at bli befængt. Der ligger de og dør av tyfus eller en koleralignende enterit, som dræper paa ganske kort tid, eller de faar tetanus og lægges for sig selv for at dø. S. Eva kjæmpet som en løve for disse stakler.<sup>84</sup>

Både Elvers og Wedel Jarlsberg ble smittet av flekktyfus og ble svært alvorlig syke. I løpet av etterjulsvinteren 1915 bestemte de to seg for å forsøke å reise til Tyskland.<sup>85</sup> Men om de reiste av fri vilje eller ble utvist av tyrkiske myndigheter, er uklart. Under krigen begikk tyrkerne et folkemord på armenerne.<sup>86</sup> Elvers og Wedel Jarlsberg holdt seks armenske gutter skjult på feltsykehuset. Dette ble oppdaget, og guttene henrettet. De to kvinnene ble beordret ut av landet.<sup>87</sup> Det at begge ble oppfattet som tyske reddet dem antagelig fra hardere represalier.<sup>88</sup> På veien fra Erzurum til Istanbul ble Wedel Jarlsberg og Eva Elvers vitne til hvordan armenere ble massakrert, skutt eller drevet fra fjellsider ned i elven av tyrkere og kurdere.<sup>89</sup>

Da de to kvinnene kom fram til Istanbul i juni 1915, oppsøkte de den tyske ambassaden hvor de fortalte generalkonsul Johann H. Mortmann

83 *Kvartalshilsen* 1915, 1: 9

84 *Kvartalshilsen* 1915, 2: 19

85 *Kvartalshilsen* 1915, 2: 18–19, 1915, 3: 24

86 Bjørnlund 2013; Okkenhaug 2016; Suny 2015

87 *Kvinnelige Misjonsarbeidere* 1952: 52

88 Bjørnlund 2013: 65

89 Bjørnlund 2013: 65

om massakrene de hadde vært vitner til. I motsetning til sine skandinaviske KMA-kolleger, som også var vitner til folkemordet på armenerne og som anså tyrkerne som klare overgripere, hevdet Jarlsberg og Elvers at det var armenske politiske grupperinger som hadde skylden for forfølgelsene av armenerne.<sup>90</sup>

Denne oppfatningen og forståelsen av tyrkiske krigshandlinger og armenernes posisjon har flere forklaringer. Det hersket streng sensur under krigen, og de to kvinnene hadde vært isolert fra omverdenen siden høsten 1915.<sup>91</sup> Den eneste informasjonen Wedel Jarlsberg og Elvers fikk, kom fra de tyrkiske og tyske militære. Da de møtte den tyske ambassadøren hadde de altså ikke andre kilder enn tyske og tyrkiske å støtte seg på. I de fire årene siden hun forlot Norge, hadde Thora Wedel Jarlsberg vært del av den tyske «koloniale» eliten i riket. Hun, som kom med en allerede sterk kontakt til tysk kultur, fikk et tysk blikk, også på osmanske forhold. I tillegg hadde hun blitt formet av livet blant kurdere, det tyrkiske språket, arbeidet knyttet opp til det tyrkiske militære, offiserer og ikke minst pleie av tyrkiske soldater. Vi har også sett at hun ikke viste forståelse for de kristne minoritetenes etter hvert svært utsatte posisjon i riket. Alle disse aspektene var med på å forme Wedel Jarlsberg i hennes forståelse av årsaken til osmanenes forfølgelser av armenerne. Dette til tross, forble hennes holdning til islam og muslimer unyansert og negativ.

## Avslutning

Thora Wedel Jarlsberg reiste ikke tilbake til fredelige Norge etter Istanbul. Sammen med Eva Elvers valgte hun å fortsette å arbeide i en annen krigsherjet del av verden, blant russiske flyktninger i tyske Stettin (dagens Polen). Deretter arbeidet de to i Berlin blant kvinnelige industriarbeidere.<sup>92</sup> Beslutningen om å bli i Tyskland var nok ikke bare motivert av behovet for å yte bistand i en sterkt preget krigsnasjon. Det dype vennskapet og

90 Suny 2015: 298. Se Bjørnlund 2013; Okkenhaug 2016; Småberg 2007

91 Meddelelsene de kunne få ut i brev form, var også sterk begrenset. *Kvartalshilsen* 1915, 3: 24. Brev fra Thora Wedel Jarlsberg, Erzerum, 22. februar 1915. Se også Bjørnlund 2013; Okkenhaug 2016.

92 *Kvartalshilsen* 1930, 2: 3



lojalitetsbånd til Eva Elvers var kanskje viktigst. «Hun har visselig gitt sit liv for mit.» – skrev Wedel Jarlsberg til KMA i desember 1914, da Elvers pleiet henne under flekkyfusangrepet. I tillegg representerte Elvers den tyske diakonissekulturen Wedel Jarlsberg hadde valgt som sin livsveg, og av alle de kontaktsonene Thora Wedel Jarlsberg opererte i, var det nok den tyske kulturen som var sterkest. KMA leder Marie Anker framhevet den tyske forbindelsen, men pekte samtidig på det praktiske arbeidet, sykepleien som grunnleggende for Wedel Jarlsbergs holdning til ulike kulturer: «Sterkt knyttet var hun til Tyskland, men hun hørte jo til de mennesker som er hjemme overalt, hvor der var oppgaver at løse.»<sup>93</sup>

Arbeidet, i dette tilfellet sykepleien, var en av tre faktorer som åpnet opp for alternative kvinneliv og manøvreringsrom i ulike kontaktsoner i siste halvdel av 1800-tallet. Takket være disse tre komponenten kunne Thora Wedel Jarlsberg, Eva Elvers og andre diakonisseutdannede kvinner velge å leve transnasjonale liv kjennetegnet ved ulike, intensive og ofte langvarige møter i kontaktsoner: For det første, opprettelsen av den moderne sykepleieutdanningen, for det andre oppkomsten av protestantiske vekkelser og for det tredje, europeiske kolonialisme. Sykepleie og diakonissegjerningens praksis gav innpass i nye kulturer, den vestlige kolonialismen bidro med infrastruktur og legitimitet, mens vekkelsene gav sterk personlig motivasjon og satte prosessen mot mulige kultur møter i bevegelse.

## Referanser

- Aritonang, J. S. (1993). *Mission schools in Batakland (Indonesia): 1861–1940*. Brill.
- Aritonang, J. S. (2000). *The encounter of the Batak people with Rheinische Missions-Gesellschaft in the field of education (1861–1940)* [Doktorgradsavhandling]. University of Utrecht.
- Becker, J. (2015). Introduction. I J. Becker (Red.), *European missions in contact zones. Transformation through interaction in a (post-)colonial world* (s. 7–26). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bjørnlund, M. (2013). *Det armenske folkedrab. Fra begyndelsen til enden*. Kristeligt Dagblads Forlag.

---

93 *Kvartalshilsen* 1930, 2: 3

- Brautaset, C., Gregersen, M. & Skeie, K. H. (Red.). (2018). *Møter med Kina. Norsk diplomati, handel og misjon, 1890–1937*. Fagbokforlaget.
- Erik Planting-Gyllenbåga. (u.å.). I *LinkFang*. [https://sv.linkfang.org/wiki/Erik\\_Planting-Gyllen%C3%A5ga](https://sv.linkfang.org/wiki/Erik_Planting-Gyllen%C3%A5ga)
- Habermas, R. (2019). Introduction. I R. Habermas (Red.), *Negotiating the secular and the religious in the German empire. Transnational approaches* (s. 1–29). Berghahn.
- Hans Steenbuch. (u.å.). I *Wikipedia*. [https://no.wikipedia.org/wiki/Hans\\_Steenbuch](https://no.wikipedia.org/wiki/Hans_Steenbuch)
- Hellesund, T. (2003). *Kapitler fra singellivets historie*. Universitetsforlaget.
- Hiort-Lorenzen, H. R. & Thiset, A. (1900). *Danmarks Adels Aarbok, 1900*. <http://runeberg.org/adelaarbog/1900/0556.html>
- Hózl, R. & Wetjen, K. (2019). Negotiating the fundamentals? German missions and the experience of the contact zone, 1850–1918. I R. Habermas (Red.), *Negotiating the secular and the religious in the German empire. Transnational approaches* (s. 196–234). Berghahn.
- Klein, T. (2015). How to be a contact zone. The missionary Karl Gützlaff between nationalism, transnationalism and transculturalism, 1827–1851. I J. Becker (Red.), *European missions in contact zones. Transformation through interaction in a (post-)colonial world* (s. 219–237). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kvinnelige Misjonsarbeidere. (1952). *Se til hvorledes I bygger videre. K.M.A.s historie gjennom 50 år 1902–1952*. K.M.A.
- Lonely Planet. (u.å.). *Sumatra*. <https://www.lonelyplanet.com/indonesia/sumatra>
- Needham, H. (1899). «*God first*»: Or, *Hester Needham's work in Sumatra: Her letters and diaries*. The Religious Tract Society.
- Norseth, K. (2002). To alen av hvilket stykke? Tvillingsøstrene LMF og KMA i norsk, nordisk og internasjonalt perspektiv. *Norsk tidsskrift for misjon*, 56(2), 91–106. <https://doi.org/10.48626/ntm.v56i2.4036>
- Norseth, K. (2020, 25. februar). Henny Dons. I *Store norske leksikon*. [https://nbl.snl.no/Henny\\_Dons](https://nbl.snl.no/Henny_Dons)
- Okkenhaug, I. M. (2016). «*En norsk filantrop*.» *Bodil Biørn og armenerne, 1905–1934*. Portal.
- Samuel Munson. (2021, 6. juni). I *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel\\_Munson](https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_Munson)
- Sarx, T., Scheepers, R. & Stahl, M. (Red.). (2013). *Protestantismus und Gesellschaft: Beiträge zur Geschichte von Kirche und Diakonie Im 19 Und 20 Jahrhundert*. Kuhlhammer.
- Schreiner, L. (1998). Nommensen, Ingwer Ludwig. I G. H. Anderson (Red.), *Biographical dictionary of Christian missions* (s. 499–500). Macmillan. <https://www.bu.edu/missiology/missionary-biography/n-o-p-q/nommensen-ingwer-ludwig-1834-1918/>

- Skeie, K. H. (2022). «Og jeg har gått som jeg trodde var Herrens vei for mig.» Vekkelse som transnasjonalt handlingsrom for forhandlinger om religiøsitet, kall og kjønn. I K. H. Skeie & I. M. Okkenhaug (Red.), *Forhandlinger om sekularitet og religion: Norske aktører, debatt og praksis, 1846–1986*. Universitetsforlaget.
- Småberg, M. (2007). Att bevittna det outsägliga: Alma Johansson och massakern på armenierna 1915. I V. Molnar (Red.), *Vetenskaps societetens Årbok*.
- Soine, A. (2013). The motherhouse and its mission(s): Kaiserwerth and the convergence of transnational nursing knowledge, 1836–1865. I E. Fleischmann, S. Grypma, M. Marten & I. M. Okkenhaug (Red.), *Transnational and historical perspectives on global health, welfare and humanitarianism* (s. 225–226). Portal.
- Suny, R. G. (2015). *They can live in the desert but nowhere else. A history of the Armenian genocide*. Princeton University Press.
- van Bemmelen, S. T. (2012). *Good customs, bad customs in North Sumatra: Toba Batak, missionaries and colonial officials negotiate the patrilineal order (1861–1942)* [Doktorgradsavhandling]. Vrije University.
- van Bemmelen, S. T. (2017). *Christianity, colonization, and gender relations in North Sumatra*. Brill.
- Weihe, H.-J. W. (2021, 30. november). Johan Cordt Harmens Storjohann. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Johan\\_Cordt\\_Harmens\\_Storjohann](https://snl.no/Johan_Cordt_Harmens_Storjohann)

## KAPITTEL 8

# Vekkelsens vokabular. Smakebiter fra haugianernes religiolekt ca. 1800–1840

*Jostein Garcia de Presno*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** In the first part of the 19<sup>th</sup> century, the Haugeans constituted a distinct religious grouping in Norway, characterized by a marked use of religiously influenced language. In their internal communication, certain words and expressions acquired different meanings from those of common speech. This redefinition of words based on the Haugeans' specific religious context can be said to have been a feature of their "religiolect". In this article, I explore the well-developed vocabulary of the Haugeans related to their depiction of religious emotions and experiences. Some of the vocabulary showed little development over time, while other parts developed with the Haugeans' changing position in society.

**Keywords:** Hans Nielsen Hauge, religious emotions, vocabulary, ordo salutis

## Introduksjon

På første del av 1800-tallet utgjorde haugianerne en distinkt religiøs gruppering i Norge, kjennetegnet av en tydelig identitet og en utstrakt innbyrdes kontakt. De var dessuten kjent for å ha en markant religiøs språkbruk. En av dem som tidlig merket seg dette, var den samtidige lekpredikanten Knud Spødervold (1791–1848), som også var en av deres

Sitering: de Presno, J. G. (2022). Vekkelsens vokabular. Smakebiter fra haugianernes religiolekt ca. 1800–1840. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 8, s. 175–198). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch8>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

argeste kritikere.<sup>1</sup> I sin bok om *Guds Naades Huusholdning* rettet han flengende kritikk mot haugianernes kristendomsforståelse. Han nevnte i denne forbindelse, mer som en kuriositet enn som kritikk, at de tilskrev visse ord en annen betydning enn den alminnelige. Som eksempel trakk han fram adjektivet «snilt», som haugianerne brukte for å beskrive at noen talte rett, «endog den uslest Vankundige iblandt dem». Andre eksempler var «Enfoldighed» og «Erfarenhed», som ifølge Spødervold ble brukt med en annen betydning enn disse ordene hadde «i egentlig Forstand». Han observerte dessuten at de alltid brukte et særlig ord på sine sammenkomster, nemlig «Opbyggelsessamlinger», selv om disse samlingene som regel var direkte «nedbrydende».<sup>2</sup> Spødervolds observasjoner over haugianernes særegne språkpraksis, hvor spydig de enn var ment, var svært treffende. Han hadde nemlig merket seg deres til tider særegne språkbruk. De er derfor et godt utgangspunkt for å drøfte trekk ved haugianernes religiøse språkbruk.

## Haugianernes religiolekt

Haugebevegelsen oppstod som en pietistisk vekkellesbevegelse i kjølvanet av virksomheten til den norske lekpredikanten Hans Nielsen Hauge (1771–1824). Haugianerne, eller «vennene», bodde spredt rundt om i landet og var ikke formelt organisert. Takket være omfattende reisevirksomhet og brevskrivning holdt de likevel tett kontakt med hverandre. Som bevegelse og nettverk utgjorde de en religiøs subkultur, innenfor rammen av den offisielle kirken. Bevegelsen var kjennetegnet av en kristendomsforståelse med sterk vekt på personlig omvendelse og en medfølgende puritansk livsstilsendring.<sup>3</sup>

Haugianernes særegne religiøse språkbruk, som Spødervold la merke til, kan sies å ha vært en del av deres sosiolekt, eller mer spesifikt deres

1 Spødervolds bevegelse hadde sin utbredelse på sørvestlandet og gikk under navnet «de Stærktroende», jf. Bang 1910: 462–467. De kunne være skarpe i sin kritikk av annerledestroende, og haugianerne var et særlig yndet mål.

2 Spødervold 1848: 282–283, 286. Ironisk nok har de sterktroendes samlinger (når det ikke er gudstjeneste) i ettertid nettopp fått betegnelsen «oppbyggelser», Iversen 2021: 13.

3 Om subkulturer, se Eriksen & Sajjad 2011. Om haugianernes kristendomsforståelse, se Aarflot 1969.

«religiolekt».<sup>4</sup> Ifølge Benjamin Hary, som lanserte begrepet, er en religiolekt en språkvariant med sin egen historie og utvikling, som brukes av en religiøs gruppering.<sup>5</sup> Det er altså en slags sosiolekt med en religiøs gruppering som nedslagsfelt. En av flere karakteristikk ved en religiolekt, ifølge Hary, er at ord og uttrykk kan få særskilte betydninger ut ifra sin religiøse kontekst, slik vi har sett at tilfellet var hos haugianerne.<sup>6</sup> Et annet vanlig kjennetegn ved religiolekter er utstrakt bruk av bibelske metaforer, som vi straks skal se at haugianerne også praktiserte i stor grad.<sup>7</sup>

I norsk og nordisk kontekst har forskning på skjæringspunktet mellom språk og religion på 1800-tallet blitt berørt av studier om både nasjonalisme, salmedikting, minoritetsspråk, bibeloversettelser og vekkelser.<sup>8</sup> Denne undersøkelsen om språkbruk i Haugevekkelsen passer altså godt inn i den forskningen som alt er gjort. Samtidig bringer den noe nytt. Også i forskningen på Haugebevegelsen forekommer det sporadiske observasjoner omkring haugianernes språkbruk, men det er andre sider enn deres hang til å bruke ord på en ny måte som har blitt belyst.<sup>9</sup> Haugianernes muntlige språkbruk (som sørgmodig framtoning, pipende stemmer, klagende tale og luntende gange) har for eksempel blitt hyppig kommentert.<sup>10</sup> Dessuten har bruken av bibelske metaforer,

4 En sosiolekt kan defineres som «ein sosialt avgrensa variant av eit språk. Bruk av sosiolekt markerer tilhørsrel til ei sosial gruppe eller klasse», Opsahl & Allkunne 2021.

5 «[A] language variety with its own history and development, which is used by a religious community» Hary 2011: 45. Se også Masumian 2015: 101.

6 Hary & Wein 2013: 91, 101–102. Forfatterne nevner det de mener er ti typiske kjennetegn ved religiolekter, med blant annet «theological vocabulary and phraseology», som inkluderer omdefinering av ord ut ifra en teologisk kontekst.

7 Haugianerne var ikke alene om å ha en religiolekt; mye av sin religiøse språkbruk hadde haugianerne til felles både med den offentlige kristne diskursen generelt og andre vekkelsesbevegelser spesielt. Innenfor en trosretning kan det, ifølge Hary, finnes flere religiolekter. Haugianernes religiolekt kan derfor sies å være bare en av flere kristne religiolekter, jf. «Christianese», i Cox 2017; Hary & Wein 2013: 96.

8 Flere av bidragene i Gustavsson 1985 og Brohed 1998 berører for eksempel samhandlingen mellom språk og religion på 1800-tallet. Se også Petursson 1985 om bspråksspørsmålets betydning for den uteblivende vekkelsen på Island, og Jacobsen 2012 om vekkelse og språkstrid på Færøyene.

9 Gundersen 2001; Johansen 2019; Molland 1979; Norborg 1966; Seland 2017; Sivertsen 1946; Aarflot 1969

10 Se for eksempel Langhelle 2015. Allerede i samtiden var haugianernes framtoning og formidlingsform et gjennomgangstema, for eksempel i presteattestene i rettssaken mot Hauge.

det såkalte «kanaanspråket», i haugianske skrifter og brev også fått mye oppmerksomhet.<sup>11</sup>

Haugianernes religiølekt var likevel mer enn bare kanaanspråk og klagende tale. Den var også videreføring og nyskaping av en pietistisk tradisjon med skildring av religiøse tanker og følelser. At skildringen av religiøse erfaringer ble vektlagt i så stor grad, var noe særegent. Dessuten hadde de ofte en særlig forståelse og vektlegging av ulike religiøse følelser. Som vi har sett kunne dette gi seg utslag i at ord fikk litt andre betydninger enn de vanligvis hadde. Haugianerne brukte også gjerne flere av de religiøse hedersbetegnelsene som kallenavn på seg selv. Denne praksisen har ikke tidligere blitt utforsket.

Skildringen av egne religiøse erfaringer var sentral blant haugianerne. Hauge satte i sine brev og skrifter tidlig ord på egne troserfaringer og oppfordret vennene til å gjøre det samme.<sup>12</sup> Da Ole Herbjørnsen i 1803 beskrev følelsen av å komme til kort overfor Gud med ordene: «[Ieg] kien-der nok ieg mangler paa den fuldkomne Kierlighed til Gud», var han på ingen måte alene. Lignende beklagelser over manglende inderlighet finnes i en lang rekke andre haugianerbrev.<sup>13</sup> En stor del av haugianernes religiøse vokabular var nettopp relatert til det de kalte «religiøse Følelser», med bakgrunn i den pietistiske forståelsen av «frelsens orden».<sup>14</sup> Dette var en slags grunnoppskrift på de ulike stadiene i tilegnelsen av frelsen, som kallelse, opplysning, omvendelse osv. Dessuten var, ifølge Hauge, skjelingen av religiøse følelser et tegn på Den hellige ånds veiledning og en nødvendig del av religiøs «Erfarenhed».<sup>15</sup> Stadig skildring av egne religiøse følelser, erfaringer og refleksjoner ble derfor ikke bare oppmuntret til blant haugianerne, det ble forventet.

11 Kanaanspråk, det vil si bruken av bibelske, geografiske metaforer, som «Det lovede land», «Verden» og «Jerusalem» til å uttrykke religiøse tanker og opplevelser, ble utviklet og brukt i de europeiske, pietistiske bevegelsene på 1700-tallet. Jf. Martin 2012, som kaller kanaanspråk for «the esoteric sociolect of pietism». Haugianernes tale og skrift var spekket med kanaanspråk, om enn ofte med en markant haugiansk vri, jf. Garcia de Presno 2021; Haga 2021

12 Hauge & Ording 1947: 108–118, 1952: 103–217

13 Brev fra Ole Herbjørnsen av 17. juni 1803, I. Se lignende formuleringer i brev fra Erik Vullum år 1817, II; Peder Odland, 26. april 1817, II; Knud Stud, 29. mars 1801, I; Anne Vister, 3. mai 1801, I.

14 Frelsens orden, *ordo salutis*, var for haugianerne best kjent gjennom Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed*, jf. Pontoppidan 1890: se særlig s. 160–165. Annen aktuell bakgrunn er mye av den oppbyggelige litteraturen Hauge fikk utgitt, jf. Hauge & Ording 1954: XIII.

15 Hauge & Ording 1952: 109–120

Det er denne siden ved religiolekten som er hovedfokuset her, altså den utstrakte skildringen av religiøse følelser og erfaringer. I disse beskrivelsene inngikk en lang rekke mer eller mindre faste ord og formuleringer. Det er nettopp disse ordene og formuleringene som er interessante her. Ønsket er å utforske hvordan haugianerne uttrykte seg og hva de var opptatt av å formidle. Undersøkelsen vil derfor i hovedsak ha et deskriptivt preg og konsentrere seg om å presentere eksempler på nettopp det religiøse «vokabularet». Videre har undersøkelsen et bevisst «nedenfra-og-opp»-perspektiv; det er de menige haugianernes språkbruk som primært er i søkelyset.

Selv om undersøkelsen primært er deskriptiv, kan et par teoretiske perspektiver være interessante å ha i mente. For det første bar haugianernes språkbruk tydelig preg av et ønske om å være motkulturell.<sup>16</sup> Ord og uttrykk fikk ikke bare en annen betydning enn de hadde i samtiden, slik Spødervold merket seg, de fikk gjerne motsatt betydning. På denne måten bekreftet språkbruken haugianernes syn på seg selv som annerledes enn samfunnet for øvrig. For det andre, og dette henger nøye sammen med det første perspektivet, er haugianernes språkbruk et godt eksempel på at særegne språklige trekk kan tjene til å binde individer sammen. En felles språkbruk bekrefter på den måten felles tilhørighet.<sup>17</sup> Religiolekten styrket haugianernes identitet som nettopp haugianere.

## Haugianernes brevskrivning

Primærkildematerialet for studien er en samling av ca. 750 haugianske «vennebrev», det vil si brev haugianere imellom.<sup>18</sup> Selv om brevene varierer stort i lengde og tema, har de alle selverklærte haugianere som avsendere, og inneholder i større eller mindre grad religiøse betraktninger og

16 Rokkan 1967; Seland & Agedal 2008: 40–66

17 Tabouret-Keller 1998

18 Samlingen ble konstruert på 1970-tallet av Norsk historisk kjeldeskriftinstitutt (NHKI) og består av et utvalg innsamlende haugianerbrev. Brevene ble transkribert i forbindelse med utgivelsen av Hans Nielsen Hauges brev, men ble aldri publisert. Det finnes flere bevarte haugianerbrev som ikke er kommet med i samlingen, særlig fra ca. 1830 og utover.



formuleringer.<sup>19</sup> Brevene er fra perioden 1799–1842, og studien begrenser seg derfor også til omtrent denne perioden.<sup>20</sup> I tillegg kommer ca. 500 publiserte brev fra Hauge, fra 1796–1824. Siden undersøkelsen legger vekt på å ha et «nedenfra-og-opp»-perspektiv, er brevene til Hauge, bevegelsens ubestridte leder, kun brukt i begrenset grad.<sup>21</sup>

Hauge selv skrev brev «i det uendelige»,<sup>22</sup> og haugianerne tok altså etter. De nytestamentlige brevene tjente ofte som eksempel og mal for haugianernes egne brev. Men særlig utover i perioden er flere av brevene fylt av vel så mye om den «legemlige» som den «andelige» tilstand.<sup>23</sup> Ikke bare skrev både Hauge og haugianerne hundrevis av brev; de var også tidlig ute med å bevare brevene gjennom kopiering, innbinding og publisering.<sup>24</sup> Det er ikke minst takket være denne bevisste kopierings- og bevaringspraksisen at et så stort kildemateriale er tilgjengelig for ettertiden. Selv om haugianerne med sin omfattende brevskriving var pionerer, var de også et ledd i en større nasjonal prosess med en stigende norsk lese- og skriveferdighet og økende deltakelse i det offentlige rom.<sup>25</sup> Det var vanlig å lese høyt fra brev på de religiøse samlingene, og brevskriverne tok på den måten del i en offentlig samtale, og språkbruken likeså.<sup>26</sup> Brevenes offentlige karakter skal likevel ikke overdrives. Det var en avgrenset offentlighet, nemlig «vennene», og språkbruken var tydelig intrakulturell.<sup>27</sup> Deres religiøse vokabular og formuleringer må derfor primært forstås ut ifra den kristendomsoppfatningen de delte.

19 Selv om det ikke nødvendigvis alltid er lett å definere akkurat hvem som var haugianere, er det for denne artikkelens vedkommende i hovedsak tatt utgangspunkt i personer som både var selverklærte tilhengere av Haugebevegelsen, og som var allment anerkjent å være det, jf. den nærmest kartotekaktige gjennomgangen av haugianere i Heggtsveits arbeider, se under.

20 Brevene ble for det meste samlet inn av A. C. Bang og H. G. Heggtsveit i forbindelse med deres arbeid om Hauge og haugianismen, Bang 1910; Heggtsveit 1911, 1912a, 1912b.

21 Brevene fra Hauge er kun brukt der ordbruken kan sies å være representativ for haugianeres bruk for øvrig.

22 Belsheim 1881: 14

23 Om de nytestamentlige brevene som forbilder for haugianernes egne brev, se Seland 2017: 110.

24 Hauge & Kvamen 1976: 27–83. Vennebrevene led ofte samme «skjebne» som Amerikabrev, og ble både kopiert og lest i fellesskap, selv om de i utgangspunktet kanskje var adressert til enkeltpersoner.

25 Fet 1995: 197; Johansen 2019: 261–281

26 Langhelle 2004. Brevene hadde i så måte lignende funksjon som å tale på oppbyggelsesmøter, jf. Johansen 2019: 274–281.

27 Om intrakulturell kommunikasjon, se Ø. Dahl 2001.

Så vidt jeg vet er samlingen av haugianske vennebrev aldri blitt ordentlig presentert i forskningssammenheng, og derfor vil jeg si litt mer om selve brevsamlingen. Brevene er fra ca. 280 ulike avsendere, og utgjør i transkribert form over 1000 sider med maskinskrevne A4-ark. Både antallet avsendere og mengden brev tilsier derfor at vi har å gjøre med et bredt materiale. I forhold til sin høye alder, er derfor samlingen forholdsvis unik i norsk sammenheng. Dette bekreftes videre av at brevskriverne kom fra flere sosiale klasser. De var for det meste voksne bønder og handelsmenn; men også barn og eldre, tjenestepiker og stortingsrepresentanter finnes blant avsenderne.<sup>28</sup> De fleste hadde ingen videre utdannelse enn hjemmeundervisning og omgangsskole. Alle Norges daværende stift (bispedømmer) er representert blant avsenderstedene, selv om de fleste brevene er fra Sør-Norge.<sup>29</sup> I underkant av 10 prosent av brevene i samlingen er skrevet av kvinner.<sup>30</sup> Selv om dette kanskje ikke høres så imponerende ut, var dette i samtiden en relativt høy andel.<sup>31</sup> Alt i alt gir brevsamlingen et inntrykk av å være svært dekkende geografisk sett, og relativt dekkende når det gjelder kjønn og alder.

Selv om haugianernes religiolekt i stor grad bestod av tradisjonelle religiose begrep, utviklet den seg også over tid. I mitt utvalg av ord og uttrykk har jeg ønsket å reflektere både den stabile og den nyskapende tendensen i religiolekten. Jeg presenterer derfor både ord som går igjen i hele perioden, og slike som kun dukker opp mot slutten. Den førstnevnte typen er representert i form av tre begrepspar, nemlig begjær/lunkenhet, enfoldighet/fornuft og bekymring/sikkerhet. Disse begrepene er alle sentrale i den haugianske brevskrivningen og forekommer hyppig hos ulike avsendere gjennom hele perioden. Presentasjonen etter begrepspar basert

28 I begynnelsen bestod bevegelsen for det meste av bønder. Utover 1800-tallet ble den i økende grad en bybevegelse, Sejersted 1995: 255–260.

29 Samlingen inkluderer et mindre antall brev fra resten av Skandinavia og andre land. Om «venner» i utlandet ville regnet seg selv som haugianere kan diskuteres. For denne studien er derfor kun norske haugianerbrev tatt med i kildegrunnet.

30 Ifølge Haukland 2014: 328 er 28 % av de 193 brevene fra perioden 1796–1804 skrevet til eller av kvinner.

31 Byberg 2011; Golf 2006: 90. Utover i perioden er kvinneandelen synkende, mens aldersnittet på brevskriverne ser ut til å stige. Dette skyldes at etter hvert som årene gikk, ble naturlig nok avsenderne eldre. Delvis gikk også tradisjonen med vennebrev over i historien, jf. Heggveit 1912b: 778–779.

på motsetninger er mitt eget grep med utgangspunkt i den forståelsen av ordene som går fram fra brevene. Den mer nyskapende tendensen i haugianernes religiolekt er representert ved tre ord som alle ble svært sentrale i Haugebevegelsen mot slutten av perioden, nærmere bestemt etter rettssaken mot Hauge (altså etter 1814). Det er ordene snill, følsom og oppbyggelse. Forekomsten av disse «nyordene» kan delvis forklares ut ifra endrede politiske og samfunnsmessige forhold som vil bli gjort nærmere rede for.

For å oppsummere, er dette en deskriptiv undersøkelse av haugianernes språkbruk om egne religiøse erfaringer, slik disse forekom i brevene deres. Det er lagt vekt på et «nedenfra-og-opp»-perspektiv, og å vise tendenser både til videreføring og nyskaping av den pietistiske tradisjonen i haugianernes religiolekt. Det er ikke gjort forsøk på å gi en utfyllende eller systematisk oversikt over haugianernes religiøse vokabular.<sup>32</sup> Det jeg primært ønsker å trekke fram, er typiske eksempler på hvilke religiøse tema haugianerne var opptatt av og hvordan de ordla seg for å beskrive disse.

## Begjær og lunkenhet

Det første begrepsparet vi skal se på, er motsetningene begjær og lunkenhet. I samtiden hadde ikke begjær den negative betydning som ordet senere ofte har fått i religiøse miljøer, men var en generell betegnelse for «stærk lyst, længsel eller higen».<sup>33</sup> «Begjær» etter Guds ord og vilje ble av haugianerne sett på som et avgjørende tegn på en sann kristentro.<sup>34</sup> Læreren Thomas Amble ønsket for eksempel «at Guds Villie maatte skee, som skulle være alles vores Begjering», og Ole Simensen Berg skrev til venner i Oppdal med ønske om at de måtte «vere begierlig efter den usvigelige Guds Ords Føde».<sup>35</sup> Begjær kunne ifølge haugianerne både være dårlig (etter Verden) og godt (etter Gud).<sup>36</sup> Men selv godt begjær

32 Undersøkelsen kan likevel fungere som et bidrag til det framvoksende tverrfaglige forskningsfeltet «historisk sosiolingvistik», jf. Auer et al. 2015.

33 «Begær» u. å.

34 Jf. Aarflot 1969: 266

35 Brev av henholdsvis 11. desember 1800, *I* og brev av 30. mai 1818, *II*

36 Jf. Brev fra Torkel Olsen Gabestad av 5. juli 1800, *I*

kunne være feil hvis en begjærte Gud av egen vilje. For sant begjær måtte strømme fra Gud selv. Predikanten Daniel Arnesen forklarte derfor at selv om mange kan ha «gode Begjærligheder i sin sjel», er ikke det godt nok viss de selv vil «passe Tiden at tale med ham».<sup>37</sup>

«Begjær» ble en mye brukt betegnelse for åpenhet for Guds ord generelt og haugiansk predikantvirksomhet spesielt. Dermed var det innlysende for vennene hva Poul Gundersen mente da han skrev at det var «stor Begjerlighed» i Skien, og hva Pernille Vold siktet til med ordene: «Folket er begierlig ude paa Landet».<sup>38</sup> Det var med andre ord stor etterspørsel etter haugianernes virksomhet både i Skien og på landet. Når begjærlig på denne måten ble en beskrivelse av sann, ektefølt lengsel etter Gud, var det også naturlig å bruke det som en slags idealiserende selvbetegnelse for haugianerne. Nettopp slik brukte numedølen Ole Olsen Bache det i et brev til den senere stortingsrepresentanten Nils Bru: «Brevet kan du lese for alle de Begjærlige», altså for alle haugianerne i området.<sup>39</sup>

Haugianernes ideelle begjær var «Længsel [...] til at gjøre det Gode», og et ønske om å bli «mere henbrændt af Guds Kiærlighed».<sup>40</sup> Dette idealet finner vi også igjen i det mest brukte hilseordet i vennebrevene, nemlig «Hjertelskende». Ordet var sannsynligvis opprinnelig en konstruksjon av Hauge selv, som benyttet det som innledende hilsen i de fleste brevene sine. «Hjertelskende» var et uttrykk nettopp for det «Begjæret» etter Gud som ble forventet blant vennene.<sup>41</sup> Lars Kyllingen gjorde dette klart da han hilste til venner i Trondheim: «Hiertelskende Sødskende i Trondhiem, og hvor de findes som vil elske Gud og have sin Salighed kier».<sup>42</sup>

Noen ganger manglet det derimot på «den fuldkomne Kierlighed til Gud».<sup>43</sup> Dette kalte haugianerne for «Lunkenhed».<sup>44</sup> Andre mye brukte

37 Brev av 3. mars 1819, *II*

38 Brev av 5. mai 1801, *I*; brev av 11. oktober 1803, *I*

39 Brev av 18. mai 1804, *I*

40 Brev fra Gunder Viulsen Ramstad av 3. april 1803, *I*; brev fra Gunhild Olsdatter Berge av 7. februar 1803, *I*

41 Se for eksempel brevet fra Hauge 6. april 1799, som er ett av de eldste bevarte brevene. Det innledes med ordene: «Hiertelskende kiere Brødre», Hauge & Kvamen 1971: 4.

42 Brev av 27. juni 1817, *II*

43 Brev fra Ole Herbjørnsen av 17. juni 1803, *I*

44 «Lunkenhed» som beskrivelse på en syndig religiøs tilstand har bakgrunn i anklagen mot menigheten i Laodikea, Johannes åpenbaring 3,16.

ord for manglende begjær kunne være «LigeGYldighed», «Verdens Kjærlighed» eller «Efterladenhed».<sup>45</sup> Lars Michelsen Høgi oppfordret vennene i Sogndal til ikke å bli besmittet av «Lunkenhed, Sikkerhed og Efterladenhed i det Gode».<sup>46</sup> Å bli lunken var for haugianerne en konstant fare som ingen kunne være trygg for, heller ikke de vakte. Ole Larssen Løset fra Rindal måtte bekjenne overfor vennene at «ofte føler jeg mig lunken i Bønnen baade for mig selv og andre».<sup>47</sup> Og C. Svendsen klagde i 1835: «Her er stor Lunkenhed og Ladhed iblant de Opvagte».<sup>48</sup>

For å unngå lunkenhet var det viktig med en konstant bevissthet omkring egne synder. Både «fine» og «grove Laster», «hemmelige» og «aabenbare Synder», måtte kontinuerlig «afstaaes» eller «aflægges».<sup>49</sup> Tosten Kittelsen advarte derfor vennene om at hjertet kunne være «lun- kent og sendrægtig, ei er så flittig til at aabenbare, erkiende og bekiende for Gud og hverandre».<sup>50</sup> Men selv med en uopphørlig årvåkenhet kunne en ikke være sikker på å være forskånet for lunkenhet. Handelsmannen Isak Skjelbred i Egersund var fortvilet og følte at den stadig truet. Han klaget over tilstedeværelsen av den velkjente fienden: «Jeg står i stor fare, især for den elendige Lunkenhed».<sup>51</sup> Idealet var jo det motsatte, nemlig et ektefølt begjær etter Guds vilje.

## Enfoldighet og fornuft

«Enfoldighed» var også en viktig verdi for haugianerne; et enfoldig sinn var mottakelig for Guds visdom. I samtiden betydde enfoldig vanligvis uutviklet eller uopplyst, men ordet kunne også brukes i betydningen av å være oppriktig og ærlig troende.<sup>52</sup> Det var denne siste betydningen haugianerne siktet til med sin hyppige bruk av «enfoldig» som religiøst ideal. Nettopp kontrasten mellom menneskets dumhet (Hauge: Daarlighed) og

45 Se for eksempel brev fra Nils Iversen Riis, år 1800, *I*

46 Brev av 1. juli 1805, *II*

47 Brev av 5. februar 1831, *IV*

48 Brev av 16. desember, *IV*

49 Brev fra Samson Traae av 15. oktober 1800, *I*

50 Brev av 13. januar 1805, *II*

51 Brev av 15. juli 1823, *III*

52 «Enfoldig» u. å.

Guds visdom stod sentralt i Hauges forkynnelse helt fra starten av.<sup>53</sup> Sann opplysning var å ikke sette sin lit til egen fornuft, men å være enfoldig overfor Gud.<sup>54</sup> I en tid som var sterkt preget av troen på fornuft og opplysning, ble enfoldighet i samfunnet for øvrig gjerne betraktet som en primitiv og uønsket tilstand. Haugianernes verdsetting av religiøs enfoldighet var dermed et tydelig uttrykk for en ønsket motkulturell holdning.<sup>55</sup> Å være enfoldig var altså ikke å være uopplyst, men tvert imot å være en sann troende.

Enfoldighetsidealet kom til uttrykk på flere forskjellige måter. Når vennene kom sammen, ønsket de å tale med hverandre «i Enfoldighed».<sup>56</sup> John Johnsen Tørset minnet vennene om å henge fast ved Jesus «i Hjertens Enfoldighed».<sup>57</sup> Siden enfoldighet innebar å motta lærdom fra Gud snarere enn mennesker, kunne det oppstå et paradoks når haugianerne ønsket å formidle bibelkunnskap til hverandre, slik de ofte gjorde. De innså at det kunne framstå feil at «enfoldige» mennesker skulle lære hverandre om Guds ord. Da ville jo visdommen komme fra mennesker, ikke fra Gud. Dette var tilfellet da Pernille Seglem, som så mange andre, skrev: «Jeg kjender ofte Længsel efter at skrive nogle Ord til eder, endskjøndt ikke for at lære eder, da jeg veed I ere selv lærte af Gud».<sup>58</sup> Med et slikt uttalt forbehold kunne det trygt følge en utlegning av ett eller flere bibelvers, for kunnskapen var jo ikke ment belærende.

Enfoldighet var ikke bare et spørsmål om mottakelighet for Guds ord, men innebar også å «fornægte» egen vilje og være «overladt» til Guds vilje og styrelse.<sup>59</sup> Randi Lauvaasen oppfordret derfor sine haugianske venner til å «undersøge nøie hvad Guds behagelige Vilie» var, så de ikke skulle komme til å handle feil av vanvare.<sup>60</sup> Selv i dagligdagse avgjørelser var

53 Dette sees blant annet i flere av titlene på hans første skrifter: *Betragtning over Verdens Daarlighed* (1796), *Førsøg til en Afhandling om Guds Viisdom* (1796), og *De Enfoldiges Lære og Afmægtiges Styrke* (1798). Hauge & Ording 1947: 59–250, 1948: 55–84

54 Jf. Pontoppidan 1890: 13, 99, 102

55 Dahl 2020: 36. Enfoldighet i seg selv var ikke et mål for haugianerne, som kunne være svært drevne og erfarne i handel og tekniske innretninger, jf. Breistein 1955: 36–178.

56 Brev fra Lars Kyllingen av juli/ august 1818, II

57 Brev fra John Johnsen Tørset av 6. juli 1831, IV. Se også Pontoppidan 1890: 118

58 Brev fra Pernille Seglem av 24. oktober 1817, II

59 Se for eksempel brev fra Erik Krogness av 27. november 1819, II

60 Brev år 1800–1801, I

det viktig ikke å stole på egen fornuft, men å handle i tråd med Guds plan: «[I]eg tror det er Guds Villie at [ieg skal] komme til eder igjen», skrev Samson Traae på en av sine reiser, og håpet at hans egne ønsker for ferden ikke stod i veien for å være lydhør for Guds vilje.<sup>61</sup>

Det motsatte av enfoldighet var å stole på egen fornuft og ikke være helt «overladt» til Gud. Peder Olsen Aune bekjente i 1815 at «[m]in egen Fornuft har været stor[t] Hinder, at jeg ei aldeles har overladt mig i Guds Haand».<sup>62</sup> Den menneskelige fornuften kunne nemlig ikke forstå Guds visdom, slik M. M. Bomhoff forklarte vennene: «[D]et naturlige Menneske kan ikke fatte de Ting som hører Guds Aand til; men det bliver dem en Daarlighed».<sup>63</sup> Sanne troende skulle ha «Fortrolighed og Tillid [...] til Gud» og være «enfoldige og troeskyldige».<sup>64</sup> For å understreke dette oppfordret derfor haugianerne hverandre stadig på nesten selvmotsigende vis, ikke til å gå fram i visdom, men til å «gaa frem i [...] Enfoldighed».<sup>65</sup>

Ingen steder kom denne innstillingen om å overlate seg helt til Guds styrelse på tross av egen fornuft og vilje så sterkt til uttrykk som i beretninger fra dødsleiet. Disse beretningene, både korte og lange, fant sin plass i brevene hver gang det hadde vært dødsfall blant vennene. For haugianerne gjaldt det å finne Guds mening med det som skjedde.<sup>66</sup> Da Daniel Arnesens kone og to barn døde i barsel, skrev han til vennene og skildret dette nettopp som guddommelig fornuft og som «Herrens forunderlige Førelser med mig». Selv om tapet kunne virke uforståelig, tolket han det likevel som «et Middel i Guds Haand at opvække den Bedrøvelse i en høiere Grad, som Herren behager til min Sjels Foredling».<sup>67</sup> På lignende vis forstod Lars Backe sin eneste datters død som et uttrykk for Guds uforståelige, men gode vilje. Han underrettet sine slektninger om hennes bortgang med å skrive at det «behagede den algode Gud at skille

61 Brev av 25. august 1800, *I*

62 Brev av 17. desember, *II*

63 Brev av 28. september 1803, *I*. Jf. Pontoppidan 1890: 75

64 Brev fra Hans Thorsen Bacherud av 26. mai 1812, *II*; Daniel Arnesen av 20. juli 1818, *II*

65 Brev fra Anne Vister av 31. januar 1804, *I*. Se også brev fra Jens Hansen av 4. januar 1828, *IV*.

66 Haugianerne skilte på tradisjonelt pietistisk vis mellom Guds «behagelige» og «tilladelige» vilje, der livets mange slag ble inkludert i sistnevnte kategori. Se for eksempel brev fra Samson Traae av 18. januar 1803, *I*.

67 Brev av 21. september 1834, *IV*

henne fra dette Liv til et bedre Liv». <sup>68</sup> For haugianerne var ikke dette tomme fraser, det var Guds visdom.

## Bekymring og sikkerhet

En av de religiøse følelsene som preget haugianernes livsførsel mest, var usikkerhet og uro omkring egen og andres frelse. For haugianerne var «Bekymring», «Betænkning», «Bedrøvelse» og «Angest» i praksis synonymer for slik usikkerhet, og ble ansett for å være et nødvendig forstadium på veien til frelse. <sup>69</sup> «Bekymring» kunne i samtiden ha den doble betydningen av omsorg og engstelig følelse, og det var bekymring som omsorg for sjelens salighet haugianerne som oftest siktet til. <sup>70</sup> Sebile Sørum beskrev sin tilstand før hun ble vakt som en tilværelse uten den nødvendige religiøse uro: «Jeg fandt i den Tid ingen Bekymring om min Salighed». <sup>71</sup> Man kunne også ha bekymring for andres frelse, slik den framstående haugianeren John Haugvaldstad ga uttrykk for på en reise til Danmark. Han fortalte at han hadde så stor «Bekymring for Menneskenes Frelse», at han ble rent utålmodig på Guds ledelse om å forkynde mens han var på reise. <sup>72</sup> Når mennesker tok haugianernes budskap til hjerte, ble dette gjerne beskrevet med lignende terminologi. Henrik Mathiesen kunne i 1819 med glede fortelle fra Trondheim at «nogle faa er i denne Høst kommen til Betenkning». <sup>73</sup>

«Bekymring» ble ikke bare brukt om et forstadium til omvendelsen, men kunne også brukes om de vaktens frelestilstand, slik Sivert Sylfestsen gjorde. Han håpet for sine haugianske venner at «endeel ere alvorlig Bekymret for sin Salighed». <sup>74</sup> Mer vanlig var det likevel å snakke om å være «alvorlig» eller «oprigtig». Henrik Mathiesen minnet sine venner i Nordland om å bevare et «alvorlig» forsett. Da Hauge ble pågrepet og fengslet i 1804, fortalte Ole Forthun beroliget om Hauge etter å ha besøkt

68 Brev av 19. mars 1818, *II*

69 Hauge & Ording 1947: 48, 51; Pontoppidan 1890: 21, 22; Aarflot 1969: 328–331

70 «Bekymring» u. å.

71 Hauge & Ording 1952: 159

72 Brev av 20. mai 1828, *IV*

73 Brev av 10. februar 1819, *II*

74 Brev av 6. mai 1821, *II*



ham i fengselet: «Han er alvorlig, og beder nok for oss alle».<sup>75</sup> Oppriktig eller alvorlig kunne med denne betydning også brukes av haugianerne som selvbetegnelse. Niels Iversen Riis fra Kongsberg åpnet for eksempel brevet sitt med hilsenen «Hierteelskende oprigtige Sødskende i Herren», mens Ole H. Dahl fra Trondheim avsluttet sitt brev med ønske om selv å være «de Oprigtiges Ven og B[roder]».<sup>76</sup>

Motsetningen av en alvorlig eller oppriktig bekymring for egen salighet kunne være «Letsindighed», altså at man ikke tok spørsmålet om frelse alvorlig nok. Hauge var urolig for at dette var tilfellet med Ole Berg: «Han var noget overvundet af Letsindighed, hvilke[n] ieg dog haaber han faar Seier over».<sup>77</sup> Vennen hadde tydeligvis ikke vært bekymret nok for sin egen frelse.

En annen grøft å havne i, og betraktelig oftere nevnt, var «Sikkerhed». Sikkerhet ville si at man stolte på sin «Hjernetroe», og ikke overlot frelsen helt og holdent i Guds hender.<sup>78</sup> Denne betydningen av sikkerhet, som ubekymret eller likegyldig i sitt gudsforhold, var velkjent blant annet fra datidens salmetradisjon.<sup>79</sup> Sikkerhet var altså at man var feilaktig sikker på at man var frelst. I så fall var man definitivt ikke frelst, men var faktisk i djevelens tjeneste uten å vite det, som Søren Nielsen påpekte: «De som vandrer i Sikkerhed, kiender ikke meget til ham [altså Satan], for de er hans Tienere paa den brede Vey».<sup>80</sup> Å være sikker var dermed for haugianerne en *falsk* sikkerhet, en «indbildt Fred».<sup>81</sup> Ole Olsen Bache forklarte det slik: «Jeg veed intet med mig selv som ieg vil samtykke med i Synd, dog er ofte nær ved at falde. Og de som ikke føle dette, ere faldne».<sup>82</sup>

Frykt for egen sikkerhet tok ulike former og kom på ulike måter til uttrykk i brevenes avskjedshilsener. Disse inneholdt ofte fraser som skulle uttrykke nettopp en usikkerhet om egen frelestilstand og et kontinuerlig arbeid på frelsen. Hans Hansen Aas avsluttet brevet sitt til Maren

75 Brev av 11. november 1818, II; brev av 21. september 1805, II

76 Brev år 1800–1801, I; brev av 16. juli 1828, IV

77 Hauge & Kvamen 1971: 181

78 Hauge & Ording 1952: 77; Pontoppidan 1890: 19

79 «Sikkerhed» u.å.

80 Brev av 6. juli 1800, I

81 Hauge & Ording 1952: 116

82 Brev av 18. mai 1804, I

Andersdatter med den populære formuleringen: «Hilses saa kierlig fra mig. Arbeyder at blive din Broder».<sup>83</sup> Ottar Carlsen Bakkerud gav også uttrykk for usikkerhet om egen frellestilstand da han avsluttet sitt brev til Beraug Siverson Sneve: «Hilses saa kierlig [...] og fra mig, som ved Guds Naade vil iage efter at blive de Oprigtiges Broder».<sup>84</sup> Ole Nielsen Hauge var betydelig mer usikker på om han var en del av vennenes samfunn: «i [h]viis Tahl jeg er altfor uværdig endnu at regne mig, dog haaber ved Guds Naade at komme der udj».<sup>85</sup> Frykt for sikkerhet kunne til og med gi seg utslag i eksplisitte bønner om usikkerhet. Lars Kyllingen fra Romsdalen røpet for eksempel at han daglig bad til Gud om at han «aldrig sikker og tryg maatte være», og Daniel Arnesen ønsket å stadig bli minnet om sine feil for ikke å bli sikker: «Gud give os Naade at altid se Feiler og Ufuldkommenheder i mig selv».<sup>86</sup>

Sammen med lunkenhet var sikkerhet en av de mest fryktede syndene for haugianerne, og disse to ble ofte nevnt i tospann. I sitt testamente til sine venner advarte Hauge mot følgene av nettopp «Lunkenhed» og «Sikkerhed», «som med Frygt har hvilet og vil hvile tungt paa mig til min sidste Tid».<sup>87</sup> Også Tollef Olsen Bache formante sine venner: «Men blive vi lunkne og sikker, da kan vi synes her er Fred og ingen Fare».<sup>88</sup> Det verste av alt var å være sikker på dødsleiet, for det var uopprettelig. Hauge var redd for at dette hadde skjedd med en av hans beste venner, Thomas Amble: «Jeg var hos ham j hans Sygdom, felte adskillige Taarer for den Sekerhed som jeg syntes var inkomen, dog taker Gud [for at] han var i nogen Angest siden.» På grunn av angsten mente Hauge man heldigvis hadde «nogen Aarsag for at haabe det Beste».<sup>89</sup> Den var tross alt å foretrekke framfor sikkerhet.

---

83 Brev år 1800, *I*

84 Brev av 22. mars 1801, *I*

85 Brev av 19. november 1799, *I*

86 Brev av 2. april 1818, *II*; Brev av 22. juni 1819, *II*

87 Hans Nielsen Hauges testamente til sine venner av 7. mars 1821, § 6, gjengitt som vedlegg i Bang 1910.

88 Brev av 20. februar 1837, *IV*

89 Hauge & Kvamen 1972: 382

## Snill og følsom

Hittil har vi sett på tre begrepspar der det ene ordet beskriver en ideell religiøs holdning og det andre ordet dets motsetning. Dette vokabularet finnes både før og etter rettssaken mot Hauge. Annerledes er det med ordene vi nå skal se på, nemlig snill, følsom og oppbyggelse, som kun er å finne i de haugianske brevene i tiden etter 1814. Dette kan dels ha hatt politiske årsaker, som med «snild». Der hadde nok den nye unionen med Sverige en viss språklig innflytelse. Dels hadde nok nyskapingene også sammenheng med haugianernes endrede stilling i samfunnet, som gjennomgikk en kraftig forbedring i løpet av rettssaken mot Hauge. Dette fikk for eksempel direkte betydning for ordet «Oppbyggelse». Som vi skal se ble dette ordet tillagt en ny betydning av haugianerne ut ifra deres ønske om å følge lovene med sin predikantvirksomhet.

Etter 1814 vokste det blant haugianerne fram to ord som mer og mer fungerte som samlebetegnelser og innbefattet mange av de ideelle holdningene nevnt ovenfor. Dette er ordene «snild» og «følsom». Selv om ordene ikke var hentet fra den kristne tradisjonen, var de likevel nært knyttet til den haugianske kristendomsforståelsen. Det haugianerne mente med ordet «snild» var svært forskjellig fra den vanlige danske betydningen. Snill betydde i samtiden kløktig, rådsnar eller listig. Dette kjente haugianerne til blant annet fra bibelverset om å være «snilde som Slanger».<sup>90</sup>

Blant haugianerne ble derimot snill til et skikkelig «potetord» med betydningen rettroende/gudfryktig/oppbyggelig.<sup>91</sup> Nils Bru skrev for eksempel optimistisk at «[h]er er nogle unge Præster som taler snildt, saa jeg synes nære et lidet Haab».<sup>92</sup> Slik mente også Hauge det da han beskrev en tidligere hushjelp: «Hon [...] har tient mig j 2 Aar; men ret snil er hon ike, lit iaalete og ubetæ[n]kt.» Selv om hun var kristen, var hun

90 Jf. Matt 10:16, dvs. å være kloke som slanger; Bibelen 2011; Hauge & Kvamen 1972: 93; «Snill» u.å. Se også «Snild» u. å., særlig punkt 5, som tyder på en egen norsk bruk/betydning.

91 Haugianernes særegne bruk av ordet kan skyldes språklig påvirkning fra svensk, der ordet kunne ha betydningen godhjertet, velvillig, jf. «Snäll», u.å. Første gangen ordet brukes med den særegne haugianske betydningen ser ut til å være i et vennebrev fra 1816; dette samstemmer godt med eventuell svensk påvirkning etter unionsinngåelsen i 1814.

92 Brev av 26. april 1821

altså ikke gudfryktig nok etter Hauges mening. Derfor var det like greit å ta en «verslig Fremed» til hushjelp, mente han.<sup>93</sup>

«Snild» ble i årene etter 1814 en av de klart mest brukte selvbetegnelse blant haugianerne. Erik Wullum skrev fornøyd at han hadde «mange troeverdige og snille mennesker» i arbeid på gården sin.<sup>94</sup> Peder Olsen Aalrust hilste fra «vore snilde Venner i Bergen og flere, som er meget troskyldige og deltagende. Dem gaar ofte sammen til Opbyggelse».<sup>95</sup> Henrik Mathisen var mer usikker på vennenes åndelige tilstand i Trondheim: «Jeg vil og sige dig om Vennerne her, saa er det vel faa som arbeider i Sandhed; dog er det vel nogle. M.B., K.W., min Kone, A.S. og nogle Piger ere snilde her».<sup>96</sup> Ingeborg Maria Pedersdatter var mer forhåpningsfull på egne og venners vegne, og skrev at hun hadde et håp om en gang å finne «eder og andre Snilde igjen, endog i Tiden».<sup>97</sup>

«Følsom» var en annen lignende hedersbetegnelse blant haugianerne. Deres vektlegging av religiøse følelser tatt i betraktning, er det kanskje ikke så overraskende at nettopp ordet følsom etter hvert ble en utbredt beskrivelse. Ordet ble brukt med en litt annerledes betydning enn det hadde i samtiden, og kan som regel best oversettes med følelsesladet eller rørende.<sup>98</sup> John Bjørge, en ung haugianer, brukte det på denne måten da han opprømt fortalte fra en oppbyggelse på Bleken, «da vi havde det følsomt».<sup>99</sup> At troen skulle berøre følelseslivet var som nevnt forventet, og et kristenliv uten følelser var et faresignal. Da Lars Kyllingen besøkte Hauge i 1823, kunne Hauge derfor med glede berette til venner at «[h]an og ieg føller nu, en[d] mer en førhen, og finder os vel i verandre».<sup>100</sup>

På lignende måte som snill, ble følsom ofte brukt som en positiv selvbeskrivende betegnelse blant haugianerne. Kittil Aarstad i Kristiansand mimret i 1829 om da han hadde besøkt «gamle bekjente og andre følsomme

93 Hauge & Kvamen 1972: 353

94 Brev av 30. desember 1818, II

95 Brev av 14. mars 1817, II

96 Brev av 15. juni 1818, II

97 Brev av 28. september 1829, IV

98 «Følsom» u.å.

99 Brev av 19. oktober 1821, II

100 Hauge & Kvamen 1974: 24

Religiøse venner» i Bergen.<sup>101</sup> John Johnsen Tørset klaget derimot til en venn om at han var «altfor haard og ufølsom».<sup>102</sup> På samme måte som sikkerhet og lunkenhet var to erkesynder blant haugianerne, ble snill og følsom i kombinasjon uttrykk for det motsatte, altså at noe var særdeles bra. Ole Mjelva kunne berette fra Romsdalen «hvord vi hadde meget følsomt og snilt».<sup>103</sup> Henrik Mathiesen syntes det var «snildt at see og følsomt at høre» hva Hauge fortalte i brevet sitt.<sup>104</sup> Og i 1827 oppdaterte Jens Hansen vennene i Kristiansand om helsen til enken etter Hauge, etter å ha vært på besøk på Bredtvet: «Mor Bredtvedt er og bleven taalig frisk igjen og er følsom og snild».<sup>105</sup> Med andre ord var alt i sin skjønneste orden.

## Oppbyggelse

Selv om ordet «Oppbyggelse» ikke var direkte knyttet til religiøse følelser eller erfaringer, var det likevel nært knyttet til haugianernes fromhetsliv. For å holde seg på riktig side av loven, var Hauge etter rettssakens slutt nøye med å presisere overfor vennene at de religiøse samlingene deres skulle ha form av lovlige husandakter. De skulle derfor ikke lenger kalles «Samlinger», men «Oppbyggelser», som Hauge mente var tillatt etter konventikkelplakaten og ikke kom i konflikt med prestenes læreembete.<sup>106</sup> Med dette sørget Hauge for at substantivet oppbyggelse ble brukt med en annen betydning enn den sedvanlige.<sup>107</sup> Det skulle ikke lenger bare brukes som en betegnelse på aktiviteten på samlingene (i betydningen oppmuntring); fra nå av skulle «Oppbyggelse» også brukes om samlingene i seg selv (i betydningen møte).

101 Brev av 11. desember 1829, *IV*

102 Brev av 6. juli 1831, *III*

103 Brev av 11. februar 1828, *IV*

104 Brev av 24. februar 1822, *III*

105 Brev av 22. september 1827, *IV*

106 Jf. Forordning av 13. januar 1741 (konventikkelplakaten) § 9. Hauge & Kvamen 1972: 213; brev fra Samson Traae, 24. juli 1817, *II*; Richardson 1849: 39. Hagues presisering hadde blant annet bakgrunn i forsvarer Lumholtz sin argumentasjon om at Hagues taler ikke var «offentlige Taler, men blotte Opbyggelses eller Opmuntrings Taler», jf. *Forsvarers innlegg* s. 29, Riksarkivet, Kommisjon i saken mot Hans Nielsen Hauge 1804.

107 «Oppbyggelse» u.å.

Hauges ønske ble konsekvent gjennomført av haugianerne, og «Opbyggelse» ble til en teknisk betegnelse på samlingene deres. Mens Samson Traae før rettssaken med største selvfølgelighet hadde fortalt at han «kom her til Vos Søndag, havde *Samling*», skrev Ole Svanøe til vennene i 1828 med like stor selvfølgelighet om noe som hadde skjedd «i Gaar, da jeg sad i *Opbyggelsen*».<sup>108</sup> Ved at «Samling» ble byttet ut med «Opbyggelse», ble sistnevnte med tiden selve kallenavnet på de haugianske møtene, slik Spødervold hadde merket seg. Da vennene i Christiania i en periode hadde sine møter på to ulike steder på grunn av intern strid, utbrøt for eksempel Christen Bredtvedt, som var gift med enken etter Hauge, at «Opbyggelsene skulde blive på et[t] sted».<sup>109</sup> Det var ingen tvil om at han siktet til de regelmessige samlingene deres.

«Opbyggelse» ble så innarbeidet blant haugianerne at betegnelsen ikke bare ble brukt om deres ukentlige møter, men også om mer uregelmessige vekkelsemøter i forbindelse med predikantreiser. Dette var tilfellet selv når antall tilstedeværende langt overgikk hva som med rimelighet kunne regnes som en privat husandakt. Ole Berg fortalte for eksempel begeistret fra en predikantreise han hadde vært på: «Saa reiste jeg til Tolgen og holdt en Opbyggelse, og meget Folk tilsammen og vare følsomme».<sup>110</sup> Utover 1820- og -30-tallet var det flere venner som fortalte om slike sammenkomster, ofte med over hundre mennesker til stede: Ole T. Svanøe fortalte i 1832 om «Opbyggelser» med «over 300 Mennesker» til stede, og Elling Eielsen berettet begeistret fra en «Opbyggelse» i Skien, «at der var sikkert 600de Mennesker».<sup>111</sup> Betegnelsen «Opbyggelse» var for lengst blitt så vanlig at det var ingen som reagerte på ordvalget.

## Språkarven etter haugianerne

Disse smakebitene fra haugianernes religiolekt har forhåpentligvis gitt et inntrykk av det omfattende religiøse vokabularet som var i bruk blant vennene. Som undersøkelsen viser, var en betydelig del av deres

108 Hhv. brev av 25. august 1800, *I*; brev av 15. desember 1828, *IV*, mine uthevinger.

109 Brev fra Jens Hansen av 5. august 1827, *IV*

110 Brev av 11. januar 1837, *IV*

111 Brev av 8. november 1832, *IV*; Brev av 12. desember 1834, *IV*

kommunikasjon knyttet opp til skildring av egne religiøse erfaringer, følelser og refleksjoner. Erfaringene var ofte de samme, og mer eller mindre faste ord og formuleringer ble felleseie. Det religiøse vokabularet hadde både positive og negative sider.

Den stadige skildringen av religiøse følelser ble en styrke som var med å hjelpe fram haugianernes religiøse og sosiale frigjøring. Den stadige vektleggingen av egne religiøse følelser, opplevelser og refleksjoner medførte en religiøs myndiggjøring av kvinner og menn som ikke var presteviet. Det var ikke lenger presten som satt med fasiten; fasiten for veien til livet fant de selv gjennom prøving av egne religiøse følelser. Religiolekten var dermed både et uttrykk for og en medvirkende årsak til haugianernes religiøse frigjøring.

På den annen side hadde haugianernes omfangsrike utbrodering av egne religiøse følelser også tydelige problematiske sider, i hvert fall fra et moderne ståsted. Mens de aldri sluttet å hevde at de kun forkynte «barnelærdommen» og representerte en dogmatisk ortodoksi, skapte de samtidig en *emosjonell* ortodoksi. Visse følelser og erfaringer var nærmest påkrevd, og det var klare forventninger om hva som var «snilt» å føle og uttrykke. Avsendernes mange skildringer av egen utilstrekkelighet og usikkerhet etterlater inntrykket av en til dels tvangsmessig religiøsitet. Haugianernes religiolekt må for mange ha fungert som en tvangstrøye som de daglig måtte ikle seg.

Som vi har sett bar haugianernes språkbruk tydelig preg av deres sterke identitet som motkultur. Samtidens ordbetydning ble ofte erstattet med det motsatte: enfoldig betydde vis, sikkerhet var falsk trygghet, snill var ikke listig, men from, osv. Guds rike var et bakvendtland, som bare Den hellige ånd kunne gi en rett forståelse av. Haugianerne var «de snilde», «de oprigtige»; «Verden» var fienden. På denne måten bidro haugianernes religiøse språkbruk til å bekrefte deres identitet som utvalgte, annerledes, sanne troende.

Hvordan gikk det med haugianernes religiolekt? Etter rettssaken forsvant «Verden» mer og mer som fiende ettersom haugianerne i økende grad ble akseptert av og integrert i samfunnet. Med opphevelsen av konventikkelplakaten, ble dessuten store deler av Haugebevegelsen gradvis integrert i den framvoksende organiserte lekmannsbevegelsen.

Overgangen til den organiserte lekmannsbevegelsen preges av på den ene siden kontinuitet, og den andre siden brudd. Kontinuiteten er tydelig i hvordan også den senere organiserte lekmannsvirksomheten tok opp i seg elementet av å være en motkultur. Dessuten ble den religiøse myndiggjøringen som særpreget haugianerne selve bærebjelken i de lekmannslede organisasjonene for både indre- og ytremisjon.

På den annen side forsvant med dette også noe av haugianernes sterke vektlegging av egen fordervelse og tilkortkommenhet knyttet til deres forståelse av frelsens orden. Det skjedde særlig under påvirkning fra nyevangelikalismen på 1870-tallet.<sup>112</sup> Dermed gikk også deler av haugianernes særskilte religiøse vokabular ut av bruk. Og med den storstilte bedehusbyggingen på slutten av århundret gikk haugianernes private samlinger i økende grad over til å bli offentlige møter. På bedehuset holdes det ikke lenger «snilde Opbyggelser», men mange forteller at de har vært på «et godt møte».

## Arkivkilder

*Haugianerbrev, pakke I-IV*, Riksarkivet i Oslo: RA/EA-6834/F/L0001-L0004.

Brevene er også tilgjengelige digitalt: *Pakke I* (1799–1804):

<https://www.digitalarkivet.no/source/130355>; *pakke II* (1805–1821):

<https://www.digitalarkivet.no/source/130358>; *pakke III* (1822–1826):

<https://www.digitalarkivet.no/source/130359>; *pakke IV* (1827–1842):

<https://www.digitalarkivet.no/source/130360>.

## Referanser

Auer, A., Peersman, C., Pickl, S., Rutten, G. & Vosters, R. (2015). Historical sociolinguistics: The field and its future. *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1515/jhsl-2015-0001>

Bang, A. C. (1910). *Hans Nielsen Hauge og hans samtid: Et tidsbillede fra omkring aar 1800*. Gyldendalske Boghandel.

Begær. (u.å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=begær>

---

112 Wisløff 1949: 51



- Bekymring. (u.å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=bekymring>
- Belsheim, J. (1881). *Om Hans Nilsen Hauge*. Askeland.
- Bibelen*. (2011). Det norske bibelselskap.
- Breistein, D. (1955). *Hans Nielsen Hauge, «Kjøbmand i Bergen»: Kristen tro og økonomisk aktivitet*. Grieg.
- Brohed, I. (1998). *Kyrka och nationalism i Norden: Nationalism och skandinavism i de nordiska folkkyrkorna under 1800-talet*. Lund University Press.
- Byberg, L. (2011). «Jeg gikk i ingen Skole, havde min Frihed hele Dagen og Nøglen til hans Bogskab» – kvinners lesning på 1700-tallet. *Historisk tidsskrift*, 90(2), 159–188. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2011-02-02>
- Cox, P. (2017, 29. mars). «What a total God shot!» *Understand that? Then you speak Christianese*. Hentet 8. september 2021 fra <https://www.pri.org/stories/2017-03-28/what-total-god-shot-understand-then-you-speak-christianese>
- Dahl, H. F. (2020). *Rettssakene som kneblet*. Pax forlag.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker: Interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- Enfoldig. (u.å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=enfoldig>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Fet, J. (1995). *Lesande bønder: Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Universitetsforlaget.
- Følsom. (u.å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=følsom>
- Garcia de Presno, J. (2021). «Preparing stones and chalk for Zion»: Jerusalem, Hans Nielsen Hauge and the Community of Friends. I R. J. Zorgati & A. Bohlin (Red.), *Tracing the Jerusalem code: Bd. 3. The promised land. Christian cultures in modern Scandinavia (ca. 1750–ca. 1920)* (s. 138–161). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110639476-009>
- Golf, O. (2006). *Vekkerøst fra kvinner i Hans Nielsen Hauges fotspor*. Kolofon.
- Gundersen, T. R. (2001). *Om å ta ordet*. Norsk sakprosa.
- Gustavsson, A. (1985). *Religiösa väckelserörelser i Norden under 1800- och 1900-talen: Aktuell forskning presenterad vid et symposium*. Centrum för religionsetnologisk forskning.
- Haga, J. (2021). «at ikke elske Verden og dens Forfængelighed». Hans Nielsen Hauges forståelse og formidling av «verden» i de tidlige skrifter. *Norsk tidsskrift for misjonsvitenskap*, 75(1–2), 9–28. <https://doi.org/10.48626/ntm.v75i1-2.5419>
- Hary, B. (2011). Religiolect. *Critical Terms in Jewish Language Studies*, 2011, 43–45. The University of Michigan. <http://hdl.handle.net/2027/spo.11879367.2011.015>

- Hary, B. & Wein, M. J. (2013). Religiolinguistics: On Jewish-, Christian- and Muslim-defined languages. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(220), 85–108. <https://doi.org/doi:10.1515/ijsl-2013-0015>
- Hauge, H. N. & Kvamen, I. (1971–1976). *Brev frå Hans Nielsen Hauge 1–4*. Lutherstiftelsen.
- Hauge, H. N. & Ordning, H. N. H. (1947–1954). *Hans Nielsen Hauges skrifter: 1–7*. Andaktsbokselskapet.
- Haukland, L. H. (2014). Spor av haugiansk feminisme. *Kirke og kultur*, 119(4), 326–339. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-04-03>
- Heggtveit, H. G. (1911). *Den norske Kirke i det nittende Aarhundrede, 1796–1820*. Cammermeyers Boghandel.
- Heggtveit, H. G. (1912a). *Den norske Kirke i det nittende Aarhundrede, 1821–1850, Første Afdeling*. Cammermeyer.
- Heggtveit, H. G. (1912b). *Den norske Kirke i det nittende Aarhundrede. 1821–1850, Anden Afdeling*. Cammermeyer.
- Iversen, J. Y. (2021). *De gamle stier: Historien om Menigheten Samfundet, Det Almindelige SAMfund og andre sterkttroende*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.131>
- Jacobsen, H. P. (2012). *Språkstrid og religion på Færøyene: Hvilken innflytelse hadde språkstriden på religionen på Færøyene?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31438>
- Johansen, A. (2019). *Komme til orde*. Universitetsforlaget.
- Kommisjon i saken mot Hans Nielsen Hauge 1804*. Riksarkivet, RA/S-1151/D/L0001/0004, Oslo.
- Langhelle, S. I. (2004). Tok haugianarane det skrivne ord i si makt? Religiøs kompetansebygging i Nord-Rogaland 1820–1850. I A. B. Storm-Larsen (Red.), *Frå berg til bytes: Soga om lesing. Seminarrapport Utstein Kloster 2003* (s. 29–40). Haugaland akademi.
- Langhelle, S. I. (2015). Då det blei synd å le: Dei haugianske vekkingane som forandra Rogaland. I A. Kalvig & A. R. Solevåg (Red.), *Levende religion. Globalt perspektiv – lokal praksis* (s. 44–63). Hertervig Akademisk.
- Martin, L. (2012). The «Language of Canaan»: Pietism's esoteric sociolect. *Aries*, 12(2), 237–253. <https://doi.org/10.1163/156798912X645908>
- Masumian, A. (2015). An introduction to the Baha'i religiolect. *Baha'i Studies Review*, 21(1), 101–120. [https://doi.org/10.1386/bsr.21.1.101\\_1](https://doi.org/10.1386/bsr.21.1.101_1)
- Molland, E. (1979). *Norges kirkehistorie i det 19. århundre*. Gyldendal.
- Norborg, S. (1966). *Hans Nielsen Hauge: Biografi: 1771–1804*. Cappelen.
- Opbyggelse. (u. å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=opbyggelse>

- Opsahl, T. & Allkunne. (2021, 25. august). Sosiolekt. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/sosiolekt>
- Petursson, P. (1985). Väckelser på Island. I A. Gustavsson (Red.), *Religiösa väckelserörelser i Norden under 1800- och 1900-talen*. Centrum för religionsetnologisk forskning.
- Pontoppidan, E. (1890). *Sandhed til Gudfrygtighed*. Tönsberg Aktietrykkeri.
- Richardson, G. (1849). *The rise and progress of the Society of Friends in Norway*. Gilpin.
- Rokkan, S. (1967). Geografi, religion og samfunnsklasse: Kryssende konfliktlinjer i norsk politikk. I S. Rokkan (Red.), *Stat, nasjon, klasse: Essays i politisk sosiologi* (s. 111–205). Universitetsforlaget.
- Sejersted, F. (1995). *Den vanskelige frihet: 1814–1851*. Cappelen.
- Seland, B. (2017). I «Fællesskab og Samfund» – Haugebevegelsens organisasjon. I K. Dørum & H. K. Sødal (Red.), *Hans Nielsen Hauge. Fra samfunnsfiende til ikon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Seland, B. & Agedal, O. (2008). *Vekkelsesvind: Den norske vekkingskristendommen*. Det Norske Samlaget.
- Sikkerhed. (u. å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=sikkerhed>
- Sivertsen, N. (1946). *Hans Nielsen Hauge og venesamfunnet*. Land og Kirke.
- Snild. (u. å.). I *Ordbog over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Hentet 2. september 2021 fra <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=snild>
- Snill. (u. å.). I *NAOB – Det Norske Akademis Ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet 17. november 2020 fra <https://naob.no/ordbok/snill>
- Snäll. (u. å.). I *Svenska Akademiens ordbok – SAOB Svenska Akademien*. Hentet fra [http://www.saob.se/artikel/?unik=S\\_o8241-0125.V9Ds](http://www.saob.se/artikel/?unik=S_o8241-0125.V9Ds)
- Spødervold, K. K. (1848). *Enfoldigt og kort Gjennemsnit af Tiden til sand og velgrundet Betænkning over Guds Naades Huusholdning med Menneskene, efter hans Barmhjertigheds Rigdom og ifølge den hellige Skrifts Veiledning: Hvorved og kommer i Betragtning paa den ene Side: Satans, som Guds afsagte Fiendes, List og Vold, hvorved han idelig søger at anfalde og om muligt at forstyrre Guds Naades Husholdning; og paa den anden Side: den menneskelige Naturs Arts Anfængelighed, efter Faldet, for Statans List, hvorfor og Menneskene lettelig kan bringes under hans Vold*. Trykt hos Paul T. Dreyer.
- Tabouret-Keller, A. (1998). Language and identity. I F. Coulmas (Red.), *The handbook of sociolinguistics* (kap. 19). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch19>
- Wisløff, F. (1949). *Den haugianske linjen: Norsk lekmannsforkynnelse sett i historisk lys*. Lutherstiftelsen.
- Aarflot, A. (1969). *Tro og lydighet: Hans Nielsen Hauges kristendomsforståelse*. Universitetsforlaget.

# Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål?

*Geir Skeie*

Universitetet i Stavanger

**Abstract:** This chapter discusses changes in and research about the Norwegian primary and secondary school religious education subject from 1997 until today. What does it mean for religious education to be 'an ordinary school subject' as stated in the Norwegian Education Act? This is discussed by employing the distinction between learning *about* and learning *from* religion. In 1997, religious education became compulsory and non-confessional, with only a limited right of exemption. Still, it was seen by religious and world view minorities as too 'Christian' and with a tendency to marry (Lutheran) Christianity with national heritage. After court cases, including the European Human Rights Court, significant changes came in 2008, when the teaching of the subject was prescribed to be in an 'objective, critical and pluralistic' manner. Since then, the understanding of the subject and its pedagogy has become more based on religious studies perspectives than Christian theology, which used to dominate. The chapter argues that the strong emphasis on objectivity has made the subject more 'ordinary', but still many religious education researchers today are positive to certain ways of learning *from* religions and worldviews, and to employ a student-oriented pedagogy. The reasons for and consequences of this are debated. The most recent curriculum, in use since 2020, includes the exploration of existential questions as one of the key elements of the subject. This challenges researchers and teachers in the field to transcend the apparent dichotomy between 'learning *about*' and 'learning *from*' and to apply a more exploratory and inquiry-based approach to religious education.

**Keywords:** religious education, curriculum, objectivity, dialogue, existential questions

## Introduksjon

Religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole har vært gjennom betydelige endringer siden 1990-tallet. Den første tiårsperioden var særlig preget av diskusjonen om KRL-faget i den første form det fikk i 1997. Det kom evalueringer som tok opp prinsipper og praksis, det var aksjoner mot faget og rettssaker både i Norge og i den europeiske menneskerettsdomstolen (Birkedal, 2008; Gravem, 2004; Hagesæther et al., 2000; Høstmælingen, 2005; K. Johannessen, 2000; Leganger-Krogstad, 2007; Lied, 2009; Skeie, 2007). Etter dommen i menneskerettsdomstolen og den påfølgende omlegging av læreplanen basert på prinsippene om «objektivt, kritisk og pluralistisk» undervisning har diskusjonene fortsatt om hva dette faget skulle innebære i teori og praksis (Andreassen, 2013; Lippe et al., 2014; Lippe & Undheim, 2017; Plesner, 2013; Skeie & Bråten, 2014; Thomas, 2015).

Bakteppet for debatten om det som i dag heter KRLE-faget, var at vektlegging av kristen kulturarv framstod som problematisk i lys av det store mangfold som religions- og livssynsminoriteter utgjorde, ikke bare i kontrast til sekulær humanisme. Slik ble den kristne kulturarv mer synlig som en majoritetskultur, ikke bare som en «felleskultur». Da fagets navn og læreplanen ble endret på noen punkter i 2015 for å reetablere kristendommens betydning som kulturarv i læreplanverket, møtte dette betydelig motstand fra et flertall av høringsinstansene. Det har blitt karakterisert som «symbolpolitikk» og pekt på at dette var første gang man brøt med tendensen til at kristendommen gradvis svekket sin status (Andreassen, 2016, s. 73). Kristendommens privilegerte stilling i KRLE-faget ble videreført i ny læreplan fra 2020, men likevel er spørsmålet om denne symbolpolitikken får så store konsekvenser.

Denne artikkelen spør, i lys av utviklingstrekk de siste tiårene, hva det kan bety for religions- og livssynsdidaktikken dersom faget betraktes som «ordinært», slik loven omtaler det (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Min framgangsmåte er utforskende på den måten at jeg henter materiale fra tidligere og nåværende læreplaner og deres forarbeider samt fra nyere religionsdidaktisk forskning og formidling, men uten å underlegge dette materialet en systematisk analyse. Jeg spør først om vi kan tale om en økt «alminneliggjøring» av faget i siste læreplan og i den nyeste

religionsdidaktiske forskning. Artikkelen bygger på antakelsen om at religions- og livssynsundervisning blir til gjennom et komplekst samspill mellom ulike nivåer og dimensjoner, og at både læreplanutvikling og religionsdidaktisk forskning inngår i denne dynamikken uten å være eneste avgjørende faktorer. Her støtter jeg meg særlig til Oddrun Bråtens arbeid med komparative studier av religionsundervisning, hvor hun har utviklet en modell som inkluderer et samfunnsnivå, et institusjonsnivå, et undervisningsnivå og et erfaringsnivå (Bråten, 2013a, 2013b). I denne artikkelen er det de to første nivåene som er i fokus gjennom diskusjonen av læreplaner og religionsdidaktisk materiale. Jeg støtter meg også på Bråten når jeg har valgt å bruke distinksjonen mellom å lære *om* og å lære *av* religion som redskap i den undersøkende og argumenterende framstillingen. Hun har pekt på at begrepsparet har spilt en viktig rolle i diskusjonen om praksis, i læreplandokumenter og i akademiske publikasjoner, og at det kan egne seg til å diskutere forbindelsen mellom de nivåene som ble nevnt ovenfor (Bråten, 2015).

Basert på en begrunnet antagelse om at faget er blitt mer som et vanlig skolefag, går artikkelen videre med å spørre hvordan dette kan åpne for å diskutere fagets mål på nye premisser. For å gjøre dette, introduserer jeg tankefiguren lære *om* og lære *av*, som en inngang til beskrivelse og diskusjon av den aktuelle religionsdidaktiske forskningsdiskursen, hvor begrepsparet stadig spiller en rolle. Siden fagets oppgave i skolen ikke kan forstås utelukkende i lys av religionsdidaktisk forskning, trekker jeg linjene tilbake til 1997 og drøfter særlig hvilken rolle majoritets-/minoritetsrelasjoner og religionspolitikk har hatt i samspill med sentrale utdanningspolitiske mål, som enhetsskoletanken. Dette leder fram til en oppsummerende diskusjon av utfordringer og muligheter knyttet til fagets mål i lys av den nyeste læreplanen og mulige konsekvenser for innhold og arbeidsmåter.

## Utgangspunktet - et mer «ordinært» fag?

Det første spørsmålet handler om KRLE-fagets politiske kontekst i dagens situasjon, altså omkring innføring av ny læreplan fra 2020. Da grunnlaget for denne læreplanreformen («fagfornyelsen») ble lagt, var religions- og

livssynsundervisningen ikke gjenstand for noen særbehandling, tross at det var tale om en regjering som inkluderte Kristelig folkeparti. KRLE ble håndtert som et ordinært skolefag av de eksperter, byråkrater og samfunnsaktører som skrev Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Dersom Ludvigsen-utvalget hadde fått sin vilje, kunne KRLE-faget langt på vei ha blitt integrert i et bredt samfunns- og etikkfag, eller «fagområde», som utvalget kalte det (NOU 2015: 8, s. 71–72). Regjeringen fulgte ikke utvalgets råd når det gjaldt «fagområder», men begrunnet dette med resonnementer som gjaldt alle involverte fag. KRLE var ikke blant de fagene som ble kommentert særskilt når stortingsmeldingen vurderte forslaget om «fagområder» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 37).

Samtidig foretok ikke regjeringen seg noe med de spesielle premissene som lå til grunn for faget i opplæringsloven, nemlig fagets navn (K-en) og tidligere vedtak om at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skulle brukes på kristendomskunnskap (50 %), som var fastlagt i regjeringserklæringen. Den endelige fagplanen lente seg derfor på visse punkter mot formuleringer i opplæringsloven § 2-4. Bortsett fra dette, ble læreplanprosessen og innholdet i læreplanen først og fremst preget av de brede utdanningspolitiske føringer fra (Meld. St. 28 (2015–2016)). De handlet om å forberede elever på framtida gjennom vekt på den kompetanse som trengs når man ikke har et klart bilde av framtidssamfunnet, men samtidig ser en del avgjørende utviklingstrekk som man må forholde seg til. Kompetansebegrepet la mindre vekt på «faktakunnskap» og «overflatelæring» og ønsket heller å fokusere på det viktigste i fagene for at elevene skal tilegne seg «dybdekunnskap» slik at de «kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Kompetansen skulle omfatte «både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Som i andre fag, ble dette fulgt opp gjennom innføring av «kjerneelementer», deretter ved kraftig reduksjon av kompetansemål på de ulike trinnene, samt klargjøring av fagets spesielle bidrag til de tverrfaglige temaområdene og grunnleggende ferdigheter, for slik å stimulere til den «dybdelæring» som fagfornyelsen ønsket (Bråten & Skeie, 2020; Skeie,

2020, 2021b). Resultatet kan sies å ha blitt en plan som i tråd med de utdanningspolitiske signalene innebærer en stor grad av frihet for lærere og skoler til å legge opp undervisningen med sikte på å nå forholdsvis få, vage og brede kompetansemål.

Når friheten er stor, blir det viktig å spørre hvilke faktorer som kan være med å avgjøre retningen som undervisning i faget tar. I høringsprosessen spilte pedagogiske og didaktiske perspektiver en viktig trolle, også for religions- og livssynsminoritetene. Human-Etisk Forbund var kritisk til KRLE-faget, men innholdet i motstanden synes primært å dreie seg om navnet og rester av den kristne dominans, ellers så man mye positivt (se Nes, 2019).<sup>1</sup> Også de andre minoritetsgruppene var forholdsvis positive, med få innvendinger både til de ulike læreplanutkastene underveis og til det endelige læreplanforslaget som ble sendt på høring. Innvendingene dreiet seg mest om planenes vage og generelle karakter. Det samme gjaldt kommentarer fra Kirkerådet / Den norske kirke.<sup>2</sup> Både minoritetene og majoriteten delte altså langt på vei oppfatninger om KRLE-faget av 2020 når det gjaldt de store linjer og at de ulikheter som finnes.

Allerede i 2015 hadde sentrale personer i Den norske kirke markert at de ikke var særlig begeistret for verken K-en eller kravet om 50 prosent kristendom (Svarstad & Hagesæther, 2014). Få høringsuttalelser krevde en mer dominerende rolle for kristendom i læreplanen, og man kan si at representanter for majoritetsreligionen langt på vei avviste å bli tildelt en privilegert rolle (Haugen, 2021). Den norske kirke har dessuten utviklet en omfattende egen undervisningsvirksomhet i form av «trosopplæring» med statlig finansiering, og tilsvarende bevilgninger er gitt til andre tros- og livssynssamfunn (Johnsen, 2014, 2015).<sup>3</sup> En fortsatt særbehandling av kristendom i skolens lovverk og læreplaner framstår som uttrykk for en nasjonal og politisk majoritetstenkning, en «religionsbruk» på linje med det man i historiefaget kaller «historiebruk» (Bøe & Knudsen, 2012). Hvorvidt slik kulturarvpolitikk vil styrkes eller svekkes i årene framover

1 Se også organisasjonens nettsider om KRLE-faget: <https://human.no/kategorier/politikk-og-debatt/livssyn-barn-og-skole/krle/>

2 Her og nedenfor vises det til de offentliggjorte høringsuttalelser som finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider: <https://hoering-publisering.udir.no/348/uttalelser>

3 Om trosopplæringen i Dnk: <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/trosopplaring/>



avhenger av den generelle politiske utvikling, og her må man regne med at det som Bråten (2013a) kaller «supranasjonale» utviklingstrekk spiller en rolle. Et eksempel på en supranasjonal faktor ville være økt innvandring, som tidligere har vist seg å kunne forsterke polariseringen mellom de som legger vekt på «nasjonal kulturarv» og de som vektlegger «mangfoldig fellesskap» (Brekke et al., 2020). Slike usikkerhetsfaktorer bidrar til at det tross argumentene som er presentert ovenfor, er mest rimelig å benevne utviklingen i retning et «ordinært» skolefag som sannsynlig, men usikker.

## Lære om og lære av religioner og livssyn

Spørsmålet om hva «et ordinært skolefag» er, kan forstås både i et historisk, juridisk og pedagogisk-didaktisk perspektiv. Diskusjoner om dette er heller ikke begrenset til norsk kontekst. Karna Kjeldsen i Danmark bruker denne formuleringen i sin diskusjon av hva som kjennetegner en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. Den er «particularly critical of the tendency to use and think of RE as a ‘special’ school subject» (Kjeldsen, 2019, s. 14). Hennes framstilling viser at hva som kjennetegner religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er omstridt, og at dette blant annet berører vitenskapssyn, hvordan man bygger bro mellom vitenskapsfag og skolefag, og i hvilken grad disse to har samme mål.

Som arbeidsredskap i diskusjonen av ulike posisjoner i synet på religionsundervisningens mål, vil jeg knytte an til en tankefigur som mange har brukt i slike diskusjoner (Andreassen, 2008a, 2016; Aukland, 2021; Bråten, 2015; Kjeldsen, 2019; Vestøl, 2017). Den er basert på en distinksjon som opprinnelig ble lansert av den engelske religionsdidaktikeren Michael Grimmitt og har vært mye diskutert (Engebretson, 2006; Grimmitt, 1987, s. 225–226). Skal faget avgrense seg til å undervise og lære *om* religioner og livssyn, eller skal undervisningen også bidra til at elevene lærer *av* dette fagstoffet? I Norge har skillet vært brukt til å understreke det legitime i å lære *om* religioner og livssyn og det problematiske i å lære *av* etter læreplanendringene i 2008. Samme år kom Bengt Ove Andreassens viktige analyse av innføringsbøker i religionsdidaktikk (Andreassen, 2008a). Han pekte på en skillelinje i den religionsdidaktiske

diskursen, der det å lære *av* religion var preget av en teologisk inspirert religionspedagogisk målsetting, til forskjell fra en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk som fokuserte på å lære *om* religion(er) (Andreassen, 2012). Dette bidro til at de fleste aktørene i forskningsfeltet i dag posisjonerer seg ved betegnelsen religionsdidaktikk, mens religionspedagogikk er i langt mindre bruk, tross nye innspill om dette (Bråten, 2014). Likevel fortsetter man å diskutere lære *om* og lære *av*.

Ti år etter Andreassens avhandling og to utgaver av hans lærebok i religionsdidaktikk, kom den aller første KRLEpodden i november 2017.<sup>4</sup> Da var en ny læreplan på vei, og samme høst hadde ny *Overordnet del* av læreplanverket avløst den gamle som hadde vært i funksjon fra 1993. I podkasten snakket Marie von der Lippe og Sissel Undheim med Knut Aukland nettopp om å lære *om* og *av* religion, på bakgrunn av den ferske boka *Religion i skolen* som de to første hadde redigert, og særlig deres eget innledningskapittel (Lippe & Undheim, 2017). De to redaktørene var enige om at skolefaget bør ha som hovedmål å gi elevene kunnskap *om* religion(er) i samfunnet før og nå, ikke i å skulle bidra til elevenes eksistensielle orientering, undring over livet eller livstolkning, selv om dette kan skje som følge av undervisningen. Likevel tenkte de noe ulikt, ettersom von der Lippe var opptatt av at man lærer *av* i alle fag, mens Undheim ønsket å være mer forsiktig når det gjaldt «det personlige».<sup>5</sup> Samtalen kom også inn på høringen om forslag til kjerneelementer i KRLE-faget som nettopp var gjennomført, der mange innspill gav uttrykk for at de savnet en eksistensiell dimensjon. Det er ikke entydig hvordan deltakerne så på dette, men man kan spore en bekymring for at det er uttrykk for lære *av*-perspektiver.<sup>6</sup> I dag vet vi at «utforske eksistensielle spørsmål og svar» til slutt ble ett av kjerneelementene i læreplanplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Podkasten fra 2017 inneholdt også en oppfølgende skriftlig kommentar der Geir Winje også gjorde bruk av skillet mellom å lære *av* og lære

4 KRLEpodden drives av Knut Aukland og finnes på nettet: <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

5 Se KRLEpodden episode 1: 15.30ff <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

6 Se KRLEpodden episode 1: 26.10 ff <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

*om*. Han stiller opp et skjema der ulike praktisk-didaktiske konsekvenser av dette skillet blir presentert, og foreslår «KRLE-relevant undervisning» som det som befinner seg mellom ytterpunkter som han kaller «kateketisk undervisning» (der lære *av* er viktigere enn å lære *om*) og det ikke navngitte andre ytterpunktet som vil «lære om religion, ikke av religioner» (Hølen & Winje, 2017; Winje, 2017). Gjennom dette stilles det opp en måte å forstå fagets mål på som en mellomvei mellom det religionsvitenskapelige og det kirkelige.

Når man ser podkasten, tekstkommentarene og innholdet i boka under ett, viser det seg at skillet mellom å lære *om* og å lære *av*, både ble brukt til å etablere et inntrykk av prinsipiell klarhet som gjelder posisjonering i synet på fagets mål, samtidig som det viser seg å være utilstrekkelig for å skape denne klarhet, slik en anmeldelse av Lippe og Undheim (2017) pekte på. Her hevdet Audun Toft at den religionsvitenskapelige didaktikken vil ha et «faglig utenfraperspektiv på religion og legge opp til at elever i hovedsak skal lære om religion fremfor av religion», og at «det ofte tas for gitt at religionsfagets perspektiver og konseptualiseringer av religion bør være styrende for skolefaget, uten at det argumenteres inn i en større ramme av skolens overordnede mandat» (Toft, 2019, s. 74). Et eksempel fra boka er Magne Vestøls kapittel, der han gir uttrykk for «et religionsvitenskapelig syn på religionsundervisning, men hvor det åpnes for at elever lærer i reflekterende møte med religioner og livssyn» og at han dermed nok har «gått ut over de grensene som noen vil sette for en religionsvitenskapelig undervisning» (Vestøl, 2017, s. 143).

På denne bakgrunn er min antakelse at det er behov for en fortsatt diskusjon av religionsundervisningens mål, selv om faget langt på vei blir behandlet som om det er et ordinært skolefag. For å kunne diskutere dette nærmere, vil jeg imidlertid først rekapitulere noen av forutsetningene for at skillet mellom lære *om* og lære *av* har framstått som så viktig, men også har ført til at viktige diskusjoner har kommet i bakgrunnen.

## Lære *om* religioner og *av* kristendommen?

Da KRL-faget ble introdusert i 1997 hadde det vært mange år med debatt om religions- og livssynsundervisning. Utvalget som foreslo endringer

mente at et bredt fag, der man skulle lære *om* kristendommen og andre religioner og livssyn, etikk og filosofi, var svaret. Det ble sett som viktig både for å innlemme alle elever i enhetsskolen og for å demme opp mot den postmoderne oppløsning som man var bekymret for gjennom (NOU 1995: 9, s. 18). Dermed pekte NOU-en *Identitet og dialog* på to typer mangfold, den ene er mer direkte knyttet til veksten av ulike religions- og livssynsgrupper, den andre til et postmoderne kultur- og verdimangfold som i større grad handler om *individer*. Dette skillet ble også brukt i pedagogisk og religionsdidaktisk forskning, med begrep som gruppepluralisme vs. individpluralisme og om tradisjonell pluralitet vs. moderne pluralitet (NOU 1995: 12; Skeie, 1995). Med læreplanen som kom i 1997, var intensjonen at man i den felles enhetsskolen skulle lære *om* hverandres religioner og livssyn og slik øke gjensidig forståelse som forutsetning for samfunnsfellesskap. Men når det gjaldt å lære *av*, pekte man tydeligst mot den felles kristne kulturarven, som skulle demme opp mot identitetsforvirring på nasjonalt nivå, helt i tråd med generell del av læreplanen fra 1993 (NOU 1995: 9, s. 9).

Mens store deler av majoritetsbefolkningen den gang var tilfreds med et «utvidet kristendomsfag», så kom det sterke protester fra de ulike religions- og livssynsminoritetene som det nye faget var tenkt å skulle inkludere. De felles referanserammer i faget ble oppfattet å være formulert og tolket for kristent og luthersk. Faget mistet noe av sin troverdighet som likeverdig tilbud på gruppenivå, og da kunne det heller ikke fungere samlende på nasjonalt nivå (Breidlid, 2012, 2017). Først da rettssakene om faget hadde tvunget fram nye formuleringer i læreplanen som sikret likeverdig behandling av ulike religioner og livssyn i undervisningen («objektiv, kritisk og pluralistisk»), og et system for delvis fritak fra aktiviteter, kunne man begynne å gjenvinne fagets legitimitet hos minoritetene. Slik kan man si at enhetsskolen ble «reddet» av at staten ble dømt i menneskerettsdomstolen, og det kan se ut som dette fungerte tilfredsstillende for majoritetsbefolkningen.

Kristendommen beholdt riktignok en særstilling i læreplanen, men dette var først og fremst kvantitativt forstått. Fagets mål ble formulert ved å si at elevene skulle lære *om* religioner og livssyn, ikke *av*. Spørsmålet om hva man kunne lære *av* religioner og livssyn ble sett som politisk

og juridisk problematisk, og fikk dessuten en fagdidaktisk begrunnelse gjennom framveksten av en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk (Schanke, 2010, s. 177–184). Hjulpet av et generasjonsskifte, har denne typen religionsdidaktikk blitt stadig mer dominerende etter 2008, og interessefeltet ble naturlig nok knyttet til å lære *om* religioner og livssyn. Her bidro både empirisk religionsforskning og inspirasjon fra religionsvitenskapelige teorier og metoder til en utvikling og utvidelse av religionsdidaktikk som kunnskapsfeltet, blant annet gjennom en rekke avhandlinger (Anker, 2011; Bråten, 2009; Husebø, 2013; Johannessen, 2015; Jørgensen, 2014; Lippe, 2010; Nicolaisen, 2012).

Det som havnet mer i bakgrunnen var individorienterte perspektiver, spørsmål om og hva det kunne bety å lære *av* religioner og livssyn, og om hvilken plass dette hadde i religionsundervisningen. Seinere har det vist seg at den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken inneholdt ulike perspektiver på religionsfagets mål i skolen, og at disse ulike perspektiver kom til syne når man diskuterte å lære *om* og lære *av*. Dette kan forstås i lys av at fagets oppgave utover kunnskapsformidling kom tydeligere til syne.

## Religionsundervisningen i samspill med samfunnet

Krisen som oppstod omkring religions- og livssynsundervisning i skolen etter innføringen av KRL i 1997, og som bidro til at tros- og livssynsminoriteter organiserte en felles aksjon mot faget, kunne ført til en langsiktig konflikt med den religiøse majoritet i Den norske kirke og storsamfunnet. Flere faktorer har spilt en rolle for at dette ikke skjedde, til og med angrepene på USA fra islamistiske terrorister i 2001, som bidro til en bredere diskusjon om religions- og livssynspolitik i Norge (Plesner, 2016). Da det i 2013 kom en utredning om slike spørsmål, oppsummerte man prosessene som er skissert ovenfor slik:

Det er verd å merke seg at STL [Samarbeidsrådet for tros- og livssynsorganisasjoner] ble dannet som en forlengelse av en aksjon mot KRL-faget, gjennom Aksjon livssynsfrihet i skolen. Aksjon livssynsfrihet i skolen ble dannet for å beskytte minoritetssamfunnenes interesser knyttet til statens håndtering av

livssynsinnholdet i den offentlige skolen. STL fikk ved dannelsen i 1996 med seg også Den norske kirke og øvrige kristne kirkesamfunn og kan nå beskrives som en viktig forsvarer av tros og livssynsamfunnenes interesser overfor samfunnet. (NOU 2013:1, s. 93)

I motsetning til NOU 1995: 9 ble religions- og livssynsmangfold i NOU 2013: 1 sett som et etablert faktum som økte i omfang og betydning. Forståelsen av det mangfoldige samfunnet var mer kompleks, og man pekte på at dette både var en ressurs og kan innebære konflikter. Da en ny lov om tros- og livssynssamfunn ble vedtatt i januar 2021, berørte den også elever og religion i skolen (Prop. 130 L (2018–2019), s. 97). Religion ble behandlet som noe som gjelder skolen som helhet, ikke bare religions- og livssynsundervisningen, i tråd med den reviderte fritaksordningen fra 2005/2008. Den samme tankegangen kunne spores i grunnskolelærerutdanningene som ble revidert i 2017, der det nye «PEL-faget» inkluderte kunnskap om religioner og livssyn som del av alle læreres «elevkunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5; Skeie, 2021a).

NOU 2013: 1 la også vekt på «dialog» som et viktig redskap for å finne løsninger når det gjaldt forholdet mellom religioner og livssyn.<sup>7</sup> Parallelt hadde dialogarbeid og religionspolitikk vært gjenstand for betydelig forskning (Grung & Leirvik, 2012; Leirvik, 2015; Plesner, 2016). I skolesammenheng hadde imidlertid idealet om dialog vært problematisert, særlig i KRL-fagets første tid, blant annet fordi elevene ikke skulle gjøres til «representanter» for sin religion og utsettes for noe som kunne oppfattes som forkynnende. Seinere, i takt med at det også foregikk i samfunnet omkring, har interreligiøs dialog blitt mer vanlig som stoff i religionsundervisningen.

Innenfor religionsdidaktikk ble «dialog» tidlig brukt som teoretisk begrep, uten at interreligiøs dialog mellom grupper var sentralt, slik Sidsel Lied hentet inspirasjon fra Bakhtin. Hun definerte dialog som «en kommunikasjonsprosess som kan være intern eller ekstern» og brukte dette i analyse av elevers arbeid i KRL-undervisningen (Lied, 2004, s. 30). Dette førte også til studier som avdekket hvordan god dialog mellom elever

7 Dette er fortsatt situasjonen, og seinest høsten 2020 ble det over statsbudsjettet bevilget 5,4 millioner til «dialogarbeid» (se Barne- og familiedepartementet, 2020).

kunne hindres av hegemoniske talesjangre i klasserommet (Osbeck & Lied, 2012). Tove Nicolaisen er en annen religionsdidaktiker som var tidlig ute med dialogstudier (Nicolaisen, 1990). Seinere studier av hindubarn i norsk skole la vekt på dialogmodeller og -perspektiver som utgangspunkt for undervisning, med blant annet postkolonial teori som inspirasjonskilde. Hun pekte på friheten som lå i å etablere et «tredje rom» for dialog, der man sammenligner og endrer posisjoner med mulighet for at møtet kunne inkludere «kritiske og dekonstruktivistiske perspektiver» (Nicolaisen, 2013, s. 136).

Andre lot seg inspirere av «dialogpedagogikk» og deliberativ teori (Helskog, 2014; Stokke & Helskog, 2014; Stokke & Lybæk, 2018). Her ble dialog forstått som et redskap i undervisningen som bidrar til at elever både blir mer kjent med hverandre, og som et faginnhold man lærer om. Det åpner for nye måter å undersøke religioner og livssyn i samfunnet omkring skolen, og har likhetstrekk med eksempler på utviklingsarbeid knyttet til dialoginspirert undervisning i religions- og livssynsfag, også i videregående skole (Husebø et al., 2019; Wang, 2019).

Slik har dialogbegrepet blitt didaktisert med sikte på en skolekontekst der mangfold både er et klasseromsfenomen og del av eksternt kontekst lokalt, nasjonalt og globalt (Skeie, 2017b). Bruken av dialogbegrepet synliggjør dermed hvordan elevene både lærer *om* og lærer *av* et konkret, sosialt og materielt mangfold, ikke bare av religioner og livssyn som abstrakte eller personlige størrelser. Det har utfordret en dikotomisk forståelse av forholdet mellom å lære *om* og lære *av*, og har virket sammen med måten religioner og livssyn har vært til stede i skolens samfunnsmessige kontekst. Dette ble forsterket av terroren 22. juli 2011, som ledet til at oppmerksomhet omkring dialogvirksomhet og dens betydning for samfunnet ble forsterket, også med bakgrunn i karikaturstriden noen år tidligere (Jørgensen & Hake, 2018; Leirvik, 2006). Dialogaktiviteter i etterkant av 22. juli skjedde både «ovenfra» og «nedenfra», og ikke minst unge deltakere la vekt på individuell åpenhet for hverandre og mindre på sin rolle som «representanter» (Brottveit et al., 2015; Grung & Leirvik, 2012; Husebø & Johannessen, 2018; Leirvik, 2001, 2014). Denne typen dialogperspektiver fikk også en viss betydning for religions- og livssynsundervisningen, slik at noe av den tidligere skepsis mot dialogbegrepet

er blitt svekket (Horsfjord, 2013; Husebø et al., 2019; Stokke & Helskog, 2014; Wang, 2019). Vi kan si at dialogbegrepet har blitt reformulert i religionsdidaktisk sammenheng i takt med at det har fått fornyet og delvis endret samfunnsmessig relevans. Slik har endringer utenfor skolen fått betydning for undervisning og læring om religioner og livssyn i skolen.

Det samlede bildet tyder på at forholdet mellom organisert majoritet og minoritetsgrupper på religions- og livssynsområdet er blitt mindre spenningsfylt i løpet av perioden vi her taler om (Døving, 2016). De ulike gruppene er til dels blitt mer interessert i å lære *om* og *av* hverandre og har ofte gjort felles sak i ulike spørsmål, ikke minst der det handler om å bekjempe hat, diskriminering og ekstremisme. Et lignende arbeid foregår i skolen og lærerutdanningene for å motvirke polarisering og konflikt, der prosjektet «Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme» (Dembra) står sentralt. Bakgrunnen er et initiativ fra regjeringen i 2010, og en rekke institusjoner og sivilsamfunnsorganisasjoner deltar.<sup>8</sup> Utviklings- og forskningsprosjekter tar opp relasjoner i skolen og skolens rolle som bidrag til utvikling av demokratisk medborgerskap.<sup>9</sup> Både tidligere og aktuell religionsdidaktisk forskning har tatt opp hvordan man best kan forstå og nærme seg konflikter og krenking i skolens læringsmiljø, og hvordan undervisningspraksis i fag kan inkludere både kritiske og konstruktive elementer og en balanse mellom objektivitet og engasjement (Andreassen, 2008b; Anker & Lippe, 2015; Iversen, 2014; Lippe, 2019; Skeie, 2017a, Lippe, 2021).

Et villet samspill mellom religionsundervisning og samfunn der faget spiller en demokratiserende og inkluderende rolle, har imidlertid blitt problematisert av blant andre Karna Kjeldsen, som viser til andre kollegers arbeid, og hevder at religionsundervisning ikke bør ha som mål å bidra til «different kinds of explicit political, existential or moral extra-academic aims.», som medborgerskap (Kjeldsen, 2019, s. 14). Med henvisning til sentrale pedagoger som Dietrich Benner og Gert Biesta kritiserer Kjeldsen her at medborgerskapsundervisning i skolen skal løse politiske problemer i samfunnet. Wanda Alberts går i en liknende retning og viser

8 Se <https://dembra.no/no/om-dembra/>

9 Se f.eks. <https://fordommeriskolen.w.uib.no/>



til Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive pedagogikk og Thomas Ziehe når hun går inn for en emansipatorisk (religions-)undervisning (Alberts, 2017, s. 187). Det er ikke rom i denne artikkelen til å gå nærmere inn på disse resonnementene, men de viser at også den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken – tross sin skepsis til brede dannelsingsmål – tar opp pedagogisk-didaktiske grunnspørsmål om skolens oppgave, noe som har vært savnet (Johnsen, 2017).

## Enhetsskolen som svar på mangfold

Utviklingen siden 1997 har vist at alle læreplanenderinger har ønsket å bevare enhetsskolen, men at en utfordring har vært den kontroversielle koblingen mellom religions- og livssynsfaget og kristen kulturarv. Dette henger sammen med andre sider av enhetsskoletanken som kan spores i nedbyggingen av spesialskolesystemet, hvor den er blitt koblet sammen med en komplementær tanke om «tilpasset opplæring», slik at «den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig» (NOU 2019: 3, s. 344).

I tillegg har også internasjonalt forankrede rettigheter knyttet til individet spilt en viktig rolle for religions- og livssynsfagets utvikling, slik rettssakene fram mot 2008 viste. Dette kan hindre inkludering, fordi individuelle rettigheter åpner for unntak, noe som indirekte kan få konsekvenser for en større gruppe. Opplæringslovutvalget pekte på at man for å sikre ikke-diskriminering og likeverdighet må fastsette nasjonale regler for å ivareta minoriteter «av livssynsmessig, språklig, nasjonal, religiøs eller etnisk art» (NOU 2019: 3, s. 166). Det var samtidig klart at man ikke ønsket en inndeling av elever i grupper på basis av religion og livssyn, og at «det lovfestet en hovedregel om at inndelingen i klasser og grupper skal bidra til at skolen blir en møteplass der elevene utvikler toleranse og respekt for hverandre.» (NOU 2019: 3, s. 288). Jeg tar i denne sammenheng ikke opp de spørsmål som reises av private («frie») skolars beskjedne, men økende plass i det norske utdanningssystemet (Berge & Hyggen, 2011; Skrunes et al., 2018; Sporre, 2013; Statistisk sentralbyrå, 2020; Thomas, 2017).

Å holde alle elever sammen i et felles religions- og livssynsfag som ledd i enhetsskoletanken, kan i dag se ut til å være et «point of no return» i norsk utdanningspolitikk. Sannsynligvis deler elevene og deres foreldre samme oppfatning, og kanskje representerer dette en «norsk» likhetstenkning. Fritaksparagrafen har i hvert fall vært lite brukt i tilknytning til KRLE-faget både før og etter 2008, men her har vi foreløpig lite forskning å støtte oss på (Lippe, 2017; Lomsdalen, 2019). Etter rettssakene og endring av læreplanen i 2008 har «objektiv, kritisk og pluralistisk» undervisning fungert som en slags garanti for at både individer og grupper ble ivaretatt. Gjennom disse juridisk fargede idealene har faget søkt mot det «univer-selle» og slik opprettholdt enhetsskolen, men enkelte religionsdidaktikere har spurt om undervisningen om religioner og livssyn dermed er blitt for «indirekte» og distansert i frykt for ikke å være objektiv nok, og har nylig tatt opp begrepet «tilpasset opplæring» som en innfallsvinkel til mangfoldshåndtering i faget (Fuglseth, 2016; Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 133–134). Slike forslag er i tråd med tendenser i den nyeste læreplanreformen, som nettopp vil bruke skolen til å løse samfunnsutfordringer.

## Hvor står religionsdidaktikken og KRLE etter læreplanendringer i 2020?

Mangfoldet som enhetsskolen har bidratt til i KRLE-faget får også konsekvenser for måten man kommuniserer om fagstoffet på i klasserommet. Med utgangspunkt i begreper som «uenighetsfellesskap» og «safe space» har flere forskere drøftet hvordan man best bør beskrive atmosfæren som kjennetegner et klasserom som tar opp spørsmål om religion, livssyn og verdier på en best mulig måte (Osbeck et al., 2017). Hvilke kriterier viser at klasserommet er «trygt», og hva er det rimelig å tåle av utfordring og kritikk innenfor denne rammen (Flensner & Lippe, 2019; Osbeck et al., 2017)? Det er ikke noen selvfølge at dette lykkes (Jahnke, 2021; Vikdahl, 2019; Vikdahl & Skeie, 2019). Diskusjonen berører også spørsmål om hvordan man tar opp kontroversielle spørsmål i religions- og livssynsfaget (Lippe, 2019), om krenking og mobbing basert på religiøse eller andre gruppebaserte identiteter og hva man kan gjøre med slike trusler mot et inkluderende læringsmiljø (Skeie & Fandrem, 2021). Alle disse

diskusjonene forutsetter at man åpner for å lære *av* hverandre, men kvalifiserer det på ulike måter og knytter det til faginnholdet.

Perspektivene er også relevante for KRLE-fagets arbeid med tverrfaglige tema, hvorav særlig *folkehelse og livsmestring* berører lære *om* og *av*-tematikken. I motsetning til flere fag som har lagt vekt på psykisk helse i fagets bidrag til temaet, har KRLE-planen særlig pekt på etiske og eksistensielle spørsmål som innfallsvinkel (Horsford, 2021). Dette åpner blant annet for kritikk av psykologisering og terapeutiserende utdanning (Thurston & Green, 2020; Zetterqvist & Skeie, 2014), mens Stokke og Rodriguez har diskutert premissene for at KRLE-faget som del av arbeidet med livsmestring kan bidra til selvutvikling i et lære *av*-perspektiv (Stokke & Rodriguez, 2020).

Jeg har i det foregående vist hvordan det har skjedd avgjørende endringer i synet på hva religions- og livssynsfaget skal gjøre, med økt vekt på objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning, altså som forbindes med et lære *om*-perspektiv. Det har sikret oppslutning om faget på tvers av religions- og livssynsgrupper, bidratt til å bevare enhetsskolen og betydd en fornyelse av innholdssiden i religionsdidaktikken. Det er særlig innenfor lære *om*-perspektivet at mye av forskning og utviklingsarbeid har funnet sted, oftest inspirert av religionsvitenskapelige perspektiver. Knut Aukland (2021) har nylig tatt fatt i begrepsparet lære *om* og *av* som utgangspunkt for å diskutere religionsundervisningens basisfaglige forankring og som religionsundervisningens mål. Hans forslag er et tillegg: «å lære *hvordan* man kan få og får kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 104), noe han mener kan rommes av læreplanen fra 2020. Han foreslår dette som «et tredje alternativ» til lære *om* og lære *av* (Aukland, 2021, s. 105), men hensikten er likevel ikke å ekskludere de andre to, bare «utvide den etablerte, dikotomiske modellen» og «destabilisere koordinatene i debatten ved å undersøke nærmere ulike basisfag» (Aukland, 2021, s. 104). Han vil også utvide antallet basisdisipliner som religionsdidaktikken skal trekke vekslers på i stedet for å holde det strengt til religionsvitenskapen, som han kritiserer Kjeldsen for. Når det gjelder hans eget bidrag til måldiskusjonen, å lære *hvordan*, så handler det primært om en utdyping og komplisering av lære *om*-perspektivet. Han skiller imidlertid mellom en religionsfaglig og en allmenn del av dette,

noe som han mener skal bringe inn et tydeligere elev og individperspektiv, uten at han utdypet dette (Aukland, 2021, s. 108).

Det mangfoldorienterte KRLE-faget som avtegner seg i den siste læreplanen er klart preget av en «religionsvitenskapelig vending» i religionsdidaktikken, særlig i den nye læreplanens kjerneelementer 1 («Kjennskap til religioner og livssyn») og 2 («Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder»). Dette ses også i kompetansemål som kan knyttes til disse kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det samme spores i følgende kompetansemål fra 4. trinn: «bruke enkle fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» og «skille mellom ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn», og fra 10. trinn: «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» og «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur». Man kan også se spor av tendenser i nyere religionsvitenskapelig og religionsdidaktisk forskning, som forskning om «levd religion», som bidrar til å svekke «verdensreligionsparadigmet» (Ammermann, 2014; Day, 2008; McGuire, 2008). Dette har vært tatt videre av forskere som er interessert i utforskende metoder i religionsundervisningens ekskursjoner, både i Sverige og Norge (Britton, 2019; Jørgensen, 2017).

Det er imidlertid andre kjerneelementer hvor stofforientering lett kommer til kort, slik som kjerneelement 3 («Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar») og 4 («Kunne ta andres perspektiv»). Kompetansemål som ligger tett opp til disse, er blant annet de følgende fra 7. trinn: «Utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn», og «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid». Her legges det opp til en form for involvering og deltakelse som ligger nærmere en elevorientert didaktikk. Det er likevel ikke tale om å lære *av* kristendom som felles kulturarv, det er noe man skal lære *om*. Derimot kan man si at religions- og livssynsmangfold er noe man skal lære *av*.

Kjerneelement 3 har gjennom å koble «utforskning» fra fagfornyelsens terminologi sammen med «eksistensielle spørsmål og svar» åpnet for et religionsdidaktisk felt som er blitt mer diskutert i de seinere år, men som

har en lengre historie både i forskning og praksis i flere nordiske land (Flensner et al., 2021; Ristiniemi et al., 2018; Sporre, 2021). Mens «livssyn» i en norsk kontekst tidligere har vært mest forbundet med livssynsfaget og sekulære livssyn som humanetikk, finns det nå eksempel på at det lanseres som sentralt religionsdidaktisk begrep på andre premisser (Bråten, 2021). Dette henger igjen sammen med en internasjonal debatt, blant annet i England, hvor «worldview» er i ferd med å bli et sentralt begrep i diskusjonen om religionsundervisningens mål og der dette overlapper med lære *om* og *av*-diskusjonen (Cooling, 2020).

Læreplanene fra 2020 preges av begrepet «utforskning», som kan tolkes som en anbefaling av kunnskapssøking som likner på forskning. Likevel finner vi heller ikke her at det bare innebærer å lære *om*. Noen har søkt inspirasjon fra vitenskapsfagenes metoder, slik Hølen og Winje gjør i en bok om «utforskning i alle fag» (Hølen & Winje, 2017). Andre har hentet inspirasjon fra University of Exeter i England, som har designet fire ulike elevroller etter modell fra kjente forskningsmetoder. Slik knytter man an til vitenskapsfagene, samtidig som de utnytter noe av det bredere vitenskapsfaglige ethos knyttet til såkalt enquiry-based education (Freathy et al., 2015; Freathy et al., 2017; Freathy & John, 2018).<sup>10</sup> Metoden er også tatt i bruk i Norge, og oppfattes av de involverte som et svar på fagfornyelsens intensjoner om «dybdelæring» og mer vekt på «utforskning» (Jørgensen, 2019; Wendel & Mongstad, 2019, 2020).

Felles for de eksemplene som er trukket fram her, er at de på ulike måter involverer elevene i selve utforskingen av hva religioner og livssyn er for noe. Her har læreplanen fanget opp en del av den nyere religionsdidaktiske forskningen, samtidig som den inviterer til videre utvikling av metoder og fagstoff. Det må ikke bety at elevene skal imitere forskernes allerede gjennomførte studier i mindre skala, men kan innebære mer vekt på å utnytte og bearbeide elevers erfaringer i sitt møte med stoffet og å legge til rette for utforskende kommunikasjon om religions- og livssynsmangfold i klasserommet.

---

<sup>10</sup> Se også nettstedet til prosjektet: <https://www.reonline.org.uk/re-searchers-approach/>

## Konklusjon

Spørsmålet som denne artikkelen reiste, var om læreplanutviklingen generelt og den siste læreplanen spesielt kunne gi grunn til å tale om et (mer) «ordinært» religions- og livssynsfag i norsk skole. I forlengelsen av det spurte jeg også hva det i så fall betyr for religionsundervisningens mål. Jeg har argumentert for at faget i dag står i en situasjon der det er på vei til å bli behandlet som «et ordinært skolefag», til tross for at det fortsatt er tydelige spor av kristendomsdominans i læreplanen. Jeg har også pekt på at både majoritet og minoriteter blant religions- og livssynssamfunnene i hovedsak støtter opp om faget på liknende premisser, og at de ikke virker spesielt bekymret for at faget skal være forkynnende eller fordomsfullt mot bestemte tradisjoner. Det er likevel mulig at den politiske situasjonen kan endre seg, og at ønsker om kristen kulturarvdominans aktiveres igjen, for eksempel knyttet til økt innvandringsmotstand. I så fall vil man kunne utnytte enkelte formuleringer i opplæringsloven og læreplanen til dette. Slik situasjonen er i 2021, er imidlertid ikke dette mest sannsynlig.

I stedet ser vi at fagets teori og praksis har blitt mindre debattert i offentligheten, og at det dermed er blitt mer av et religionsdidaktisk interessefelt. Innenfor den religionsdidaktiske fagdiskursen har jeg pekt på at man ved å følge diskusjonen vedrørende å lære *om* eller å lære *av* kan se at posisjonene har blitt noe mindre polariserte, og at flere nyanser og overlappende perspektiver kommer fram – hovedsakelig innenfor et religionsvitenskapelig perspektiv. Ulike, parallelle forslag til utvikling og fornying av religionsundervisningens arbeidsmetoder har blitt presentert, og dette kan forsterkes av den siste læreplanens vektlegging av utforskning som en vei inn i fagets kunnskapsstoff. Da blir undervisnings- og læringsarbeidet i klasserommet satt på dagsorden, og vi kan få en pluralisme når det gjelder arbeidsmåter.

Dette gir mange utfordrende og spennende muligheter for religionsdidaktiske forskere, men også for religionslærerne i skolen. Det er et åpent spørsmål, som denne artikkelen ikke besvarer, hvordan faglærerne vil bruke den økte friheten som ny læreplan har gitt dem, og som mange av dem var positive til i høringsuttalelsene. Religionsundervisningens mål fastlegges ikke bare i den formelle læreplan og i forskningen, men i den

praktiserte og erfarte læreplanen i skolehverdagen. Da trengs et samarbeid mellom forskere, lærere, elever og foreldre.

## Referanser

- Alberts, W. (2011). Religious education in Norway. I L. Franken & P. Loobuyck (Red.), *Religious education in a plural, secularised society* (s. 99–114). Waxmann.
- Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag. I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 180–192). Universitetsforlaget.
- Ammermann, N. T. (2014). *Sacred stories, spiritual tribes: Finding religion in everyday life*. Oxford University Press.
- Andreassen, B.-O. (2008a). «Et ordinært fag i særklasse.» *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/1570>
- Andreassen, B.-O. (2008b). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1), art. nr. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.1027>
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage? *Temenos*, 49(2), 137–164. <https://doi.org/10.33356/temenos.9544>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect: Social practices in a Norwegian multicultural school* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Norddidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/22032>
- Barne- og familiedepartementet. (2020, 25. september). *Nye løyvingar til dialog og kunnskap på trus- og livssynsfeltet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/bld/nyheter/2020/nye-loyvingar-til-dialog-og-kunnskap-pa-trus--og-livssynsfeltet2/id2767031/>
- Berge, Ø. & Hyggen, C. (2011). *Privatskoler i Norden. Omfang, utvikling og den politiske debatten* (Fafo-notat). <http://www.fafo.no/pub/rapp/10122/10122.pdf>

- Birkedal, E. (2008). KRL et fag for fremtiden? Integrerende sosialisering som pedagogisk mål for skolens religionsundervisning. *Tidsskrift for teologi og kirke*, 79(2), 130–145. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2008-02-04>
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: Nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1084>
- Breidlid, H. (2017). Kulturarv og verdier i skolen. I G. Winje, H. Breidlid, L. Lybæk & Å. Valen-Sendstad (Red.), *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 13–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, J. P., Fladmoe, A. & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020*. <https://www.imdi.no/contentassets/549cabe5419b4f7f8d3c38f18bacc06e/integreringsbarometeret-2020.pdf>
- Britton, T. (2019). *Att möta det levda. Möjligheter och hinder för förståelse av levda religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* [Doktorgradshandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-173994>
- Brottveit, Å., Gresaker, A. K. & Hoel, N. (2015). «Det handler om verdenfreden!» En evaluering av rollen Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfun, Norges Kristne Råd og Islamsk Råd Norge har i dialogarbeidet (KIFO-rapport). <https://www.kifo.no/forskning/det-flerreligiose-samfunn/tros-og-livssynsdialoger/>
- Bråten, O. M. H. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* [Doktorgradsavhandling]. Warwick University.
- Bråten, O. M. H. (2013a). Comparative studies in religious education: The issue of methodology. *Religion & Education*, 40(1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>
- Bråten, O. M. H. (2013b). *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*. Waxmann.
- Bråten, O. M. H. (2015). Should there be wonder and awe? A three-dimensional and four levels comparative methodology used to discuss the «learning from» aspect of English and Norwegian RE. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(2), 1–23. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18995>
- Bråten, O. M. H. (2014). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*, 65(3), 123–144. <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). ‘Deep learning’ in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020. *Religions*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/rel11110579>



- Bøe, J. B. & Knudsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm.
- Cooling, T. (2020). Worldview in religious education: Autobiographical reflections on The Commission on Religious Education in England final report. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 403–414. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1764497>
- Day, A. (Red.). (2008). *Religion and the individual: Belief, practice, identity*. Ashgate Publishing.
- Døving, C. A. (2016). Pluralismens voktere – Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn som politisk aktør gjennom 20 år. *Kirke og kultur*, 120(04), 362–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-04-08>
- Engebretson, K. (2006). Learning about and learning from religion. The pedagogical theory of Michael Grimmitt. I M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson & A. McGrady (Red.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (s. 667–678). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4\\_47](https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_47)
- Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Flensner, K. K., Larsson, G. & Säljö, R. (Red.). (2021). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: Att lära om och av kontroverser*. Studentlitteratur.
- Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers. A new approach to religious education in primary schools*. The University of Essex. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-RE-searchers-A-New-Approach-to-RE-in-Primary-Schools.pdf>
- Freathy, R., Doney, J., Freathy, G., Walshe, K. & Teece, G. (2017). Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of religious education. *British Journal of Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freathy, R. & John, H. C. (2018). Religious education, big ideas and the study of religion(s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- Fuglseth, K. (2016). Orienteringas bakside: «Indirekte undervisning» og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon. *Prismet*, 67(2), 79–86. <https://doi.org/10.5617/pri.4501>
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget.
- Gravem, P. (2004). *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Oplandske bokforlag.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.

- Grung, A. H. & Leirvik, O. (2012). Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 76–83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-10>
- Hagesæther, G., Sandsmark, S. & Bleka, D.-A. (2000). *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. NLA-forlaget.
- Haugen, H. M. (2021). Begrepet «kristne verdier» fremmer ekskludering og polarisering. *Teologisk tidsskrift*, 10(2), 92–107. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2021-02-04>
- Helskog, G. H. (2014). Moving out of conflict into reconciliation – Bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education. *Educational Action Research*, 22(3), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882262>
- Horsfjord, V. L. (2013). Dialog etter karikaturkrisen: Sammen er vi forskjellige? *Kirke og kultur*, 118(4), 405–422. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2013-04-07>
- Horsfjord, V. L. (2021). Eksistensielle spørsmål og svar. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(2), 36–41.
- Husebø, D. (2013). *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning: Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/185953>
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2018). Interreligious dialogue in Oslo in the years following the terror attacks of 22 July 2011. I T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city: Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (s. 115–140). Waxmann.
- Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject Religion and Ethics in Norway. *Religion & Education*, 46(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>
- Hølen, V. & Winje, G. (2017). «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religion og filosofi. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag* (s. 77–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Høstmælingen, N. (2005). For sterk trospåvirkning: Norsk kristendomsundervisning i strid med menneskerettighetene. *Norsk teologisk tidsskrift*, 106(4), 232–248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2005-04-03>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever* [Doktorgradsavhandling, Södertörns Högskola]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-44289>
- Johannessen, K. I. (2000). *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*. Diaforsk.

- Johannessen, Ø. L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. Akademika forlag.
- Johnsen, E. T. (2015). Teologi som ulike biter og deler. Ti år med trosopplæring i Den norske kirke. *Prismet*, 66(3), 125–144. <https://doi.org/10.5617/pri.4532>
- Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6(4), 322–337. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-04-04 ER>
- Jørgensen, C. S. (2014). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270337>
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. S. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsundervisningen* (s. 144–164). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2019). RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen – noen refleksjoner. *Prismet*, 69(1), 91–98. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6156/5208>
- Jørgensen, I. & Hake, H. B. (2018). Vår problematiske arv. En refleksjon over kirkens forhold til «de andre». *Prismet*, (2–3), 243–248. <https://doi.org/10.5617/pri.6268>
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-religion(s)-based religion education: Skills, knowledge, and aims. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 11–29. <https://doi.org/10.26529/cepsj.678>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/f-06-16/id2507752/>
- Leirvik, O. (2006). Kva var karikaturesaka eit bilete på? *Kirke og kultur*, 111(2), 147–160. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2006-02-02>
- Leganger-Krogstad, H. (2007). Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL. *Acta Didactica Norge*, 1(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1014>
- Leirvik, O. (2001). *Religionsdialog på norsk* (Ny og utvida utg.). Pax.
- Leirvik, O. (2014). *Interreligious studies. A relational approach to religious activism and the study of religion*. Bloomsbury.
- Leirvik, O. (2015). Policy toward religion, state support, and interreligious dialogue: The case of Norway. *Studies in Interreligious Dialogue*, 25(1), 92–108. <https://doi.org/10.2143/SID.25.1.3112883>

- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Hedmark]. <http://hdl.handle.net/11250/133758>
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, religion and philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263–276. <https://doi.org/10.1080/01416200903112474>
- Lippe, M. v. d. (2010). *Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Lippe, M. v. d. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 87–100). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. (2019). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Lippe, M. v. d. (Red.). (2021, under utgivelse). *Fordommer i skolen gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. D., Anker, T. & Roos, M. (2014). Religion i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 299–303. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-01>
- Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (2017). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforlaget.
- Lomsdalen, C. (2019). *Den besværlige fritaksretten. Om klagesaker og henvendelser gjort til fylkesmannsembetene knyttet til Opplæringsloven §2-3a* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://hdl.handle.net/1956/21167>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nes, H. C. (2019, 17. juni). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* [Høringsuttalelse fra Human-Etisk Forbund]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/c423dbf2-8434-4a34-9f41-6f7c74c71feb?disableTutorialOverlay=True>
- Nicolaisen, T. (1990). «De tror på ordentlig»: *Muslimere og kristne møtes i Norge: Analyse av en usynlig dialog* [Hovedoppgave]. Det teologiske Menighetsfakultet.
- Nicolaisen, T. (2012). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33571>
- Nicolaisen, T. (2013). Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 115–141. <https://hdl.handle.net/10642/1795>

- NOU 1995: 9. (1995). *Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/>
- NOU 1995: 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/>
- NOU 2013: 1. (2013). *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssyns-politikk*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osbeck, C. & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, 34(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628194>
- Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe public space. Critical perspectives in dialogue, demands for respect and nuanced religious education. I M. Rothgangel, K. v. Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.), *Location, space and place in religious education* (s. 49–66). Waxmann Verlag.
- Plesner, I. T. (2013). Religion and education in Norway. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The Routledge international handbook of religious education* (s. 243–250). Routledge.
- Plesner, I. T. (2016). *Religionspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Prop. 130 L (2018–2019). *Lov om tros- og livssynssamfunn*. Barne- og familie-departementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3f22263abc9045fab51cdbc4777e1/no/pdfs/prp20182019013000odddpdfs.pdf>
- Ristiniemi, J., Skeie, G. & Sporre, K. (Red.). (2018). *Religious diversity and education in Europe: Bd. 37. Challenging life: Existential questions as a resource for education*. Waxmann Verlag.
- Schanke, Å. J. (2010). Religion, livssyn og etikk som kunnskapsfag. I H. Jarning (Red.), *Dyktighet og kyndighet: En samling essay om høgskoleutdanninger og kunnskapsforståelse* (s. 163–188). Pedagogisk utviklings-senter, Høgskolen i Oslo.

- Skeie, G. (1995). Plurality and pluralism: A challenge for religious education. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 84–91. <https://doi.org/10.1080/0141620950170203>
- Skeie, G. (2007). Religion and education in Norway. I R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (Red.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (s. 221–242). Waxmann.
- Skeie, G. (2017a). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>
- Skeie, G. (2017b). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk [Rapport]. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 23. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 70(4), 421–425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skeie, G. (2021a). Hvorfor behøver læreren å kjenne elevers religions- og livssynsbakgrunn? I M. B. Postholm, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1–7 Mangfold og mestring* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G. (2021b). Nye læreplaner i KRLE og RE – utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(1), 3–10.
- Skeie, G. & Bråten, O. M. H. (2014). Religious education at schools in Norway. I M. Rothgangel, M. Jäggle & G. Skeie (Red.), *Religious education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe* (s. 203–230). V&R unipress Vienna University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737002738.209>
- Skeie, G & Fandrem, H. (2021): Fordommer, krenking og mobbing som problem i religionsundervisningen. I M. v. d. Lippe (red): Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-10>
- Skrunes, N., Hagesæther, G. & Kvam, B. (Red.). (2018). *Kristne grunnskoler: Begrunnelse, innhold, handlingsrom* (Kyrkjefag Profil: Bd. 32). Cappelen Damm Akademisk.
- Sporre, K. (2013). Value conflicts and faith based schools – in contemporary Sweden. *Nordic Journal of Religion and Society*, 26(2), 175–191. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-7008-2013-02-05>
- Sporre, K. (2021). Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not? *Journal of Curriculum Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. desember). *Elevar i grunnskolen* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

- Stokke, C. & Helskog, G. H. (2014). Promoting dialogical democracy. *Dialogos dialogues in intercultural and interfaith education. Studies in Interreligious Dialogue*, 24(2), 182–201. <https://doi.org/10.2143/SID.24.2.3073525>
- Stokke, C. & Lybæk, L. (2018). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/1468796816674504>
- Stokke, C. & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE: Tar faget en subjektiv vending? *Nytt norsk tidsskrift*, 37(2), 137–148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- Svarstad, J. & Hagesæther, P. V. (2014, 1. april). Biskoper sier nei til nytt religionsfag. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/zLKW4/biskoper-sier-nei-til-nytt-religionsfag>
- Thomas, P. (2015). Managing religion in a global world: The United Nation's ruling against Norwegian Religious Education. *Politics, Religion & Ideology*, 16(2–3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/21567689.2015.1075203>
- Thomas, P. (2017). The call for muslim schools in Norway. *Nordic Studies in Education*, 37(3–4), 166–182. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-04>
- Thurston, M. & Green, K. (2020). Young people, mental health and education: Where does the concept «wellbeing» fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkhelse og livsmestring i skolen, i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 35–50). Fagbokforlaget.
- Toft, A. (2019). Marie von der Lippe, Sissel Undheim (red.): Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget (Bokanmeldelse). *Teologisk tidsskrift*, 8(1), 73–75. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2019-01-10>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130–143). Universitetsforlaget.
- Vikdahl, L. (2019). A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school in Sweden. *Religion & Education*, 46(1), 81–100. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- Vikdahl, L. & Skeie, G. (2019). Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- Wang, Y. M. (2019). Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 177–205). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7>



- Wendel, G. & Mongstad, B. (2019). Dybde i læring – MOVE i skolen. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 31, 16–20.
- Wendel, G. & Mongstad, B. (2020, 26. februar). To lærere laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-krle-samfunnsfag/to-laerere-laget-nytt-fag-av-krle-og-samfunnsfag-menneske-og-verden/232340>
- Winje, G. (2017). *Geir Winje responderer på Å lære i/om/av religion med Marie von der Lippe og Sissel Undheim*. <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>
- Zetterqvist, K. G. & Skeie, G. (2014). Religion i skolen: Her, der og hvor-som-helst? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 304–315. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-02>





## KAPITTEL 10

# The Buber-Levinas Debate on Otherness: Reflections on Encounters with Diversity in School

*Thor-André Skrefsrud*

Inland Norway University of Applied Sciences

**Abstract:** This article turns to the underexposed debate between Martin Buber and Emmanuel Levinas in order to develop a reflection on encounters with otherness in an educational setting. First, I introduce a well-established and well-intended, yet problematic, way of approaching cultural diversity in school, looking at how the asymmetry between the other and the self may be reduced in a process of predicting and explaining the other. This will set the stage for the next part, examining how a positive recognition of alterity is addressed in the dispute between Buber and Levinas. Analysing the controversy between the two philosophers, the article contributes to a pedagogical reflection on how to meet the student as the other in closeness and distance without reducing him or her to a representative for a pre-defined cultural entity. Attention is also directed towards the ethical foundation of intercultural relations and what our responsibility for the other implies.

**Keywords:** Martin Buber, Emmanuel Levinas, encounters with diversity, multicultural education

## Introduction

Across the world, schools and educators are experiencing an increase in cultural, linguistic, religious and ethnic diversity in the classroom. As part of these shifting cultural textures and demographics, many countries have made multicultural education an imperative (Cochran-Smith, 2013;

Citation: Skrefsrud, T.-A. (2022). The Buber-Levinas Debate on Otherness: Reflections on Encounters with Diversity in School. In H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 10, pp. 229–247). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch10>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

OECD, 2015). In a culturally diverse school, all students should be met in ways that recognise their cultural and linguistic competencies. Students from diverse backgrounds should have their backgrounds affirmed as a source of identity, without school and society putting restrictions on who the students are and are able to be in the community of learners (Banks & Banks, 2005; OECD, 2015). The question is therefore not so much *if* a multicultural perspective should be adopted in education, but rather, *how* multicultural education should be understood and how a teaching approach that is sensitive to cultural complexity could be initiated and integrated within the educational system.

With this background, an important question is what it means to encounter the other in ways that recognise cultural differences without reducing the other to a representative of a predefined understanding of a cultural community. This applies to communication and interaction between schools and their students, as well as interpersonal meetings in the classroom. How can we as educators develop a reflective approach to cultural differences that acknowledges the complexity of the backgrounds and identities of our students?

In this article, I will discuss this question by drawing attention to the underexposed debate between Martin Buber (1878–1965) and Emmanuel Levinas (1906–1995) about encounters with otherness. Two creative and influential thinkers of the twentieth century, Buber and Levinas made significant contributions to ethical thinking, bringing the question of alterity and encounter to the foreground. Both were interested in the dynamics of human encounters and dedicated their philosophical thinking to exploring the ethical responsibility that begins with experiences of the other.

While Buber has been associated with a reciprocal I-Thou relationship that cultivates a close and symmetrical interrelationship, Levinas emphasised a face-to-face encounter characterised by an asymmetrical distance. This difference became subject to a critical exchange of ideas between the two philosophers, which is documented in two textual meetings – the first in a collection of essays on Buber to which Buber responded (Schilpp & Friedman, 1967), and the second in a compilation of critical dialogues between Buber and a variety of philosophers, including Levinas (Rome

& Rome, 1970). In these texts, Levinas repeated his objection to Buber's I-Thou relationship from earlier books and essays, claiming that Buber's encounter is insufficiently ethical, as it violates the other in favour of an egocentric formation process. Buber, who had never discussed Levinas's work in print before, now responded to his critique, claiming that Levinas had misunderstood his approach to alterity and refusing to accept Levinas's characterisation of his work.

Exploring the controversy between Buber and Levinas, I ask what can be learned from Buber and Levinas's discussion when reflecting upon encounters with the other in school. In particular, I accentuate the tension between symmetry and asymmetry in Buber and Levinas's exchange of ideas, a dimension of encounter that is often missing in educational attempts to address diversity in the classroom. In this way, the article contributes to a pedagogical reflection that encourages schools and educators to meet the student as the other in closeness and distance without reducing them to a representative for a predefined cultural entity.

I start the article by addressing some problems associated with teaching in a diverse setting, drawing attention to how the asymmetry between the other and the self may be reduced in a well-intended pedagogical affirmation of cultural differences. In the next part, I turn to the controversy between Buber and Levinas, looking at how the relation between the self and the other is interpreted in their thinking and how these understandings are articulated as part of their communication with each other. Finally, I lay out some consequences for education, asking what can be learned from the Buber-Levinas debate with regard to schools' encounters with diversity. In this way, I hope to stimulate a deepened conversation about what it means to encounter the other in closeness and distance, inside the classroom, and in our everyday relations.

## **Affirming cultural diversity – some problems with a multicultural education approach**

The term 'multicultural education' refers to a number of approaches and is used by a variety of educators, researchers and policy makers in an equal variety of ways (May & Sleeter, 2010). In their pioneering

work, Banks and Banks (2005) have provided an understanding of the term that synthesises different ideas from a variety of conceptions and approaches. According to Banks and Banks (2005), multicultural education can be described as an idea, an educational reform and a process. As an idea, multicultural education states that 'all students, regardless of the groups to which they belong, such as those related to gender, ethnicity, race, culture, language, social class, religion, or exceptionality, should experience educational equality in the schools' (Banks & Banks, 2005, p. 25). Furthermore, understood as a reform movement, multicultural education aims to challenge what has often proven to be the function of schools: to facilitate the integration of children and young people into the logic of the present system and bring about conformity to it (Mayo, 1999). Rather than accepting dominant paradigms and practices, multicultural education should create a critical awareness by urging schools and educators to transform schools so that all students have an equal opportunity to experience success at school, both socially and academically. Finally, according to Banks and Banks (2005), multicultural education should be seen as an ongoing process. As an idea and reform movement, multicultural education is never a completed or concluded project. Rather, it is a continuous process, struggling towards creating equal opportunities in schools.

To find ways of affirming students' cultural differences has been a central concern within practices of multicultural education. A central idea has been that teachers working with a diverse population of students can empower their students by recognising and affirming their cultural and linguistic backgrounds as being relevant to the school community and therefore also relevant to the society in which the school exists. In her influential work on 'culturally responsive teaching', Gay (2002, 2013) addresses the need for schools to affirm the local cultures of the students in ways that make their backgrounds a relevant source of knowledge in the classroom. Because students enter school with different cultures, teachers should know these cultures and reflect them in their teaching. Finding the right match between the students' cultures and the school, the teaching becomes 'culturally compatible', meaning that the students' home cultures are recognised as significant contributions to the

mainstream classroom. For Gay (2002, p. 107), this means knowing the ‘ethnic groups’ cultural values, traditions, communication, learning styles, contributions, and relational patterns’, which in turn makes it possible for the teacher to relate to their students in ways that affirm their diverse backgrounds.

Nevertheless, despite the best of intentions, such multicultural practices may turn out to be problematic, as they tend to presuppose an essentialist conception of culture, reifying the identities and practices of ethnic groups (Mason, 2018; May & Sleeter, 2010). First, the inner diversification of societies has made communities highly differentiated. This implies that a person’s identity is rarely bound to one particular group or community; rather, it reflects the range of communities in which the person is a part. Moreover, as human beings we are uniquely self-reflective, producing and reproducing identity in transformative processes of cultural interaction and exchange. Second, to see people as representatives of certain cultures or groups is a limitation of identity that potentially may put restrictions on who people are capable of becoming in their community. To claim that the intellectual thought of students from different ethnic groups is culturally encoded, or that teachers should be able to discern specific cultural traits that are characteristic for a group of people, risks trapping them within a narrow understanding of identity. Hence, when cultural background is essentialised, depoliticised and treated as a set of practices that can be described and labelled, structural inequalities and discriminatory practices may continue to persist.

The problems associated with multicultural education have led scholars to argue for alternative ways of engaging with questions of difference. This includes approaches such as anti-racist education (Troyna & Carrington, 2012), critical race theory (Lynn & Dixson, 2013), and critical multiculturalism (May & Sleeter, 2010), all of which were developed to address an oversimplified approach to cultural recognition. In the following, I will not continue to reflect on the contemporary history of multicultural education, but I would like to draw attention to the field of ethical philosophy. How can the interpretation of the controversy between Buber and Levinas produce constructive insights for a reflective

approach to cultural differences that acknowledges the complexity of the backgrounds and identities of our students?

## The relation between Buber and Levinas

Buber and Levinas' work on ethical philosophy has generated a body of rich scholarship in a number of different fields. According to Friedman (2004), however, the relation between them still remains an underexposed field of research. Lipari (2004) indicates that today's scholars frequently assimilate Buber into Levinas's philosophy, making the differences between them invisible. This observation corresponds with Friedman's (2004) claim that many scholars in the field of philosophy read Buber through the lens of Levinas, thereby favouring Levinas's reading of Buber. Investigations of the relation between the two have the potential to expose in more depth the differences between them and emphasise in more detail how they critically relate to each other.

While Buber never commented directly on Levinas's work, Levinas frequently referred to Buber in his books and essays, repeatedly criticising his conception of the I-Thou-relationship. On two occasions, however, the two philosophers engaged in a textual dialogue with each other. These texts are of particular interest as they are the only examples to be found in which the two philosophers engage in a written dialogue with each other. This communication is comprised of two sets of questions and answers, which are included in *The Philosophy of Martin Buber*, originally published in 1958 (Schilpp & Friedman, 1967) and *Philosophical Interrogations*, originally published in 1964 (Rome & Rome, 1970). The first is a collection of essays on Buber, to which Buber responded in the same volume. Among the contributions from different philosophers, the volume included Levinas's essay 'Martin Buber and the Theory of Knowledge'. The second is a collection of critical questions to Buber to which Buber responded in a 'Replies to My Critics' section, including a six-page question-and-answer conversation between Buber and Levinas.

In these dialogues, readers can see their common interest in the ethical content of encounters, as they both explore the responsibility towards the Other and aim to interpret what it means to relate to alterity. However,

the textual discussion between them also demonstrates a profound and deep disagreement. While Buber addresses the importance of a symmetrical and mutual I-Thou relationship, Levinas continues to privilege an interpersonal connection framed within an asymmetrical face-to-face-relationship. This leads Levinas to dismiss Buber's I-Thou relationship as superficial and ethically insufficient. In the following, I present Levinas's critique of Buber and Buber's response, with particular attention to the passages in which Levinas raises questions regarding encounters with otherness in Buber's thinking and the paragraphs in which Buber responds directly to Levinas's critiques on this issue.

## Levinas's critique of Buber

The discussion between Buber and Levinas developed over many years. In Levinas's early writing, he tried to separate his position from that of Buber, which resulted in several critical studies of Buber. Having established the point of difference, however, Bernasconi and Wood (1988) found that Levinas's way of relating to Buber underwent a transformation, although he continued to write about many of the same issues. In an interview conducted with Levinas several years after Buber's death, he expressed his deep admiration for Buber, acknowledging his work as a source of inspiration for his own thinking (Poirié, 1987). At the same time, he also reaffirmed their disagreement: 'But the central thing that determines the difference between my way of speaking and Buber's is the theme of asymmetry' (Poirié, 1987, p. 32). He continued by saying 'I have read Buber then with a great deal of respect and attention, but I have not reached the point of agreeing with him' (Poirié, 1987, p. 32). For Levinas, the reciprocity of the I-Thou-relationship was, thus, a major barrier when summing up his relation to Buber.

In the first textual meeting, Levinas resumes his question of reciprocity from 20 years earlier in *Time and the Other* (Levinas, 1947/1987). As with his earlier critique, Levinas's objection to Buber's I-Thou has its background in his understanding of encounter as an asymmetrical interpersonal relationship. Beyond any other concerns, the relation of responsibility is by no means a mutual relation, which becomes visible in the



ethical relation with the face of the other (see also Levinas, 1969). For Levinas, when a human being faces another person, the other addresses him and calls to him, unlike any other object. The presence of the other's face discloses a dimension of height, a recognition of the other as a master to be served. In this face-to-face relationship, the other does not have to utter words in order for the subject to feel responsible. Instead, the other person is exposed to the subject and expresses themselves simply by existing as an undeniable reality that cannot be reduced. At the core of Levinas's thought is the infinity of the other, who cannot be reduced to a bounded entity over which the subject can have power. Rather, the presence of the other's face comes from a height that dominates the subject. The face that appears before me 'summons me to my obligations and judges me' (Levinas, 1969, p. 215). For Levinas, the asymmetrical relationship constitutes the subject's ethical responsibility. In the face-to-face encounter, the infinity and alterity of the other is revealed, which is irreducible to the subject's ontological grasp and thereby compels the subject to respond.

From this position, Levinas claims an inherent discrepancy between the prominent place of the other in his own philosophy and Buber's symmetrical encounter. The reciprocity of Buber's I-Thou relationship commits violence against height as it excludes the otherness of the irreducible other. Buber's thinking therefore reproduces what he sees as the major problem in Western philosophy. In a famous quote from *Totality and Infinity* (Levinas, 1969, p. 43) he writes: 'Western philosophy has most often been an ontology: a reduction of the other to the same by interposition of a middle and neutral term that ensures the comprehension of being.' He continues by saying: 'The neutralization of the other who becomes a theme or an object – appearing, that is, taking its place in the light – is precisely his reduction to the same' (Levinas, 1969, p. 34). For Levinas, the question becomes 'how [to] ascribe an ethical meaning to the relation and still maintain the reciprocity on which Buber insists?' (Levinas, 1967, p. 147).

In Buber's thinking, the ethical is revealed *between* the persons in a relationship. For Buber, *between* implies an authentic and personal relationship, which he develops in the philosophy of I-It and I-Thou. This

notion refers to how persons relate to one another in two radically different ways: 'To man the world is twofold, in accordance with his twofold attitude' (Buber, 1923/2004, p. 11). For Buber, the I-It relationship is as a subjective-objective relationship, in which objects and events in the world are observed from a distance and bounded in time and space. Within the I-It relationship, another person is primarily an object to be experienced. The I-It relationship thus refers to a distant subject-object connection, whereas the I-Thou relationship has a fundamentally different character and is described as an immediate presence and as a subjective-subjective relationship, which is trustful and interpersonal (Buber, 1923/2004).

For Buber, there is a qualitative difference between the I-It and I-Thou-relationship: 'The primary word I-Thou can only be spoken with the whole being. The primary word I-It can never be spoken with the whole being' (Buber, 1923/2004, p. 11). When a person utters the basic words I-Thou and enters into a relationship with another person, something active and vital is created between them. Here, Buber draws on his Jewish background. The Hebrew word *dabar* refers to the living word. In Genesis, God creates with his word. Moreover, when Jacob deceives his father, Isaac, by pretending to be his brother Esau, his father cannot withdraw the blessing because the words are spoken and are already in effect. Engaging in the I-Thou relationship thus includes an openness to the fact that the encounter is active, creative and transformative. The I-Thou-relationship forms an individual's identity in a fundamental manner, as the other affects and alters him: 'I become through my relation to the Thou; as I become I, I say Thou' (Buber, 1923/2004, p. 17).

For Levinas, however, the phrase that 'I become through my relation to the Thou' is highly problematic. In their first textual meeting, Levinas elaborates on his critique, stating that in Buber's case the 'originality of the relation lies in the fact that it is not known from the outside but only by the I which realises the relation' (Levinas, 1967, p. 147). According to Levinas, however, the position of the I is not interchangeable with that of the Thou, in contrast to what Buber claims is the reciprocal nature of the I-Thou relationship. This leads him to conclude that in Buber's thought, the I is inevitably positioned as superior to the Thou. Hence, in Levinas's understanding of Buber, the difference between the I and the Thou is

realised primarily by the I that, in turn, uses the difference as a mirror for self-awareness and self-development. Buber's mistake follows the colonial tendencies of the past, in which the West invented and objectified the Other in order to better understand itself (see Said, 2003).

Since Levinas interprets Buber's encounter as an arena for the I to develop and grow, it follows that the relationship between the I and the Thou is characterised by the process of making the Thou familiar to the I. In Levinas's interpretation of Buber, the I is being realised through his or her knowledge about the Thou. For Levinas, however, the other is not knowable and cannot be made into an object of the self. Gordon (2004, p. 111) explained that for Levinas, 'the epiphany of the face that appears before me, the manifestation of its infinity, defies my intention to possess it, and invites me to an ethical relation'. For Levinas, the appearance of the face undermines imperialist inclinations that desire to appropriate the other to the same (Gordon, 2004). Thus, in his communication with Buber, Levinas rhetorically asks, 'does not the ethical begin only at the point where the I becomes conscious of the Thou as beyond itself?' (Levinas, 1967, p. 147). He ends their first written dialogue by claiming that: 'although Buber has penetratingly described the Relation and the act of distancing, he has not taken separation seriously enough' (Levinas, 1967, p. 149).

Later, in their second direct textual meeting, Levinas returns to the issue of ontology, again drawing attention to the question of reciprocity in relations (Rome & Rome, 1970). Here, Levinas repeats his rhetorical and critical question about Buber's I-Thou-relationship, claiming that 'the recognition of the other is not a knowledge of the other similar in kind to other bits of knowledge and differing only in its content' (Rome & Rome, 1970, p. 25). In contrast, Levinas claims, the Thou reveals itself as the absolute other, 'but it does so in a relation which does not imply reciprocity' (Rome & Rome, 1970, p. 24). Because the relation between the I and the Thou cannot be reciprocal, Levinas (Rome & Rome, 1970, p. 26) asks for an alternative:

Are we not compelled to substitute for the reciprocity of the I-Thou relation a structure which is more fundamental and which excludes reciprocity, that is, one which involves an asymmetry or difference of level and which thereby implies a real distancing?

From this, Levinas concludes that Buber's I-Thou relationship violates the other, by allowing the colonial power of the I to master the subjugated Thou through knowledge and classification. According to Levinas, the alterity of the other is jeopardised, as Buber's understanding of encounter does not recognise the alterity of the other. Rather, it reduces the other to a mirror for the self.

## How Buber responded to Levinas's critique

Rather surprisingly, Buber sees no reason to engage in an in-depth discussion with Levinas's reading of him. Instead, he simply dismisses Levinas's interpretation of the I-Thou as a fundamental misunderstanding, which can be seen in the two sets of texts Buber published in response to questions posed to him by Levinas. In the 'Replies to My Critics' section (1967), Buber hardly seems to have noticed Levinas's critique, and responds only by saying that Levinas's reading is incorrect and that his own understanding is directed towards what happens *between* the participants in an encounter: 'Levinas cites my statement that through Thou I become I, and infers: hence I owe my place to my partner. No; rather the relation to him' (Buber, 1967, p. 697). Later, in their second textual meeting, he elaborates on what he means by referring to the *between* (Rome & Rome, 1970). As with their first textual meeting, Buber does not seem interested in engaging with Levinas's ideas. Instead, he announces that Levinas's critique 'makes a direct answer to his question impossible for me' (Rome & Rome, 1970, p. 27). Therefore, he must content himself 'with making a few clarifying comments on his objections so far as that fundamental misunderstanding allows' (Rome & Rome, 1970, p. 27). He continues by stating that it is not true that he unceasingly affirms the reciprocity of the relationship. On the contrary, he has always talked about it with many reservations and qualifications. For Buber, this means that '[n]o matter how all-embracing the relation of two beings to each other may be, it does not in any sense mean their "unification"' (Rome & Rome, 1970, p. 27).

A more thorough background for this short answer can be found in other parts of Buber's authorship, where he elaborates on the interpretation of the I-Thou-relationship. While Levinas interprets Buber's

encounter as a case of either I-Thou or I-It and claims that ‘the primary relation is the recognition of the other as Thou and that the latter can then be objectified’ (Rome & Rome, 1970, p. 25), Buber presents the two approaches in relation to one another, not as opposites. According to Buber, the I-Thou relationship does not exclude the I-It-relation in the sense that closeness removes distance. Rather, the I-It is included in the I-Thou, meaning that the I-Thou relationship has an integrating function towards the whole: ‘There is nothing from which I would have to turn my eyes away in order to see, and no knowledge that I would have to forget. Rather is everything, picture and movement, species and type, law and number, indivisibly united in this event’ (Buber, 1923/2004, p. 14). Accordingly, it seems that Buber’s I-Thou relationship has more to it than a close, interpersonal one, which can also be seen in the first textual meeting with Levinas, where Buber sees ‘the primal distance as the elementary presupposition of all human relations’ (Buber, 1967, p. 694). From this perspective, one can argue that Buber emphasises distance as a condition for entering into a trustful relationship. In the process of entering into an I-Thou relationship to another person, one views oneself as separated from the other.

This motif can also be found in one of Buber’s published lectures (1969, p. 18). Here, Buber uses the example of a child lying half-awake and half-asleep in bed at night waiting for his mother to address him. In Buber’s example, the child experiences an existential loneliness and becomes aware of being part of the world but also being separated from it. The child’s need for an intimate and personal relationship to the mother is closely related to feelings of absolute loneliness and distance. It is precisely the experience of loneliness that causes a person to seek a relationship with the other in the I-Thou relationship (see also Skrefsrud, 2014). Here, Buber’s use of distance seems to be close to the Latin *distare*, which means to stand apart from something or someone. Parallel with Derrida’s (1978) concept of *différance*, becoming aware of the separation from the other can be said to be an integrated part of the dialogical relationship. For Derrida, becoming aware of distance makes us challenge what we take for granted and focus our attention on absence. To recognise distance provides a greater responsiveness to what is excluded and helps us

to see with new eyes. In Derrida's thought, distance becomes a presupposition for conceptual meaning. In a similar way, Buber sees distance as a condition for interaction and mutual relationship. The experience of distance is integrated into the I-Thou relationship through the I-It relationship. In this regard, Buber's understanding of encounter encapsulates both distance and closeness.

On this basis, Buber's short answer to Levinas may be more comprehensible. According to Buber, the parties in the I-Thou encounter are not objectified by the other. In his reply to Levinas, he says: 'I cannot concede that the I and the Thou offer themselves to each other "as objects" in the relation' (Rome & Rome, 1970, p. 27). Instead, the objectification of the other is located in the I-It relationship: 'Becoming an object is, in fact, precisely what most strongly characterises the I-It relationship in its opposition to the I-Thou relationship' (Rome & Rome, 1970, p. 27). Without referring to the intersections between the I-Thou and I-It-relationship, Buber claims that he cannot accept that his understanding of encounter 'justifies the acceptance of an isolated I that stands over against neither a Thou nor an It' (Rome & Rome, 1970, p. 28). As a final reply to Levinas, he underlines the symmetry of the I-Thou relationship without discarding otherness: 'Even as the foundation of an ethic, I cannot acknowledge "asymmetry." I live "ethically" when I confirm and further my Thou in the right of his existence and the goal of his becoming, in all his otherness' (Rome & Rome, 1970, p. 28).

From this perspective, the statement 'I become through my relation to the Thou' (Buber, 1923/2004, p. 17) reads differently than it does in the critique from Levinas. While Levinas claims that Buber's encounter ultimately violates the other in favour of an egocentric formation process, Buber's response signals that he agrees with Levinas, although he gives priority to a symmetrical relationship in favour of asymmetry. One can thus say that the concept of reciprocity remains an unsolved conflict between the two. Levinas rejects any form of reciprocity in the ethical relation, and continues to criticise Buber for reducing the relation between the I and the Thou but without really listening to how Buber frames the encounter. Buber, on the other side, objects to Levinas's characterisation of his work, but without being willing to listen to his critique

or engaging with Levinas's ideas. Ironically, their dialogue can be characterised by what Lipari (2004, p. 124) has called 'a failure of communication' or a 'failure of listening to the other'. In particular, it seems as though Levinas, who was a generation younger than Buber, has a strong need to position himself in contrast to Buber. One might even ask if Levinas is committing some kind of parricide, in order to establish his thinking as a new alternative to Buber's ideas.

## **The Buber-Levinas debate on otherness - implications for education**

What can be learned from the Buber-Levinas dialogue on encounters with regard to schools' responsiveness to diversity? In this last section, I will highlight three implications that may help us to reflect upon encounters with the other in an educational setting.

First, I believe that Buber and Levinas's lack of will and inability to engage with each other's ideas paradoxically reminds us of what a dialogical encounter might be. In all its inadequacy, the Buber-Levinas dialogue encourages educators to not only acknowledge the existence of differences but also to actively engage with diversity and make room for ideas, beliefs and practices that differ from mainstream narratives. As formulated by Lipari (2004, p. 138):

In my dialogic encounter with you, I will not only listen for your radical alterity, but I will open and make a place for it. It means that I do not resort only to what is easy – what I already know, or what we have in common. It means that I listen for and make space for the difficult, the different, the radically strange.

According to Gay (2013), teachers may be hesitant to address cultural differences for fear of stereotyping or making generalisations. Teachers will try to compensate for the fear by ignoring or denying the existence of differences, and conduct their teaching from an assumed neutral position, which in most cases is equivalent to a majority culture perspective. In addition, a multicultural education approach is often reduced to superficial school celebrations and single happenings where flags, food and folk traditions are used to represent the diversity of the school and

the community. Although such school events may be more complex than what the critique from critical multiculturalists such as May and Sleeter (2010) suggest, these practices run the risk of reinforcing cultural borders and undermining the experience of real cultural encounters. This concern corresponds with national and international findings emphasising that issues of cultural, ethnic and linguistic diversity are not well integrated in education (Cochran-Smith, 2013; Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Reflecting upon the Buber-Levinas dialogue will not provide schools and educators with alternative approaches that allow the teacher to integrate multicultural awareness and inclusion into everyday activities. But their thought-provoking failure to listen for the other may still inspire a greater awareness of what it means to recognise differences in the classroom, where perspectives are taken for granted, and how teaching may be perceived within a wider context for professional and didactic reflection.

Second, in both Buber and Levinas's understandings of encounter, we are urged to keep in mind the otherness of the other. This means that the other should never be reduced to a mirror for the subject, or absorbed into a concept of sameness. For Buber, the interpersonal, symmetrical relationship characterised by closeness (I-Thou), but also distance (I-It), warns against assimilating or appropriating the other into ourselves. For Levinas, the subject cannot call the other, or await the other's response. Rather, the subject is called to responsibility for the other through the other's face, which also is a command not to place the other in conformity with ourselves. Exploring their conversation on encounter, we are requested not to reduce the otherness of the other, but to meet him or her in both closeness and distance.

In the classroom, the Buber-Levinas dialogue reminds us not to underestimate the fact that many students live within complex identities that coexist. Hence, Buber and Levinas's warnings against assimilating the other serve as critiques of pedagogical practices that reduce cultural background to a predefined category and aim at explaining and defining the student within a restricted frame of reference that violates the significance of distance in an intercultural relation. At the same time, their conversation may inspire educators to investigate creative ways of



exploring a wider understanding of what it means to be a migrant student without restricting identity to monocultural understandings and notions of bounded cultures. Such a shift in thinking may lay the foundation for a classroom environment that prevents stereotypes from developing and enables intercultural understanding to emerge without reducing the complexity of cultural identities.

Third, I believe that Buber and Levinas's attention towards the presence of the other can enhance and deepen a pedagogical reflection on how diversity may be seen as a resource in the classroom. As May and Sleeter (2010) remind us, schools reflect the discourses and attitudes of the broader society that supports them. Many students with minority backgrounds therefore experience an often-imbedded devaluation of identity in school and society, meaning that their family backgrounds are perceived as culturally, socially and linguistically deprived and in need of repair. According to this logic, teaching should repair the errors and deficiencies represented in the minority students and their families and compensate for their lack of cognitive and academic knowledge.

For both Buber and Levinas, however, the acknowledgement of otherness leads them to the basic conclusion that the other is not me, which implies a fundamental recognition of alterity in itself. Hence, Buber and Levinas's conversation on otherness calls attention to the independent role of the other in the relation. Although their formulation of relation is very different, in both Buber and Levinas's thinking the other is always more than it appears to us, and always more than we can ever explain and comprehend. At the same time, to both Buber and Levinas, the self does not exist until it is encountered by the other. In Levinas's thinking, the other calls the subject to responsibility, while for Buber, the other affects and alters the subject as 'I become through my relation to the Thou' (Buber, 1923/2004, p. 17).

From this perspective, every student is a resource in the sense that he or she brings something constitutive to the classroom. Simultaneously, a resource-oriented pedagogy can never be reduced to a superficial approach where students represent a particular and predefined cultural background that should be affirmed. Instead, the very content of Buber and Levinas's dispute may highlight the need for a reflexive pedagogy,

where teachers develop a sensitivity to students' complex backgrounds. From this fundamental insight, teachers may provide reflexive learning activities that contribute to developing the language and culture students bring from home, and activate their prior experiences, cultural knowledge and skills in ways that challenge the perception in the broader society that these competencies are inferior or worthless.

To conclude, without claiming that Buber and Levinas's ideas are similar or are expressed in related or parallel structures, I have emphasised that they both argue strongly against reducing the other to an instrument for the self: Buber through the integrative I-Thou relationship and Levinas through insisting that the other comes from a height that is transcendent to the subject. In this way, they both draw a line to Derrida's (1978) understanding of encounter. Derrida (1978, p. 95) asks: 'What, then, is this encounter with the absolutely other?' He continues: 'Neither representation, nor limitation, nor conceptual relation to the same. The ego and the other do not permit themselves to be dominated or made into totalities by a concept of relationship'. Beyond Levinas's and Buber's disagreement, their common hermeneutical challenge is to maintain the fact that an understanding of the other is possible while at the same time recognising and respecting the stranger as the truly other. An important question for further research is how multicultural education approaches may benefit theoretically from such insights and what it might mean for everyday interrelations in the classroom.

## Literature

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Bernasconi, R. & Wood, D. (1988). *The provocation of Levinas: Rethinking the other*. Routledge.
- Buber, M. (1967). Replies to my critics. In P. A. Schilpp & M. Friedman (Eds.), *The philosophy of Martin Buber* (Vol. The library of living philosophers, pp. 689–744). Open Court.
- Buber, M. (1969). *Reden Über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (2004). *I and Thou*. Continuum. (Original work published 1923)

- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and international perspectives. In A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (Eds.), *Teacher education research between national identity and global trends* (pp. 121–135). Akademika.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Friedman, M. (2004). Buber and Levinas: An ethical query. In P. Atterton, M. Calarco & M. Friedman (Eds.), *Levinas and Buber: Dialogue and difference* (pp. 116–129). Duquesne University Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 106–116.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- Gordon, N. (2004). Ethics and the place of the other. In P. Atterton, M. Calarco & M. Friedman (Eds.), *Levinas and Buber: Dialogue and difference* (pp. 98–115). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1967). Martin Buber and the theory of knowledge. In P. A. Schilpp & M. Friedman (Eds.), *The philosophy of Martin Buber* (Vol. The library of living philosophers, pp. 133–150). Open Court.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1987). *Time and the other*. Duquesne University Press. (Original work published 1947)
- Lipari, L. (2004). Listening for the other: Ethical implications of the Buber-Levinas encounter. *Communication Theory*, 14(2), 122–141.
- Lynn, M. & Dixson, A. D. (2013). *Handbook of critical race theory in education*. Routledge.
- Mason, A. (2018). The critique of multiculturalism in Britain: Integration, separation and shared identification. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21(1), 22–45.
- May, S. & Sleeter, C. E. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action. Global perspectives on adult education and training*. St. Martin's Press.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students succeed in school – and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Poirié, F. (1987). *Emmanuel Levinas: Qui êtes-vous?* La Manufacture.

- Rome, S. & Rome, B. (1970). *Philosophical interrogations: Interrogations of Martin Buber, John Wild, Jean Wahl, Brand Blanshard, Paul Weiss, Charles Hartshorne, Paul Tillich*. Harper & Row Publishers.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schilpp, P. A. & Friedman, M. (1967). *The philosophy of Martin Buber* (Vol. The library of living philosophers). Open Court.
- Skrefsrud, T.-A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(2), 146–155.
- Troyna, B. & Carrington, B. (2012). *Education, racism and reform*. Routledge.



# Student Conceptions of Religion: Ethics and Cosmology as Essential Elements

*Adrian Johansen Rinde*

University of Stavanger

**Abstract:** This abductively oriented empirical article investigates the use of ‘essences’ and ‘central themes’ in student-made ‘religions’ created as an optional written assignment among Norwegian upper secondary school students. The article aims to add to the discussions on how ‘religion’ is conceptualised and taught, with a particular focus on religious studies and religious didactics. It describes the coding and analysis process and showcases the data. The results are discussed, with an emphasis on the abductively produced categories of ethics and cosmology, chosen due to their prevalence and depth in the data. The religions are compared to Ninian Smart’s dimensional model of religion, used as a method to describe which parts of ‘religion’ have been included or omitted in the student-made religions. Lastly, I discuss how educators might go forward and suggest a didactics-based discussion on how to deal with religious experience and ritual in the classroom.

**Keywords:** religion, religious didactics, religious studies, religious education

Citation: Rinde, A. J. (2022). Student Conceptions of Religion: Ethics and Cosmology as Essential Elements. In H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 11, pp. 249–268). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch11>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Introduction

As teachers in the classroom, and as spectators to the many public debates on ‘religion’ that play out in break rooms, on social media and in newspapers, we can observe many approaches to religion and different conceptions of what religion is and religions are. Some statements seem like variations on recurring themes: “You are X, so then you have to believe in Y”, “My family is from a Catholic country, so that’s why we are Catholics”, “I’m not religious, but spiritual”, or “All X pray Y times per day”.

Statements like these can be seen as indications of theories and suppositions about what religion is and how it operates in our shared culture. From such statements, we can induce and construct implicit theories of religion to further our understanding of the emic uses of concepts related to religion.

Investigating the content associated with the concept of ‘religion’ as it is understood and used by non-specialists is interesting for many reasons. Lawmakers and the voters that give them the power to shape and mould our societies and shared future rely on terms like these to navigate difficult terrain, such as human rights and culture. The students and pupils that those of us who teach and lecture on topics of religion meet in classrooms and lecture halls tend to associate religion with different things and have different ideas of what religion is and must be. Background knowledge and assumptions are vital areas to investigate if we want to adapt our teaching strategies and curriculum to address the students where they actually are, rather than where we think they should be by now.

Geir Skeie (2015) has suggested, reflecting on articles by Torsten Hylén (2012) and John I’Anson (2004), that religious didactics should explore the position of being a ‘third space’ between the academic study of religion and the classroom practice of teachers. The third space would allow us to mediate between post-essentialist conceptions of religion from the academic study and the more essentialist conceptions that student teachers find in curricula and pupils (I’Anson, 2004). To do this, Skeie reflects that we should ‘start where the students are.’

This project aims to add to this effort by investigating how Norwegian upper secondary school pupils conceptualise 'religion'.

In order to address this issue, a research design was developed with the intention of producing information about the conceptualisation rather than the personal beliefs or views of the students regarding religion. These elements are not easy to separate, but I decided to establish some degree of reflective distance between the students' personal views on religion and 'religion' as a concept, and to produce data that would make this possible to research. This was done in the following way: I gathered data from a single upper secondary school by asking teachers to present their students with the optional task of 'creating and describing a new religion.' The pilot project ran in the early months of 2019, while the actual data collection took place during August of the same year using students that had recently enrolled in religion and ethics courses during their final year of upper secondary school. We received 181 responses, meaning that we had 181 new 'religions' to look at and analyse, ranging in scope from a single sentence to a full page of text.

The data consisted of a random sample of 50 out of the 181 responses. The reason for reducing the sample from 181 was to have a manageable amount of data for the analysis. These qualitative data are not representative, but they are sufficient to discuss the issue of the students' background ideas of religion. The focus of the analysis rests on proposed 'cores' and 'essences', which are based on identified signifiers that assert the significance of a conceptual element.

Based on a selection of these data, this empirically driven article presents and discusses codes produced abductively (Tavory & Timmermans, 2014) from a content analysis of the data (Hsieh & Shannon, 2005). Subsequently, this is situated within the academic discussion of 'world religions' and similar paradigms, which I take to be dominant conceptualisations of religion within this geographical and professional context (Anker, 2017). I also discuss the findings with reference to some recent empirical studies that have included material about young people's understanding of religion.



## Do religions have a point?

Many of the students use phrases like ‘the point of this religion is ...’, ‘this religion is about ...’, ‘the important part of this religion is ...’, and so on. This suggests that their religions have a point to them, a central trait, theme or characteristic, a *sine qua non*.

The prevalence of what I call ‘central themes’ in the narratives are shown to be so prominent in the initial analysis that they were therefore made a part of the early coding process. The relevance to my research interest in the conceptualisation of religion is that here the student texts can be seen as paralleling the scholarly discussions on ‘religion’. In religious studies, scholars have posited as many ‘cores’ of religion as there are stars in the sky (see, for instance, Gilhus, 2009), many of them seemingly mutually exclusive, such as William James’ insistence on personal, individualised mystical experiences (2003) and Émile Durkheim’s focus on religion as a social system that is reflective of the societies that constitute it (Durkheim & Cladis, 2008). Seeing the students weigh in on this topic is interesting in itself, as a potential start to a discussion between ‘religion’ as a contemporary, popular, Western concept and ‘religion’ as it is understood as a second order term by various scholars. This effort could also function as a potential aid to teachers and lecturers, so that we know which conceptualisations of religion we might be dealing with when we encounter our students and pupils in the classroom, knowledge which may allow us to adjust our teaching strategies and content accordingly.

Within the wider project of investigating the students’ background knowledge of religion, the present article investigates the following research questions:

1. Are the students proposing ‘essences’ and ‘cores’ when they ‘make and describe a new religion’?
2. If so, how are they proposing essences and attributing significance?
3. What conceptual elements are they proposing as essential?

The research questions reflect my working process after having immersed myself in the dataset and the abductively produced codes, which are based on the immersion process and knowledge of the academic field of the conceptualisation of religion. Research Question 1 describes the first novel discovery of the subject, formulated as a question. Question 2 goes on to ask how these essences are put forward by the respondents and identified by the researcher. Question 3 focuses on what interests me most and it is most relevant to both a religious study and a religious-didactic-oriented analysis and discussion: what are the conceptual elements? What kind of content do the respondents treat as essential in their constructed religions?

## Signifying an essence

‘Cores’ and ‘essences’ in concepts of religion are interesting due to their prevalence in the academic debate on religion, as well as observing religious people describe different parts of their own religion as either essential or ‘just culture’ and thus discardable. Much of my personal interest in the subject has been sparked by Ann Taves’ ‘building block approach’ to religion and other complex cultural concepts, where she describes such entities as composed of various bits, pieces and elements that stick together in different ways (2009).

Having immersed myself in the entire dataset, I recognised the contours of a particular strategy or way of signifying such an essence in the student responses. For the purposes of this article, I have decided to focus on a specific signifier that I found to be prevalent in the material and of specific interest to my initial research interests:

‘This religion is about ...?’

The respondents use variants of the phrase ‘is about’ (*handler om* in Norwegian). Early in the coding process, I noted that many respondents wrote that the religion they were making and describing ‘was about’, ‘centred on’ or ‘focused on’ something. This was the terminology

employed by the respondents and, in so doing, they could be interpreted as proposing a central or essential element in their constructed religion.

Sentences that followed this format were coded in two parts, one ‘signifier’ to show how I understood them to propose an essential element, and a ‘content’ code to highlight the diverse conceptual elements that are taken to be essential. The rest of this article will focus on the ‘content’, to investigate further which pieces of the puzzle were described as essential.

## Coding process

I started out by producing preliminary codes in an inductive manner. From this extensive process, I sharpened initial research questions, focusing on the trends I found interesting, such as the signified essences mentioned above. After having discovered the complexity of the sample, I decided to limit the analysis to a part of the data in order to achieve more depth in the analysis. A second coding process was initiated on a smaller, random sample of 50 student responses, following the coding schema of ‘signifier’ and ‘content’. The responses were coded verbatim in Nvivo.

The following stage of the analysis consisted of the development of themes or category groups developed on the basis of the first, basic codes, utilising language from the academic disciplines to put words to the content described by the students to be essential. Codes that were especially prevalent and rich were split into subcategories to make it possible to express the contents of the student responses. In an effort to use simple and easily understandable language, I have decided to refer to the developed codes as ‘categories’ and ‘subcategories’ respectively. While being developed, the categories were kept in a fluid state; sometimes I decided on merging those I found to overlap significantly, and sometimes I added in subcategories in an effort to properly express variant trends within a category.

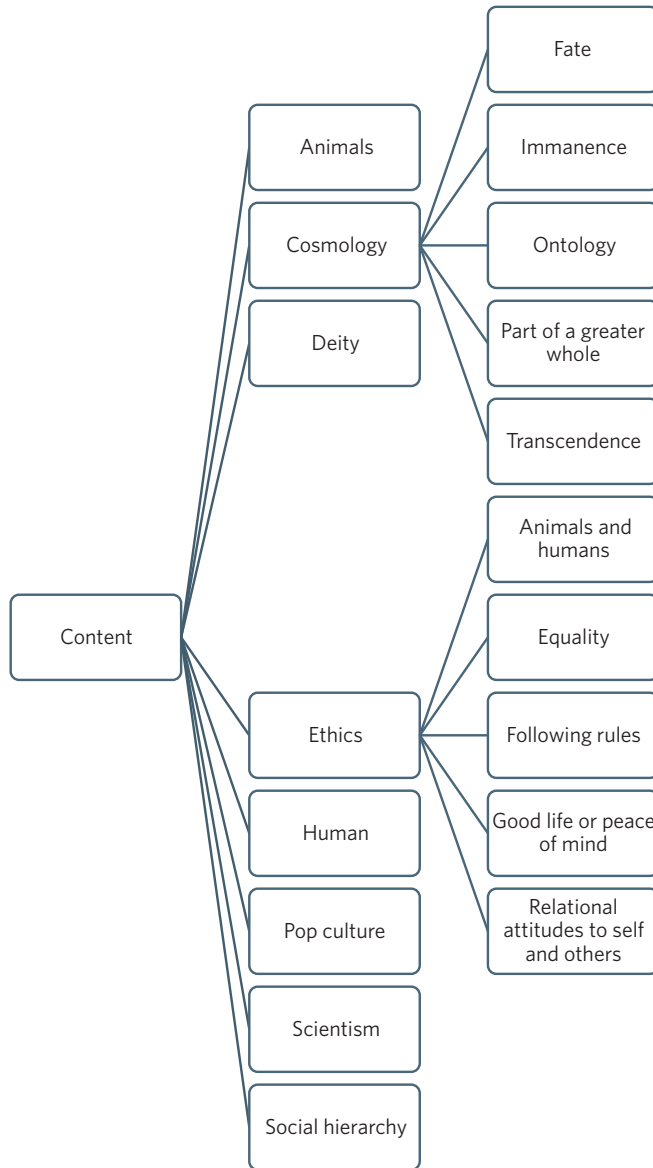
Qualitative coding is creative work, which calls upon the researcher to make difficult choices. I have, for example, included a reference to a karmic law under ‘ethics’, while others might think it could just as well belong under ‘cosmology’, which is a reductive choice I have made to try to keep true to my reading of intent and emphasis in the particular student response. Coding is a reductive process that will distil nuance and overlap into more manageable categories. I urge the reader to keep this in mind.

As can be seen in Table 1, subcategories such as ontology, transcendence and immanence are gathered under the category of cosmology. The two latter subcategories can be seen to overlap semantically with ontology, but they have been differentiated in order to retain the emphasis of the students’ responses. I also wished to preserve this nuance due to the prevalence of transcendence as a substantial element in defining ‘religion’ and ‘the sacred’ among scholars and transcendently committed religious people, and wanted to see how that conceptual element was used in the dataset (see, for instance, the definition of religion offered in Repstad, 2020, p. 13).

As a result of the coding process, ‘ethics’ has turned into the most prominent category, with an entire host of subcategories. These were judged to be necessary in order to do justice to the richness of the content covered by the overall category of ethics in the student responses. I have taken ‘ethics’ to signify both social ethics and a perhaps more Aristotelian sense of living ‘the good life’ as a human being. We live in an age where ideas of ‘self-realisation’ are prevalent, for instance in the form of ‘seekers’ or religious individualisation (Berger, 2014; Lundby, 2021; Repstad, 2020). Perhaps student responses focusing on ‘the good life’ could be interpreted as ways of communicating social capital rather than ethical ideas, but I take the emphasis and tone to be closer to peace of mind and living a worthwhile life, which are subjects I consider to be ethical in substance.

After dealing with several interpretive dilemmas like the ones mentioned above, it was possible to construct a map of conceptual categories that covered the analysed material:

**Table 1.** Content coded as categories and subcategories



## Content and categories

In this section, I describe and comment on the various categories, with emphasis on what they tell us about the students' views. Note that the content map (Table 1) is arranged vertically in alphabetical order,

meaning that the position of each element is not intended to convey any meaning beyond the category to subcategory relationship, which can be read horizontally.

*Animals* is a comparatively small category concerned with the role of animals, where rules of behaviour towards them are not included; these are instead subsumed into the category of ethics. The two category members are simply variants on the phrase ‘a religion where the animals are in focus’.

As can be seen in Table 1, the category of ‘*Cosmology*’ includes 5 subcategories: fate, immanence, ontology, part of a greater whole and transcendence.

‘Fate’ refers to responses that presented conceptions of universal freedom of will or universal fatalism as essential elements in the constructed religion, or as something between these two binary positions. I decided to unite them in this common code rather than divide them up into smaller codes representing the various positions, because of the relatively low amount of code group members. This shows us that few students pictured religion as essentially preoccupied with universal freedom of will or universal fatalism. Such elements are included as a smaller piece in the larger construction of a religion, but seldom as an essential part of that construction in the sense of being marked by a signifier code.

Immanence and transcendence stand as opposites, indicating essential concepts that I take to be either the one or the other, such as placing importance on the physicality of ‘the atom, which created the universe’ or, inversely, positing that the universe is an elaborate simulation, with another, more ‘real’ reality somewhere beyond this. I found this divide particularly relevant to investigate, as both scholars and believers have tried to define religion and religiosity as intrinsically linked with ideas or experiences of transcendence. In this dataset, a small group of students have posited either transcendence or immanence as an essential conceptual element of their religion, and the split between the two is roughly equal. Note, however, that there is an overlap between the codes and the code groups. ‘Deity’, for instance, can be taken to signify transcendence if it is interpreted in a particular way, a choice I have decided against for reasons elaborated on in the commentary on that category.

Ontology as a subcategory has a significant overlap with immanence and transcendence, and acts as a third option for codes and sentiments that do not fit neatly into the latter two. Examples include positions and content such as ‘everything is relative’ or ‘an energy given to us long ago’.

‘Part of a greater whole’ contains ideas suggesting or insisting that you are a part of a greater whole. This connectedness can be expressed as a cosmic puzzle or as something benign that watches over you and delivers you from isolation and loneliness. I decided to group these under ‘cosmology,’ as they seem to say that the greater whole is an intrinsic part of the composition of the universe and the self.

*Deity* is a category that was used when students included a god or gods explicitly as an essential element of their new religion. I must admit that I was surprised to see so few instances of this, as ‘do you believe in God?’ is a question that many seem to ask as if it is synonymous with ‘are you religious?’ and many studies and books concerning religion tend to focus on gods (see, for instance, Norenzayan, 2013). Many students included deities in their descriptions, but few described them as essential to the religion. The three instances were: ‘one god for every country in the world’, described as a system of multiple national deities, with each nation being represented and watched over by their specific god; ‘The God Guddha’, a monotheism featuring a central god with a name based on a pun on ‘god’ (*gud* in Norwegian) and ‘Buddha’; and finally, the third instance is a system where there is a single god representing and watching over the population of every individual planet in the universe, perhaps carrying out the logic of ‘national deities’ to the space age and science-fiction inspired ideas of planetary colonisation. Because of the implicit or explicit immanence inherent in the descriptions of these deities, as in the worldliness of a ‘Guddha’ or the gods of the nation states, I have decided against subcategorising them under the category of ‘transcendence’.

*Ethics* is by far the largest categorical group in the data set, and various subcategories were instrumental in representing the variation of the contents more clearly.

‘Animals and humans’ simply relates to the relationship or behaviour between the two categories of creatures.

Equality is a large subcategory, which expresses attitudes such as ‘everyone is welcome, no matter who they are’, or explicitly defines their terms as in ‘no matter if you are man or woman, black or white, young or old, boy or girl’. The code group also includes expressions of universal human rights, forbidding discrimination of all kinds or insisting that the specific religion is ‘for everyone’ as an essentially important trait of the religion. In terms of specific discussions of equality as inclusion, gender equality was mentioned most often and was done so primarily in terms of equality or non-discrimination between men and women.

‘Following rules’ has some overlap with the previous subcategory. ‘Discrimination is not allowed’ can easily be understood as a rule, but I decided to group it under ‘equality’ due to my reading of the emphasis. Some specific rules are mentioned, such as the ‘golden rule’ and the ‘law of Cardamom’, from the popular Norwegian children’s book and play by Thorbjørn Egner (1955): ‘One shall not bother others, one shall be nice and kind, otherwise one may do as one pleases’. Others simply consider rule-following in itself to be essential to their religion, or emulation of an exemplary figure within the religion as a path to personal development to be significant. A majority of the rules seem to provide regulations on how to treat other human beings.

‘Good life or peace of mind’ might be seen as a controversial subcategory of ethics, or even as two different categories entirely. After much reflection, I decided on this particular arrangement, since it expresses some of the novel content in the data material as discussed here and in the later sections, where the data is presented and reflected on. One participant included, for instance, ‘to live well with yourself and the choices you make’ as an essential element. I take this statement to be both ethical in the sense of making value judgements on your own choices and to be related to peace of mind or inner peace. Other respondents focus explicitly on self-realisation, ‘meditation and nurturing your soul,’ ‘not stressing and overthinking’ or ‘loving yourself’. I take all of these to point towards a foundational question in philosophy and ethics – how do we, as human beings, live good and full lives? Aristotle and Plato certainly filled volumes commenting on the subject, and the students themselves seem preoccupied with the question.



‘Relational attitudes to self and others’ is another difficult code. Again, there is some overlap with the category above, but I take the emphasis to be closer to relationality. The code members place significance in ‘believing in yourself and others’, ‘respecting each other’, and ‘loving one another’.

Using the above as a reductive summary of the presented results, we can conclude that while the religions are varied, the respondents put a strong emphasis on exploring themes that have been categorised as cosmology and ethics. Therefore, these present themselves as prominent and essentially important elements of religion. Within these categories, the students seem to focus on matters pertaining to wanted or unwanted restrictions on human behaviour through complex and varied content, tropes and ideals such as fate, freedom, equality, inclusivism, acceptance of self and others, self-fulfilment and inner peace. If we consider the students to be collectively involved in a similar enterprise to scholars of religion, namely to capture important elements of what religion is about, what does this material tell us about their ideas and how do these ideas compare with those of the scholars?

## Discussion

### Protestant Christianity as the prototype?

Many conceptions of religion have been criticised for being too closely modelled on modern variations of the themes set up by Christianity in general and Protestantism in particular to function properly as a universal concept (Asad, 1993; Cotter & Robertson, 2016; Dubuisson, 2003; Masuzawa, 2005). Among the features is a personal, individual faith you can freely choose to belong to and an object of this theology in the form of a deity or a transcendent ideal. Since Norway belongs to Protestant, northern Europe and, until recently, had a strong Lutheran state church, it seems relevant to investigate the representation of Protestant ‘bias’ in the student texts. The findings seem to reflect some of these points and abandon others. The ideals are rarely explicitly transcendental, and when deities are mentioned, there is little focus on them compared to categories like ethics.

In their texts, the students seem to have few problems envisioning and imagining religions in which ethics, moral duty and the quest for personal fulfilment feature as essential and important elements. What seems harder for them to imagine is why and how ritual, religious experience, religious hierarchy and religious materials can be meaningful to religious people. If this interpretation is valid, there is a possible parallel to the comparatively recent move away from the phenomenological approach to religion in universities, also reflected in curricula (Antes, 2016; Hylén, 2012). Phenomenologists of religion have had their claims and methodology widely criticised for good reason (see, for instance, Andreassen, 2010), but perhaps there lies some opportunity there for a didactical project that aims at teaching the subjects at the heart of the phenomenological enterprise, such as experience, in a responsible manner that responds to the critique levelled at the phenomenologists.

Seen from a methodological perspective, the students responded creatively to a task asking them to ‘create and describe a new religion’. They were not asked direct questions, such as ‘what is religion’ or ‘what should religion be like’ and, reflecting on how to interpret their responses in light of this indirect method, I find it impossible to distinguish between descriptive and normative authorial intent in the data. Instead, I see them as responding actively to something in their surrounding culture. Their religions are not created in a vacuum, and the preoccupation with equality, freedom of choice, inclusivity and egalitarianism can be seen as a response to medialised depictions of religion as a source of conflict with those values. This points in the direction of interpreting the student responses as mainly focusing on what they think religion could or should be and not necessarily what it currently is.

Even so, I find that the responses are tinged with elements and flavour that is ‘religion-like’. If they respond to possibly contextual representations of restrictive religious ethics by creating a religion with a focus on non-restrictive ethics, they are still describing religion as something they perceive as having a salient ethical dimension.

While I had not originally intended to investigate the specific values that the students were propagating, nor did I design the study with this purpose in mind, I find myself reflecting on their ethical positions, given

that ethics is so prevalent in their religions. Strong values are: inclusivity, peace of mind, individual freedom, equality, belief in yourself and your fellows. These are combined with suspicion towards hierarchies and restrictive rules, and a kind of soft disinterest in transcendence or deities. While being varied in form and content, and full of contrasting positions, they seem to sketch out the contours of a larger picture, an intangible consensus. Is this, in a Durkheimian sense, their own society reflected in the form of a religion? Is this the kind of religion they adhere to in their heart of hearts, if they put aside our labels and construct it from the bottom up? These reflections are certainly speculative, but I find them to be interesting thought experiments.

It seems difficult to find a term that adequately describes the overarching 'direction' of the students' values. Individualism does not catch the strong egalitarian and equality-driven parts of the puzzle. Conversely, egalitarianism and equality are at odds with the individualistic bent in the data. They are certainly not hedonists in the vulgar sense of the term either, as values such as peace of mind and belief in others are a lot more prevalent than the infrequent references to purely material or sensory pleasures.

While pondering these issues, I found a fruitful perspective in Alec Ryrie's (2019) description of the period since the Second World War as one dominated by the values of 'humanistic anti-Nazism'. Drawing on Callum Brown's study of non-belief (2017), Ryrie sketches out a change in the values and religiosity of the inhabitants of Europe and North America. He describes how the Christian religion was considered a moral and ethical paragon until the post 1960s and, while people might not have paid much heed to complicated theology, they could easily have described themselves as dedicated to the Christian ethos. This has changed. Brown's study of non-believers indicates that they were generally dedicated to some version of the 'golden rule', and 'a linked set of principles about human equality and bodily and sexual autonomy'. A form of 'humanism', Brown calls it, referring to how the respondents described themselves as being convinced of this before they discovered the term or broke with religion. This foundational ethical stance may have come into conflict with their religion or simply made it redundant, if their primary interest

was ethical guidance. Applied to the students' texts, the idea of a foundational, ethically oriented humanism could be interpreted as a description of the students' preoccupation with ethics in general, and values such as tolerance, individualism and egalitarianism in particular.

In the Norwegian context, ideas of what religion is or a religious person is have also shifted in contact with Muslims, Islam and contemporary media portrayals of these, which have tended towards depicting a conflict between the values of the religion of Islam and the values of the Norwegian majority population, though not exclusively (Repstad, 2020). This can be traced indirectly in the present data material through the way the students distance themselves from 'strict' religion. It seems to be directed more towards general 'fundamentalism' across religions than towards local Protestant prayer-house pietism.

These students seem more likely to conjure up an image of a conservative and intolerant Muslim preacher rather than, say, a Læstadian minister with the same traits. This means that this image of 'religion' is part of what they were reacting to when they took part in this research project and constructed a new religion in response. Viewed from this angle, the students could be seen as asserting 'their' values in contrast to the spectre of intolerant religion, which is often portrayed in the media and popular discourse (Lundby, 2021). While it might be tempting to consider this to be a case of the majority population confronting a Muslim minority, this need not be the case, as most Norwegian Muslims share 'Norwegian values' (Ishraq, 2017).

## 'World religions'

What has been included in the students' texts when it comes to representations of the central traits of religion? What has been excluded? To answer these questions, I will draw on Ninian Smart's dimensions of religion (1997). The reason is methodological since this literature is already part of the context and therefore not completely external to the actors. Smart's scheme has been used for decades, both in higher education and in the secondary school setting. In Norway, Smart's dimensions appear in textbooks both as a theoretical framework for analysing and

comparing religions, and as a way to organise knowledge about religions. The seven dimensions model has been criticised for being too simplistic, too essentialist, and modelled on a contemporary Western conception of religion – Protestant Christianity in particular (Andreassen, 2010). In spite of scholarly critique, teachers tend to use this scheme, perhaps due to lack of time and resources. My experience as a teacher educator indicates that teachers often use this model to facilitate analysis, investigation and comparison in the classroom. One reason for this continued popularity is that while there are many other models out there, they also fall short of representing the entire spectrum of what religion has, is and can be, in a way that is both nuanced, easy to understand and devoid of traces of the ‘blueprint-religion’ it has been modelled on. It is therefore quite possible that Smart’s model has influenced the teaching and learning of the students taking part in this inquiry, and it seems appropriate as a mirror to hold up in discussing the results of the analysis.

Smart’s claim is that religions have recognisable elements that can be studied, and he groups these into the following seven dimensions: doctrinal, mythological, ethical, ritual, experiential, institutional, and material. Smart introduced other models with other categories, but the ‘seven dimensions’ model has seen the most widespread use (Andreassen, 2010). If we use this as a ‘top down’ approach to the analysis of the present data, they are represented to a certain degree.

The doctrinal elements of the religions represented in the data seem to flow into the ethical and mythological dimensions. A rule, like ‘everyone is welcome in this religion’ is both ethical and doctrinal, as the student presents this as the sole authority on what the religion allows or contains. Similarly, with doctrine and mythology, a narrative spun as ‘this religion believes that X ...’ has the air of a doctrine, while ‘some people believe that X ...’ does not. Therefore, the doctrinal dimension can be argued to be mainly present as a mode of telling or structuring a claim within the student response in a sense that makes it sound official and declarative.

Mythological elements are certainly present and seem prevalent in the category I have grouped into ‘cosmology’. Here, the students’ religions deal with both stories framing the tradition and its world view and/or theology.

The ethical dimension of religion has been substantially represented within the dataset, grouped under the category bearing the same name.

Rituals are only occasionally mentioned or described; they are rarely given pride of place as an essential element of the religions. This therefore seems to be considered more foreign or epiphenomenal than the previous dimensions.

Religious experience is similarly absent. While we have some examples like ‘feeling like part of a greater whole’, there is little here to satisfy a mystic, one of Eliade’s *homo religiosus*, or even a scholar like William James, who took these experiences to be the beating heart of religion.

Institutions are mentioned, but rarely in a sense which conveys explicit importance. However, some of the responses describe the religion as if it functions as a single institution, in a sense loosely comparable to the vague concept of ‘Christendom’. The religions described in such a manner have strong borders and little room for variation, since they are worded in declarative and totalising ways, such as ‘in this religion everyone is welcome’, ‘in this religion, everyone has to ...’ or ‘this religion believes that ...’ – which could be interpreted as similar to how you would describe the rules and values of an institution rather than how you would describe fluid cultural currents, religious or otherwise, comprised of different people with different views and behaviour.

The material dimension of religion is mentioned sometimes, but again it is rarely considered to be essential. The students sometimes include buildings, books, clothing or places, and this often seems to be encyclopaedic in tone. ‘The holy place of this religion is X; it was founded Y years ago. They wear this piece of clothing, and believe in Z’ – as if the student is mimicking the formulaic tone of a textbook or Wikipedia article.

In summary, by imposing the dimensions of Ninian Smart on the data, the students’ texts present themselves with a strong focus on the mythological, ethical and doctrinal dimensions of religion, while the material, experiential and ritual dimensions are largely considered to be epiphenomenal or skimmed over. I interpret the institutional elements to be incorporated into the religion itself, as they are often described in

a totalising and declarative manner, setting the religion up as a single institution, rather than as something which could include a multitude of differing institutions.

As we have seen in the discussion about Smart's dimensions, the image of 'world religions' as a possible paradigm for the students' constructions of religions is not entirely confirmed by the data. As can be inferred by the analysis above, the students emphasise their imagined religions as individualistic, egalitarian, tolerant and preoccupied with equality, and the world religions as possibly confronted by insistence on such values. If so, then we have a challenging, but interesting and potentially fruitful starting point as teachers and lecturers, contrasting this view of what religion is and has been with others, opening up the concept to the myriad dimensions, phenomena, behaviours and perspectives that are covered by the broad and unwieldy concept of religion.

This may justify considering a responsible didactical use of phenomenological perspectives on religion as a possible answer to some of the findings in this study. Andreassen (2010) points out that Smart and his focus on religious experience has been used in didactics textbooks to turn the teaching aims from learning *about* religion to learning *from* religion, and thus into a religio-theological or even semi-confessional religious education. This critique is warranted and I share his concerns. What I propose instead is built on the lack of 'cores' and 'essences' concerned with religious experience, ritual, hierarchy and materials in the data material presented by this article. My intention is not that teachers should return to experience of the numinous as the sole root and core, or the *primus inter pares* of all religious phenomena, but to supplement a background understanding which seems focused on religion as social norms and rules with other perspectives. If students see religion primarily as sets of restrictive social rules, then educators can open up the category of religion as understood by students to encompass a wider range of interpretations and multiplicity, reflecting the rich work of scholars and researchers of religion. To do so, we need to tackle and convey matters of religious experience, but to do so in a way that avoids calling on our students to 'empathise' and 'open up to' experience of the numinous or the sacred as a transcendent category.

While we do not have access to the direct experiences of others, we can access their accounts of those experiences, and how these accounts have influenced and been understood by others. Ann Taves (2009) has been investigating this avenue fruitfully from a religious studies perspective, reflecting on how to study religious experience from a wide array of interconnected disciplines. Her work explores how people describe, identify and produce these experiences, and how they are, through the march of history, connected to or disconnected from the larger cultural concept of a particular religion. Based on the results from the present article and the work done by scholars like Taves, there may be potential for dealing with religious experience in educational settings, given that didactical reasoning is able to address this in a balanced way. Here, we may take advantage of the opportunities granted to us by what Skeie (2015) describes as a 'third space' occupied by didactics, situated between the research at the academic level and the teaching situation in schools. We might also benefit greatly from more didactical discussion on how to teach subjects like religious experience and ritual in a balanced way, as well as more research on how these subjects are currently taught in schools and universities.

## Literature

- Andreassen, B.-O. (2010). Bruk eller misbruk. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, (55).
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? In M. von der Lippe & S. Undheim (Eds), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (pp. 25–33). Universitetsforlaget.
- Antes, P. (2016). Phenomenology of religion revisited. In P. Antes, A. W. Geertz & M. Rothstein (Eds.), *Contemporary views on comparative religion* (pp. 141–152). Equinox Publishing Ltd.
- Asad, T. (1993). *Genealogies of religion: Discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. John Hopkins University Press.
- Berger, P. L. (2014). *The many altars of modernity: Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Walter De Gruyter.
- Brown, Callum G. (2017). *Becoming atheist: Humanism and the secular West*. Bloomsbury Publishing.
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (2016). Introduction: The world religions paradigm in contemporary religious studies. In C. R. Cotter & D. G. Robertson (Eds.), *After world religions: Reconstructing religious studies* (pp. 1–20). Routledge.



- Dubuisson, D. (2003). *The Western construction of religion: Myths, knowledge, and ideology* (W. Sayers, Trans.). John Hopkins University Press.
- Durkheim, É. & Cladis, M. S. (2008). *The elementary forms of religious life*. Oxford University Press.
- Egner, T. (1991). *Folk og Røvere i Kardemomme By*. Cappelen.
- Gilhus, I. S. (2009). Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. In A. Brunvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (Eds.), *Religion og Kultur: Ein Fleirfagleg Samtale* (pp. 19–31). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen: Ett religionsdidaktisk problem. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 106–137.
- l'Anson, J. (2004). Mapping the subject: Student teachers, location and the understanding of religion. *British Journal of Religious Education*, 26(1), 45–60.
- Ishraq, B. (2017). *Hvem snakker for oss? Muslimer i dagens Norge – hvem er de og hva mener de?* Cappelen Damm.
- James, W. (2003). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Routledge.
- Lundby, K. (2021). *Religion i Medienes Grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions*. University of Chicago Press.
- Norenzayan, A. (2013). *Big gods: How religion transformed cooperation and conflict*. Princeton University Press.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse Trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Ryrie, A. (2019). *Unbelievers: An emotional history of doubt*. Harvard University Press.
- Skeie, G. (2015). What does conceptualisation of religion have to do with religion in education? In L. G. Beaman & L. Van Arragon (Eds.), *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* (pp. 126–155). Brill Academic Publishers.
- Smart, N. (1997). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. Fontana Press.
- Taves, A. (2009). *Religious experience reconsidered: A building block approach to the study of religion and other special things*. Princeton University Press.
- Tavorly, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.

## KAPITTEL 12

# Bibelkunnskap – over og ut? En refleksjon over bibelkunnskapens verdi for allmenndannelsen

*Bente Afset*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** The Christian Bible is a central source in our Norwegian and European culture. But it seems that in the last decades biblical knowledge is decreasing in the population. Changes in religious education whereby Christian religion has less emphasis than before are probably one reason for this. This article argues for and reflects on the value of biblical knowledge as cultural competence, as a resource for meaning, identity and truth for the individual as well as for society. Arguments are found in theology and narrative theory as well as cultural theory.

**Keywords:** biblical knowledge, cultural competence, biblical narrative, cultural theory

## Introduksjon

Mot mange musikkesperters mening vant Andreas Haukeland – TIX – den norske Melodi Grand Prix-finalen og skal representere landet i den europeiske finalen i mai 2021. I intervju etter seieren uttalte TIX:

Det er ei historie om David og Goliat. Det er folket mot musikkeliten. Eg føler meg som Askeladden liksom. Og so har det norske folket bestemt at eg skal representere landet. At eg skal sigre mot musikkmeldarane. (Eide et al., 2021)

Sitering: Afset, B. (2022). Bibelkunnskap – over og ut? En refleksjon over bibelkunnskapens verdi for allmenndannelsen. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 12, s. 269–287). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch12>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

TIX sammenlignet også sangen med en Grandiosa (pizza). «Jeg får kanskje ikke en Michelin-stjerne», sa han, «men folket elsker den».<sup>1</sup>

Artistene TIX tyr til gamle og litt nyere myter for å forklare for seg selv og oss andre denne opplevelsen. Fortellingene om det norske pizza-eventyret Grandiosa eller eventyret om Espen Askeladd formidler hvordan den lille bygda eller den lille mann beseirer større motkrefte, mot alle odds. Akkurat som unggutten David i den bibelske fortellingen slår ut den formidable filisterkrigeren Goliat (1 Sam 17). TIX-sitatet illustrerer hvordan vi tenker over og forstår verden – og vår rolle i den. Det handler om identitet og om hvordan vi forstår og konstruerer en sammenheng for våre liv og erfaringer. Der er mytene til god hjelp, og svært mange av vår vestlige kulturs myter stammer fra den jødisk kristne Bibelen. Som TIX demonstrerer.

Men vi kan spørre hvor mange av TIX sine fans som vil forstå referansen til David og Goliat om den stod alene uten forklarende tillegg i form av Grandiosa og Askeladden? Bibelkunnskap er kulturell kompetanse som tidligere generasjoner særlig har fått gjennom skoleverket. I de siste tiårene er det mye som tyder på at denne kompetansen er betydelig svekket i befolkningen. Årsakene til det er nok mange. Men en påtagelig endring er omfanget av bibelkunnskap i opplæringen i skolen og innenfor høyere utdanning. Siden færre mennesker bekjenner seg til kristen tro, eller er aktive i kristne kirkesamfunn (Furseth, 2015), er det sannsynligvis også stadig færre som leser Bibelen privat.

Bibelen er den store koden til vår kultur, hevdet den kanadiske litteraturviteren Northrop Frye (1982). Disse tekstene har hatt innflytelse på og betydning for blant annet bildekunst, litteratur og drama, språklige uttrykk og for forståelsesrammer i samfunnet og hos individer. Bibelkunnskap er både kulturkompetanse og en del av kulturarven. Men kulturer endres, og selv om kristendommen fremdeles er majoritetsreligion i Norge, er religiøs og livssynsmessig mangfold større og tydeligere enn for noen tiår tilbake. I denne artikkelen ønsker jeg å reflektere over disse endringene. Det skal ikke handle om Bibelen som kilde til religiøs

---

1 Sitert etter hukommelsen fra NRK-intervju med TIX 22.02.21.

tro, men om de bibelske tekstenes kulturelle betydning, selv om man ikke kan skille dette skarpt.

Først et kort riss av utviklingen av bibelkunnskap i opplæringen i skolen og høyere utdanning. Deretter et blikk på hva vi faktisk vet om nordmenns bibelkunnskap og bibelbruk.

## Bibelen i skolen fra 1739-2020

Den aller første skoleundervisning i Norge handlet om bibel- og kristendoms kunnskap. Fra innføring av obligatorisk opplæring i Norge i 1739 var bibelkunnskap en selvsagt del av undervisning og opplæring i skolen. Hjemmet og kirken støttet opp under dette. Man skulle lære å lese for å kunne lese Bibelen og å tilegne seg den rette kristendom, bli konfirmert og skikket til å få seg arbeid og kunne gifte seg. Voksenlivets rettigheter var knyttet til religionen. Utover 1800-tallet kom flere fag inn i skoleplanene – regning, historie, naturfag og geografi. I over hundre år (fra 1860 til 1974) beholdt kristendomsfaget, og bibelkunnskap som en del av det, sin posisjon i norsk skole.<sup>2</sup> I andre halvdel av 1900-tallet endret dette seg idet man først lanserte det alternative faget livssynsundervisning (1974), og i 1987 ble også andre religioner og livssyn integrert i kristendomsfaget. I 1997 kom det helt nye flerreligiøse faget *Kristendom med religions- og livssynsundervisning* (KRL). Læringsmåla i L97 var mange og svært detaljerte, og i 2002 ble planen slanket og revidert. Med Kunnskapsløftet (LK06) gikk man over fra en læreplan med detaljerte læringsmål til en mer generelt formulert rammeplan. Dette er forsterket i fagfornyelsen 2020 (LK20). LK20 beskriver først og fremst formale kompetansemål, mens materiale mål, kunnskapsinnhold, synes underordnet (Bredlid, 2019, s. 19).

I sin noe omtumlede mer enn 20-årige historie har dette faget hele tiden hatt størst vekt på religionen kristendom. Et flertall av norske skolebarn har dermed fått opplæring i en kanon av bibelske fortellinger og tekster.<sup>3</sup> Fagfornyelsens generelle læringsmål og metaperspektiv på

2 I 1969 ble kristendomsopplæring i skolen formelt skilt fra kirkens dåpsopplæring.

3 Noen har valgt bort faget og noen kan ha fått utilstrekkelig opplæring av ulike årsaker.

fagkunnskapen vil kunne endre dette, siden det nå er helt opp til den enkelte skole og lærer å bestemme det presise innhold i faget.

Felles referanserammer, i dette stoffet, som i mange andre fag, vil kunne rakne. I praksis kan den utstrakte bruken av lærebøker i skolen være en stabiliserende faktor – der mange kan møte de samme tekstene og det samme utvalget foretatt av forlag og lærebokforfattere. Lærebøker og lærere kan slik en tid med grunnlag i en kollektiv hukommelse – en skolekanon – sørge for at elever, tross fagfornyelsen, får et felles kunnskapsgrunnlag.

## Bibelen i høyere utdanning

Større religiøst og kulturelt mangfold i befolkningen de seneste tiårene har skapt behovet for endringer i religionsfagene i skolen, noe som igjen har påvirket omfang og innretning på den religionsfaglige profesjonsutdanningen på universitet og høyskoler. Etter at religionsfaget ble valgfag i lærerutdanningsreformen i 2009 behøver ikke lærerstudenter lenger å ta dette faget. Dette var en historisk endring, med konsekvenser. I en undersøkelse i 2014 av RLE-fagets status i UH-sektoren fant Kåre Fuglseth og Åge Schanke at faget var vesentlig svekket (Fuglseth & Schanke, 2014; Kullerud, 2013, s. 347).

Færre lærerstudenter vil nå ha grunnleggende kunnskap i religionsfaget. KRLE 1 og 2 som studiefag for lærerutdanningene følger nasjonale retningslinjer og er derfor formet i hovedsak over samme lest som grunnskolefaget. Læringsmål etter fagfornyelsen 2020 som involverer bibelkunnskap er svært overordnet formulert: Eleven «har kunnskap om og kjenner til bruken i skulen av tekstar, forteljingar, høgtider, lære, ritual og andre praksisar, etikk og estetikk i religionar og livssyn».<sup>4</sup> Det er opp til de ulike lærerutdanningsinstitusjonene å formulere egne læreplaner på dette grunnlaget. Retningslinjene gir ikke rom for mye vekt på bibelkunnskap.

---

4 Læringsutbytte ifølge nasjonale retningslinjer for KRLE I 1–7. Tilsvarende for trinn 5–10 (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2018).

Utenom rent kristendomsfaglig eller teologisk utdanning ved universiteter og private høyskoler, er altså omfanget av bibelkunnskap i høyere utdanning redusert de siste tiårene. For eksempel er kurs i bibelkunnskap lagt ned og erstattet med kurs i hellige tekster ved flere institusjoner.<sup>5</sup>

## Observasjoner og forskning om bibelkunnskap og bibelbruk

Mange som underviser i lærerutdanningene eller i fagutdanningene rapporterer at studenter som har startet på studiefaget KRLE de siste årene, møter med lite bibelkunnskap. Sentrale figurer i den bibelske fortellingen som Abraham, Moses og Paulus kaller ikke på gjenkjennelse. Dette er KRL-generasjonen. Tyder dette på at unge mennesker, eller nordmenn generelt, har mindre bibelkunnskap enn tidligere? Så vidt jeg kjenner til, fins det ikke forskning som sier noe om det.

Men vi vet noe om nordmenns bibelbruk. Ifølge en nokså fersk KIFO-rapport har andelen nordmenn som leser i Bibelen minst en gang i året, sunket fra 35 til 18 prosent fra 1972 til 2016. I 1987 leste 16,2 prosent i Bibelen minst en gang i måneden, og fra 1987 til 2009 endret ikke bibelbruken seg vesentlig. Antallet som leste i Bibelen minst en gang i måneden i 2009 var 15 prosent (Rafoss, 2017, s. 17–18). I 2016 viste det seg at andelen kvinnelige bibellesere har sunket mest – tidligere leste kvinner mer enn menn. Eldre (over 65 år) leser mer enn yngre. Men unge menn (under 25 år) leser også mye. Sammenligner man by og land, er det litt flere som leser i Bibelen på mindre steder, men de flittigste bibelleserne finner vi i tidligere Rogaland, Aust-Agder og Vest-Agder. Nordlendinger, trøndere, hedmarkinger og oslofolk leser minst. De som bekjenner seg til kristen tro, er de ivrigste bibelleserne. De står for tre fjerdedeler av all bibellesing i landet. I motsetning til en vanlig oppfatning<sup>6</sup> øker bibellesingen med utdanningsnivå.

5 F. eks. ved Universitetet i Agder, ved Universitetet i Oslo og Høgskulen i Volda. Informasjon om dette er hentet fra institusjonenes nettsider.

6 F.eks. presentert av journalisten Harald Eia i programmet *Sånn er Norge* (NRK). Gudstroen synker fordi folk har høy utdanning, de er smarte og de har det bra – en krig og litt lidelse sender folk tilbake til Gud og troen (Larsen, 2020).

Den vanligste måten å møte Bibelen på er ellers i gudstjenester og kristne møter (Rafoss, 2017).

Selv om vi ikke har tall på den faktiske endring i bibelkunnskap i befolkningen, er de endringene som er pekt på over, interessante å reflektere over: Den tradering av bibelkunnskap som skole og utdanning stod for tidligere, som innebar noenlunde felles referanserammer og felles kulturell kompetanse i bibelkunnskap, når nå langt færre barn og unge mennesker. Det er først og fremst de troende kristne som leser i Bibelen.

## Kristendommens plass i opplæringene i en kultur i endring

Av alt vi skal fylle skole og læreplaner med av viktig stoff, hvorfor bør kristendom og bibelkunnskap være en del av allmenndannelsen?

Spørsmålet om bibelkunnskapens plass i skolen handler om kristendommens plass. Den er ikke lenger selvfølgelig i et moderne samfunn med økende kulturell og religiøs pluralitet. Jeg støtter meg her på Marlene Pritz Jellesen, som nylig har drøftet dette spørsmålet med utgangspunkt i danske forhold, forhold som er noenlunde de samme som vi har i Norge. Hun peker på at hvilken posisjon man velger når det gjelder kristendommens plass i religions- eller kristendomsfaget, blant annet beror på hvilken kultur- og dannelsesforståelse man legger til grunn, en essensialistisk-assimilativ<sup>7</sup> eller en konstruktivistisk kulturforståelse (Jellesen, 2021, s. 410). Jellesen rapporterer at i Danmark har kritikere av kristendomsfaget hevdet at «undervisningen [...] ligger tætt op ad en kristen assimilativ dannelse med fokus på kristne værdier og normer – en slags national-kulturel kristen dannelse» (Jellesen, 2021, s. 410). Argumentene i den danske debatten er gjenkjennelige fra debattene om religions- og livssynsfaget i norsk skole. Å skille skarpt mellom de to dannelsessyn er

---

7 Essensialistisk-assimilativ kulturforståelse innebærer et nokså statisk kulturbegrep og en tilpassende dannelse i forhold til herskende normer og verdier. En konstruktivistisk kulturforståelse innebærer et dynamisk kulturbegrep der kultur betraktes som noe som bestandig forhandles mellom individer, og en dannelse som legger vekt på elevens myndiggjørelse (Jellesen, 2021, s. 410).

uheldig, mener Jellesen. Med tanke på grunnskolens dannelsesprosjekt mener hun at man verken bør velge det ene eller det andre, men heller en tredje vei «der medtænker et virkningshistorisk aspekt og samtidig har blik for de forandringer, kulturere løbende gjennomgår» (Jellesen, 2021, s. 410–411). I tilslutning til sosiologen Øyvind Larsen argumenterer hun for en dannelsesstenking der

dannelsen vedrører det enkelte menneskes mulighet for i samtalen med de andre at fortolke sit liv. Dannelsen består i den *bevidste* tilegnelse af de kulturelle ressurser, som er nødvendige for at foretage en sådan fortolkning. Moderniteten opløser de kulturelle tradisjoners umiddelbare autoritet. Men dermed skal der ikke konkluderes, at de kulturelle tradisjoner ikke lenger har nogen betydning. Tvertimod indgår de som en nødvendig fortolkningsresource i dannelsen. De kulturelle tradisjoner bliver refleksive. (Larsen, 1992, etter Jellesen, 2021, s. 410)

Dette betyr en hermeneutisk kulturtrading med «blik for virkningshistoriske aspekt, som der tolkes videre på – eksplisiteret, med et refleksivt forhold til fortiden – og samtidig en åpenhet og inklusion af andre religioner og kulturer; en art inkluderende kulturarvspleie og progressiv og dynamisk konservatisme» (Jellesen, 2021, s. 411). For Jellesen innebærer ordene dynamisk konservativ at man også holder fast på kravet om likebehandling av de ulike religioner og livssyn i undervisningen. Et krav som formuleres på følgende måte i § 2-4 til faget KRLE i opplæringsloven (1998): «Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna».

Jellesen legger også vekt på konteksten for religionsundervisningen, både den europeiske og den nasjonale. Slik man for eksempel favoriserer den nasjonale historien, nasjonalspråket og den nasjonale litteraturen i dansk skole, som vi også gjør i den norske skolen, bør man heller ikke avnasjonalisere sitt dannelsesbegrep, hevder hun, men «snarere utvide det og tilføye det en interkulturel, europæisk og global dimension» (Jellesen, 2021, s. 411).

Siden det er kristendommen som har hatt størst virkningshistorie i vår kulturkrets, bør den også ha kvantitativ forrang. Det bringer oss over til spørsmålet om Bibelens rolle som kulturarv.



## Bibelen som kulturarv

«Kulturarv» er et populært ord – nærmest et honnørord som gjør seg i festtaler og partiprogram, et ord som mange bruker for å betegne noe de er for, men der man kan legge forskjellig innhold i det (Kullerud, 2008).

En gangbar om enn generell definisjon kan være at «Kulturarven er den historiske plattformen som vårt samfunn er bygget på» (Nordby, 2014, s. 97). Eller: «Kulturarven er all kulturen vi har arva etter generasjonene før oss. Både fysiske gjenstandar og kulturuttrykk som sangar, eventyr, mat, kunst, dans og litteratur» (Kulturarvskolen, u.å.). Kildene til kulturen er mange, noen er levende og noen er «gått i glemmeboken», og disse kildene er ikke bare norske. Kulturer blir til og utvikles i møte med andre kulturer (Nordby, 2014, s. 108). Eksempelvis da kristendommen, med opphav i Midtøsten og maktsentrum i Roma, ble innført i Norge ved slutten av vikingtiden, endret det den gamle og muntlige norrøne kulturen på mange vis. Kristendommen var en bokreligion, og kirken bygde på skrift. Drevet fram av kirken førte dette kulturelle skiftet også til at skriftkulturen fikk et gjennombrudd i Norge (Nordby, 2014, s. 101).

I de styrende dokumentene for skoleverket er kulturarv et sentralt begrep. I erkjennelsen av at kildene til kulturen vår ikke kun beror på kristendommen, men også har røtter til den greske og romerske antikken, nevnes humanistisk arv og tradisjon og at opplæringen «skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Verdigrunnlaget for opplæringen er formulert slik i *Overordnet del* til LK20, punkt 1.2:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Begrepene «arv» og «tradisjon» i disse tekstene signaliserer at historiske perspektiv er viktige i opplæringen. Men i høringsrundene til fagfornyelsen 2020 var spørsmål etter tydeligere historiske perspektiver i flere fag en sentral kritikk mot utkast til de nye læreplanene (Breidlid, 2019, s. 17). Professor i historie Tarald Rasmussen har også nylig kritisert KRLE20 for en svekking av et historisk perspektiv som siden KRL97 «har spilt en viktig rolle i læreplanene» (Rasmussen, 2021, s. 323).

Han knytter det blant annet til bruken av begrepet «tradisjon» som, etter hans mening, synes å ha ulikt innhold i denne teksten i *Overordnet del* og slik det brukes bl.a. i beskrivelsen av første kjerneelement i KRLE20. I *Overordnet del* viser tradisjon til historie (kulturermer som er overført fra slektledd til slektledd, Alver, 2020), mens i læreplanteksten ser det ut til å tilsvare en religions mangfold uten at det innebærer noe særlig historisk perspektiv. En bruk som han tilskriver den engelske religionspedagogen Robert Jackson (Rasmussen, 2021, s. 326–327).

I læreplanen er samtidsperspektivet dominerende på bekostning av historiske perspektiv. En årsak til dette er, etter Rasmusens mening, at man i så stor grad har forlatt det såkalte verdensreligions-paradigmet samtidig som man søker å likebehandle religioner og livssyn (Rasmussen, 2021, s. 336–337). Religionens interne mangfold og samtidsperspektivet blir viktigere enn historien; hvis rolle blir «å illustrere, og ikke forklare, mangfold» (Rasmussen, 2021, s. 337). Dette er selvsagt relevant for spørsmålet om bibelkunnskapens plass i religionsfagene.

Bibelen er selve kjernen i kristendommen. Kunnskap om de bibelske tekstene og deres virkningshistorie gir innsikt, ikke bare i kirkehistorie, men også i generell historie, som eksempelvis Martin Luthers nytolkning av *Guds rettferdighet* på 1500-tallet. Konsekvensene gjaldt ikke bare kirkeene. Det interne mangfoldet innen kristendommen har mange ulike årsaker, men ikke minst ulik forståelse og vektlegging i bibeltolkningen. Innsikt i samtidens religiøse mangfold beror derfor også på historisk kunnskap, og er en viktig del av det LK20 kaller dybdelæring.

Ut over at Bibelen kan fungere både til å skape og bekrefte religiøs tro, har den altså hatt stor betydning som kilde til og reservoar for vesteuropeisk kultur (Frye, 1982).

Bibelen har satt omfattende spor i vår europeiske og nasjonale kultur, i språket og litteraturen, i kunst og i mentalitet. Noen bibelspor i kulturen lar seg enkelt identifisere, mens andre er mer indirekte og vanskeligere å få øye på. Utsagnet fra TIX som vi startet med, er bare ett av mange eksempler på bibelfortellingenes spor i språket. Referanser til bibelske fortellinger og karakterer er utbredt også i moderne norsk litteratur som hos Solstad, Ambjørnsen, Knausgård, Fosse, Egeland o.a. (Jakobsen, 2011).

Northrop Frye har pekt på at både enkeltfortellinger og hele Bibelen kan leses innenfor komediens fortellingsstruktur, U-formen, der fortellingen går fra en situasjon av stabilitet til ulykke eller katastrofe og deretter opp igjen til ny stabilitet. Dette er en narrativ struktur som i stor grad preger mye litteratur og dramatik i vår vestlige kultur, også film og populærkultur (Leer-Salvesen, 2005; Skippervold, 2012).

Bibelens store fortelling, fra skapelse til nyskapelse, har ikke minst bidratt til Vestens lineære historieforståelse, i motsetning til en syklisk forståelse i naturreligion og østlige religioner. Denne lineære tidsforståelse innebærer tanken om progresjon og utvikling, en forståelse som også er overtatt av sekulære ideologier i Vesten (Leganger-Krogstad, 2001, 2011, s. 239–249).

Det bibelske tekstuniverset består av mange ulike sjangre; små og større fortellinger, poetiske tekster, historiefortelling, lovtekster m.m. Men ikke minst er fortellingene sentrale i dette tekstuniverset. I det hele har «religionenes fortellinger [...] hatt og har betydning for å konstituere dem både som 'tradisjon' og 'kulturarv', og [...] er viktige som bidrag til å utdype den historiske dimensjon i faget», hevder Rasmussen (2021, s. 332).

## Fortellingsdidaktikken

De forskjellige sjangre har hatt ulik plass i kristendomsundervisningen i norsk skole. Men bibelfortellingene var som nevnt i om lag 100 år hovedsaken i kristendomsundervisningen i skolen, ikke minst knyttet til Volrath Vogts bibelhistorie. Også i KRL-faget i 1997 fikk fortellingsstoffet stor oppmerksomhet, der bibelfortellinger, så vel som fortellinger fra de andre KRL-religionene, fikk stor plass. Innen teologiske og

religionsdidaktiske miljø var det en oppblomstrende interesse for narrativ teologi og fortellingsdidaktikk i andre halvdel av 1900-tallet, i Norge særlig etter danske Svend Bjergs disputas og påfølgende publisering av boka *Den kristne grundfortælling* (1982). I KRL-faget i L97 pekte man ut helt konkret hvilke fortellinger som skulle arbeides med på de ulike trinn – ikke bare i kristendomskunnskap, men også i de andre fire KRL-religionene.<sup>8</sup> En stor kildesamling som samlet fortellinger og andre tekster fra religionen nevnt i læreplanen, pluss den humanistiske tradisjonen, ble laget for å hjelpe lærere i skolen (Rasmussen & Thomassen, 1999). For kristendomskunnskapens vedkommende tok man særlig fram tekster man antok ikke var så lett tilgjengelige.<sup>9</sup> I 2000 kom Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen med sin bok *I begynnelsen var fortellingen*. Her gjør de rede for sin fortellingsforståelse og formidler et stort utvalg fortellinger fra de aktuelle tradisjonene. Boka ble mye brukt i lærerutdanningene, og deres fortellingsforståelse og didaktikk har nok formet mange lærere i årene etterpå.<sup>10</sup>

I læreplanene under Kunnskapsløftet (KRL 2005 og RLE 2008) ble detaljerte kunnskapsmål byttet med mer generelle kompetansemål. Fortellingsstoffet i bibelkunnskapen ble først og fremst plassert på barnetrinnet, mens poetiske og ikke-fortellende tekster sammen med drøftende og analytiske tilnærminger fikk plass på ungdomstrinnet (Afset, 2009, s. 183). I LK20 er denne tendensen videreført ved at religionenes fortellinger er plassert på barnetrinnet, der det heter at elevene etter 4. trinn skal kunne «samtale om og presentere sentrale fortellinger i kristen tradisjon». Som nevnt, er kompetansemåla i KRLE 2020 svært generelt formulert og gir lite føringer for utvalg og fordeling av kristendomsfaglig stoff. Læreplanen knytter heller ikke begrepet kulturarv konkret til bibelfortellingene, men til den litt underlige formuleringen «årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner» (1.–4. trinn). Å arbeide med Bibelens fortellinger som kulturarv legger denne formuleringen i kompetansemål 4 etter 7. trinn mer tydelig opp til: elevene

8 I L97 var det hinduisme, buddhisme, islam og jødedom. Senere ble sikhisme inkludert.

9 Jf. innledningen i bd.1.

10 Ny og bearbeidet utgave av boka kom i 2011 (inkludert sikhismen, men nå uten greske myter som var med i den første utgaven).

skal kunne «utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner».

## Fortellingene/mytenes betydning

Religionenes store fortellinger er myter som handler om eksistensielle spørsmål. Definisjon av mytebegrepet er ikke entydig i litteraturen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 11). Eksempelvis vil myte i religionsvitenskapen vise til en fortelling om guder og overnaturlige vesen som har som grunnleggende funksjon å forklare verden og hvordan den fungerer (Groth & Kværne, u.å.). Mytene foregår utenfor tid og rom. Breidlid og Nicolaisen ser fortelling som en overgripende kategori for sjangre som myte, folkeeventyr, sagn og legender. I folkelig språk brukes myte gjerne om en fortelling som «bare er en myte», en illusjon eller usannhet. Et forsvaret for mytenes betydning finner vi hos den amerikanske humanistiske psykologen Rollo May. Han avviser den folkelige forståelsen og tillegger også mytebegrepet et mer fleksibelt bruksområde enn f.eks. religionsvitenskapen. «Myten, eller fortellingene, er bærere av samfunnets verdier; ved hjelp av myten finner den enkelte sin følelse av identitet» (May, 1992, s. 23). I boka *Myter og identitet. Behovet for myter i vår tid* argumenterer han for mytenes betydning:

Myter er mønstre i form av beretninger som gir vårt liv betydning. Enten eksistensens mening bare er det vi kan tilføre livet ved vår egen karakterstyrke, som Sartre hevdet, eller om det finnes en mening vi trenger å oppdage, som Kierkegaard forfektet, blir resultatet det samme: Mytene er vår måte å finne denne meningen og betydningen på. Mytene er som bjelkene i et hus: De er ikke synlige utenfra, men holder huset oppe slik at det er mulig for folk å bo der. (May, 1992, s. 15)

Den engelske boktittelen, *The Cry for Myth*,<sup>11</sup> signaliserer budskapet tydelig. Ved slutten av det tjuende århundre lider mennesker av tapet av myter, mener May. Rasjonalisme, opplysning og utdanning makter ikke

---

<sup>11</sup> Opprinnelig utgitt 1991.

å tilfredsstillende individets tørst etter mening. Narkotikamisbruk, oppblomstring av nye eller gamle sekter, materialisme og kjendiseri er symptomer på menneskers desperate søking etter at livet skal ha en mening. Gjennom mytene kan mennesker bearbeide sine erfaringer og oppdage mening og sammenheng. Myten er, ifølge May med visitt til Thomas Mann, evig sannhet i motsetning til *empirisk* sannhet (May, 1992, s. 24, kursiv i originalen). Mytene skaper et hjem, et tilholdssted, for individet. «Vi har alle et behov for en kollektiv myte som gir oss et fast punkt i en ellers kaotisk verden» (May, 1992, s. 44). Men opplysningstidens vitenskapsidealer synes å ha hatt stor innvirkning på menneskers mentalitet mer generelt, hevder May. Dette er kulturelle endringer som er med på å prege oppfatninger og tankemåter i mange fag og sammenhenger. Vi tenker i rasjonelle baner og er «ofre for den fordom at jo mer rasjonelle våre utsagn er, jo mer sannferdige vil de være» (May, 1992, s. 22). Samtidig hevdet May at samtidskulturen var preget av at mange mennesker flykter inn i det irrasjonelle, i form av rus av ulike slag og til alternative kilder til helse og livsinnhold (May, 1992, s. 21).

Dette ser ikke ut til å ha endret seg i løpet av de 30 årene som har gått etter Rollo Mays bok. Et økende press på produktivitet og kvantitet preger både arbeidsliv og fritid (Hessen, 2012). I academia opplever vi også mer og mer spørsmål om at studier vi tilbyr skal ha tydelig relevans til arbeidslivet, og umiddelbart synes nytte forstått i økonomiske termer å være et stadig viktigere kriterium for kvalitet uansett fag. Humaniora og dannelsesfag er under press. Det er ikke minst alvorlig i en tid der vi står overfor en truende klimakrise med uoversiktlige følger for natur og samfunn. Da trengs det mennesker med evne til å oppdage og formulere de viktige og reelle problemene og som har forestillingsevne til å se for seg bærekraftige løsninger (Hobbelstad, 2018; Jegersted, 2017). Her er de humanistiske fagene som arbeider med å bevare og utvikle kulturarven, helt vesentlige. Rollo May skrev ikke bare om de religiøse eller de bibelske mytene, som er tema i denne artikkelen. Men sammen med andre fortellinger, gamle og nye, religiøse og ikke-religiøse, kollektive og individuelle, kan det bibelske fortellingsuniverset gi grunnleggende nøkler til menneskers selvforståelse, til identitet og til å finne mening. Gjennom fortellingene kan mennesker få hjelp til å reflektere over eget liv, og slik

kan fortellingene være med på å skape og vedlikeholde identitet (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Det gjelder individet, men også kollektivet.

## Kollektivt minne og hermeneutikk

Forfatteren Dag Solstad har uttalt at hvis du fjerner den kristne kulturarven, da fjerner du grunnlaget, da fjerner du rett og slett samtalen bakover (Van der Hagen, 2013, s. 364). At mennesker trenger sammenheng bakover, med historien og fortiden, ser vi blant annet i den økende interessen for slektsforskning, å søke etter røttene sine. Det illustrerer at det å hente fram og (re-)konstruere fortellingene om fortiden handler om identitet og om å skaffe seg et «hjem», som Rollo May kalte det. Tilsvarende vil det å ta vare på kulturens store fortellinger skape grunnlag for kollektivets identitet. Det handler om den kollektive hukommelse, i vår sammenheng den vestlige kulturens kollektive minne. Begrepet *kanon*, slik det er formulert av minneforsker Aleida Assmann, betegner tekster som ikke velges på nytt i hver generasjon, men som danner et langsiktig kulturprogram som garanterer kulturens identitet og gjenkjennelighet gjennom brudd og endringer. Kanon er uunnværlige redskaper for skoler og høyere utdanningsinstitusjoner, ifølge Assmann; uten dem kan man ikke etablere akademiske fagområder og universitetsfag kan ikke undervises (A. Assmann, 2008, s. 277–278). Assmann presiserer at kollektiv hukommelse ikke kun må forstås som et resultat av akkumulert kognitiv kunnskap, det handler ikke minst om de varige og normative verdier som knytter seg til

exceptional events in the past. These events retain a *religious* quality; they register and preserve mythic events and the encounter of humans with God. My claim is that this religious dimension that preserves cosmic and metahistorical experiences underlies the efforts of cultural memory and endows it with its sacrosanct status and aura. The central aim of cultural memory, then, [...] [is] the extension of the temporal horizon by creating links to a normative past. By forging a link between a normative past and the present and by building a future on this link, cultures create horizons of «diachronic communication» between the living and the absent: God, spirits, the dead and the not yet living. As the internet creates an extended framework for communication across

wide distances in space, cultural memory creates an extended framework for communication across the existential limit of death and the abyss of time. (A. Assmann, 2008, s. 272–273)

Den bibelske kristne kanon – i tradisjonell forstand tekstene i Det gamle og Det nye testamente – er utgangspunkt og kjerne i vår vestlige religiøse kanon. Denne kjernen av tekster er stabil, men stadig gjenstand for forskning og fortolkning. Dette hermeneutiske forholdet til tekstene er sentralt i et forsvar for bibelkunnskap i allmenndannelsen, jf. Jellesens hermeneutiske kulturtradering over. Bibelen er for eksempel ikke entydig når det gjelder etiske spørsmål. Det er variasjoner i både menneskesyn og gudsbilde innenfor skriftene, slik som Guds oppfordring til drap og hevning og i de såkalte «helligkrigene» i Det gamle testamente (GT). Helligkrigene handler om de israelittiske stammenes erobring av Kanaan etter utgangen av Egypt. Helligkrigene er religiøst motiverte, ofte befalt av Gud selv, der alt skal utrykkes – menn, kvinner, barn og husdyr (Berge, 2013, s. 124). Tekstene skildrer dette som et oppgjør mellom «dem» (folkegruppene som må rykkes ut, f.eks. Moab, Esau-Edom, ismaelitter, Ammon) og «oss», der Gud er på vår (israelittenes) side. Med henvisning til slike tekster har egyptologen og kulturteoretikeren Jan Assmann hevdet at det ligger et betydelig voldspotensial i monoteismen i GT (J. Assmann, 2006). Med utgangspunkt i Assmanns påstand har Kåre Berge, professor i Det gamle testamente, drøftet helligkrigene, særlig i 5 Mosebok. Berge drøfter ulike sider ved denne teksttypen som defineres som eksempel på *chartermyter*; fortellinger som handler om en gruppes identitet og definerer grensen mot andre etniske eller nasjonale grupper. Et vesentlig element i Berges tolkning av disse tekstene, og i vår diskusjon, er det aspektet som kalles *Othering*, forestillingen om «Den Andre».<sup>12</sup> Han skriver:

Helligkrigenes innerste kjerne er tanken om at «vi» er mer verd enn «de andre»; at vi holder en høyere religiøs, etisk og kulturell standard enn «de andre»; at vi har fått land i arv fra «vår Gud» med byer, vinhager, brønner og byer [sic] som ikke vi men noen andre har bygget, fordi de andre ikke var verdige fortsatt besittelse av disse godene. (Berge, 2013, s. 124)

---

12 Berge viser til Edward W. Saida bok *Orientalism* (2004).



Dette er eksempel på stereotyper og etnisk-nasjonal *Othering* som vi finner i den bibelske historiografien. Og denne teksttolkningen illustrerer den rasjonelle og etiske fortolkning som den europeiske teologi har praktisert overfor disse trekkene i bibeltekstene, påpeker Berge: «Det er den sekulære og rasjonelle diskursen man har praktisert i teologien når man har avvist å bruke disse stereotypene i forståelsen av mellommenneskelige forhold, selv om de finnes i Bibelen» (Berge, 2013, s. 131). Fundamentalistisk tolkning avvises her med utgangspunkt i humanistiske verdier.

Denne fortolkningsmåten svarer i en viss forstand til det som Jan Assmann kaller *hypolepsis*<sup>13</sup> i boka *Cultural Memory and Early Civilization* (2011). *Hypolepsis* handler om hvordan man forholder seg til fortidens tekster. Det betyr ikke en repetisjon eller kun en utvikling av posisjonene i teksten, men en kritisk prosess der sannhet eller ny kunnskap er målet (J. Assmann, 2011, s. 257–263). Assmann forklarer *hypolepsis* på denne måten:

It (the hypoleptic-process) draws its momentum from the awareness that knowledge is never complete, and there is always more to be had. You can only come closer to the truth – again, this is fundamental to hypolepsis – by freeing yourself from the delusion that you can keep starting afresh, by recognizing that you have been born into an ongoing process, by seeing which way things go, and by consciously, understandingly, but also critically learning what your predecessors have already said. (J. Assmann, 2011, s. 261)

I tillegg til å innebære et kritisk undersøkende forhold til fortidens tekster, får Assmann med begrepet *hypolepsis* fram at disse tekstene kan være kilder til sannhet. Ikke minst kan denne måten å forholde seg til fortidens tekster på verne mot en type samtidshybris. Alt gammelt er ikke passé, og alt nytt er ikke uten videre bedre.

Med bakgrunn i dette kan vi – om vi vender blikket framover – spørre: Hvordan kan vi vurdere verdien av noe nytt dersom vi ikke kjenner det gamle?

---

<sup>13</sup> Kollega Jonas Gamborg Lillebø gjorde meg oppmerksom på Assmanns *hypolepsis*-begrep.

## Oppsummering

Opplæring i religion og livssyn i et samfunn preget av økende mangfold må ta høyde for dette mangfoldet. Slik var innføring av det flerreligiøse religionsfaget i skolen i 1997 en nødvendig endring. Selv om kristendommen har hatt kvantitativ prioritet i læreplanene helt fra KRL-faget i 1997, kan det se ut til at kunnskap om kristendommen og selve kjernen i den, bibelkunnskapen, er svekket hos dagens unge. Lærerutdanningsreformen fra 2009, der religionsfaget i grunnskolen ble gjort valgfritt, har ikke styrket religionsfaget. I denne artikkelen har jeg løftet fram noen argumenter for bibelkunnskapens plass i allmennutdannelsen. Bibelkunnskap er kulturkompetanse som gir tilgang til og innsikt i den vestlige kulturens uttrykk og former. Innen både fortellingsteori og minneteori hevdes det at religionens store fortellinger skaper grunnlag for både samfunnets og individets mening og identitet. Fortidens tekster er derfor verdifulle, og i vårt samfunn gjelder det særlig det bibelske tekstuniverset fordi dette over tusen år har dannet et vesentlig grunnlag i vår vestlige kultur.

Når det gjelder religionsfagene i fagfornyelsen 2020 har man bevisst valgt et overveiende samtidsperspektiv og tonet ned det historiske (Skeie, 2020 s. 424). Som pekt på over, er dette uheldig i kulturfag som religionsfagene.

## Referanser

- Afset, B. (2009). Bibelkunnskap og bibelbruk i RLE-faget. I B. Løvlie, R. Meier & A. Redse (Red.), *Danning, identitet og dialog. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanæs* (s. 183–203). Tapir Akademisk Forlag.
- Alver, B. (2020, 10. april). Tradisjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tradisjon>
- Assmann, A. (2008). The religious roots of cultural memory. *Norsk teologisk tidsskrift*, 109(4), 270–292. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2008-04-02>
- Assmann, J. (2006). *Monotheismus und Die Sprache der Gewalt: Religionswissenschaft*. Prius Verlag.
- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Berge, K. (2013). Hva gjør vi med helligkrigene i Det gamle testamente? *Teologisk tidsskrift*, 2(2), 123–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-0271-2013-02-03>

- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og kultur*, 124(1), 14–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Universitetsforlaget.
- Eide, E. L. M., Ridola, H. N. & Hagen, K.-Ø. (2021, 23. februar). *MGP-ekspert: – Tix er på mange måtar den nye Jahn Teigen*. NRK. [https://www.nrk.no/kultur/mgp-ekspert\\_-\\_tix-er-pa-mange-matar-den-nye-jahn-teigen-1.15385913](https://www.nrk.no/kultur/mgp-ekspert_-_tix-er-pa-mange-matar-den-nye-jahn-teigen-1.15385913)
- Furseth, I. (2015). Et religiøst landskap i endring 1988–2013. I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 21–37). Universitetsforlaget.
- Frye, N. (1982). *The great code. The Bible and literature*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Fuglseth, K. & Schanke, Å. (2014). RLE – fag på vikende front. *Kirke og kultur*, 119(4), 313–325. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-04-02>
- Groth, B. & Kværne, P. (2019, 11. april). Myte (religionsvitenskap). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/myte\\_-\\_religionsvitenskap](https://snl.no/myte_-_religionsvitenskap)
- Hessen, D. O. (2012). Over kulturkløften. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 25–32. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-05>
- Hobbelstad, I. M. (2018, 18. juni). Humaniora under press: Humanistiske fag er ikke nyttige som andre fag. Det betyr ikke at de ikke er nyttige. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/humanistiske-fag-er-ikke-nyttige-pa-samme-mate-som-teknologske-fag-det-betyr-ikke-at-de-er-nyttige/69906338>
- Jakobsen, R. N. (2011). Jesusframstillinger i nyare norsk litteratur. *Kirke og kultur*, 116(3), 160–171. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2011-03-05>
- Jegersted, K. (2017). Kommentar til humaniorameldingen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(3), 215–218. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2017-03-06>
- Jellesen, M. P. (2021). Sporets didaktikk. *Prismet*, 71(4), 407–420. <https://doi.org/10.5617/pri.8368>
- Kullerud, D. (2008). Kulturarv som politisk smykke. *Kirke og kultur*, 113(4), 300–309. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-04-05>
- Kullerud, D. (2013). Exit religion? – RLE kraftig svekket. *Kirke og kultur*, 118(4), 347–348. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2013-04-01>
- Kulturarvskolen. (u.å.). *Kulturarven for dummies*. <https://www.kulturarvskolen.no/kulturarven>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, M. M. (2020, 29. september). Gudstro synker fordi folk har det bedre, mener Harald Eia. Professor er uenig. *Vårt Land*. [https://www.vl.no/religion/gudstro-synker-fordi-folk-har-det-bedre-mener-harald-eia-professor-er-uenig-1.1779859#cxrecs\\_s](https://www.vl.no/religion/gudstro-synker-fordi-folk-har-det-bedre-mener-harald-eia-professor-er-uenig-1.1779859#cxrecs_s)
- Leer-Salvesen, K. (2005). *Fra glansbilde til antihelt: Jesus på film*. Verbum.

- Leganger-Krogstad, H. (2001). Kontekstens betydning for fagdidaktikk. I E. Elstad (Red.), *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer* (s. 128–148). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education: Contributions to a contextual understanding*. LIT Verlag.
- May, R. (1992). *Myter og identitet. Behovet for myter i vår tid*. Adventura.
- Nasjonalt råd for lærerutdanningene. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Nordby, T. (2014). Hva er norsk kulturarv? *Kirke og kultur*, 119(2), 95–112. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-02-02>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rafoss, T. W. (2017). *Nordmenns bibelbruk*. KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
- Rasmussen, T. & Tomassen, E. (Red.). (1999). *Kjeldesamling til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering bd. 1–2*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Rasmussen, T. (2021). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 323–339. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 70(4), 423–427. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skipperovold, P. (2012). Mysteriet Bibelen. *Kirke og kultur*, 117(4), 318–324. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-04-03>
- Van der Hagen, A. (2013). *Dag Solstad: Uskrevne memoarer*. Oktober.



# Forfatterpresentasjon

**Bente Afset**, førstelektor, Institutt for religion og livssyn, Høgskulen i Volda; bente.afset@hivolda.no; tlf. +47/70075107. Afsets interesse- og forskningsområder er særlig bibelfaglige og religionsdidaktiske spørsmål.

**Marianne Hafnor Bøe**, professor i religionsvitenskap, Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger; marianne.boe@uis.no; tlf. +47/51831212. Bøes forskning er i skjæringsfeltet mellom religion, lov og kjønn, der noen av interesseområdene er religiøse minoriteter, feminisme og religionsdidaktikk. Hun har særlig arbeidet med islam og muslimske miljøer i Iran og Norge.

**Hildegunn Valen Kleive**, førsteamanuensis, Institutt for religion og livssyn, Høgskulen i Volda; hildegunn.valen.kleive@hivolda.no; tlf. +47/70075096. I forskning og undervisning arbeider Kleive med temaene hverdagsreligion, religion i skolen og minoritetsungdoms forhold til religion. Forskingen er særlig relatert til ungdom med bakgrunn i muslimske og hinduistiske tradisjoner.

**Jonas Gamborg Lillebø**, førsteamanuensis, Institutt for religion og livssyn, Høgskulen i Volda; jonas.gamborg.lillebo@hivolda.no; tlf. +47/70075429. Lillebøs faglige interesseområder og forskning er knyttet til vitenskapsfilosofi, sekulariseringsteori, politisk teologi, religionsfilosofi, filosofisk antropologi, sosialfilosofi, politisk filosofi, omsettingsteori, språkfilosofi, pedagogisk filosofi, interkulturalisme og kulturmøter.

**Inger Marie Okkenhaug**, professor, Historisk institutt, Høgskulen i Volda; imo@hivolda.no; tlf. +47/70075422. Okkenhaug forsker på misjon, flyktninger og bistand i Det osmanske riket og i mellomkrigstidens Midtøsten, migrasjon og transatlantisk historie. For mer informasjon se: <https://www.hivolda.no/tilsette/historie/inger-marie-okkenhaug>

**Jostein García de Presno**, høyskolelektor, Institutt for religion og livssyn, Høgskulen i Volda og forskningsstipendiat, MF vitenskapelig høyskole; presno@hivolda.no; tlf. +47/90055353. García de Presnos avhandlingsarbeid tar for seg rettssaken mot Hans Nielsen Hauge og dens følger for Haugebevegelsen.

**Adrian Johansen Rinde**, forskningsstipendiat ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger; adrian.j.rinde@uis.no; tlf. +47/92225484. Rinde forsker på religionsforståelser i skolen og samtiden, samt esoterikk, religiøse opplevelser, nyreligiøsitet, mystisisme og okkultur.

**Geir Skeie**, professor ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger; geir.skeie@uis.no; tlf. +47/51831486. Skeie innehar en UNESCO-Chair og er professor 2 ved NTNU. Han har drevet empirisk og teoretisk forskning med vekt på mangfold og praksisutvikling i religions- og livssynsundervisningen. Han var leder for gruppen som skrev utkast til læreplaner for religions- og livssynsundervisning i grunnskole og videregående skole, som ble tatt i bruk høsten 2020.

**Thor-André Skrefsrud**, professor i pedagogikk, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet; thor.skrefsrud@inn.no; tlf. +47/90611099. Skrefsrud har publisert på temaer som interkulturell dialog og læring og flerkulturell lærerkompetanse. De siste årene har han forsket på flerkulturelle arrangement i skole og lokalsamfunn.

**Knut-Willy Sæther**, professor, Institutt for religion og livssyn, Høgskulen i Volda; knut-willy.saether@hivolda.no; tlf. +47/70075340. Sæthers forskning er interdisiplinær og omfatter fagområder som filosofi, estetikk, teologi og naturvitenskap. For mer informasjon, se [www.knutwillysaether.weebly.com](http://www.knutwillysaether.weebly.com)

**Margit Ystanes**, førsteamanuensis, Institutt for global utvikling og samfunnsplanlegging, Universitetet i Agder, margit.ystanes@uia.no; tlf. +47/38141393. Ystanes er sosialantropolog med fokus på Latin-Amerika, spesielt Brasil og Guatemala. Hun har de siste årene forsket på tillit, sosial ulikhet, rasisme, kjønn og urbanisering.

**Øyvind Økland**, professor i pedagogikk, Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda; oyvind.okland@hivolda.no; tlf. +47/70075377. Økland har forsket på ungdom og bruken av sosiale medier, barns bruk av skjermer, samt pedagogiske og helsefaglige spørsmål i et interkulturelt kommunikasjonsperspektiv.





## Tidligere utgivelser i *Religionsfag Profil*

- Nr. 1: Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (red.): *«Jeg gikk meg over sjø og land...»*. Bidrag til kyrkjefaga. Festskrift til Ottar Berge på 65-årsdagen (2001).
- Nr. 2: Jan Ove Ulstein (red.): *Kateketen i fokus. Nokre perspektiv på katekettenesta* (2001).
- Nr. 3: Per M. Aadnanes (red.): *Kyrkjeleg undervisning og utdanning. Ein konferanserapport* (2003).
- Nr. 4: Torrey Seland: *Paulus i Polis. Paulus' sosiale verden som forståelsesbakgrunn for hans liv og forkynnelse* (2004).
- Nr. 5: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 1. Aktørar og arbeidsformer* (2004).
- Nr. 6: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 2. Faglege perspektiv og utfordringar* (2004).
- Nr. 7: Birger Løvlie: *«Kor mykje stort...»*. Matias Orheim, hans bidrag til vestnorsk kultur- og kristenliv (2007).
- Nr. 8: Ottar Berge: *Åndene og Ånden. Refleksjoner omkring møtet mellom afrikansk religion og kristen livsforståelse* (2008).
- Nr. 9: Ralph Meier, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Danning, identitet og dialog*. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (2009).
- Nr. 10: Torrey Seland (red.): *«Lær meg din vei ...»*. Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt (2009).
- Nr. 11: Bjørn Sandvik: *Språkstrid og salmesang – Vår nynorske salmeskatt* (2010).
- Nr. 12: Arne Redse: *Kinesisk religion og religiøsitet* (2010).
- Nr. 13: Per Halse mfl. (red.): *Guds folk og folkets Gud*. Festskrift til Birger Løvlie (2011).

- Nr. 14: Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes (red.): *Vegar i vegløysa. Ungdom, identitet, og livssynsforming i det postmoderne* (2011).
- Nr. 15: Tormod Engelsen mfl. (red.): *Nye guder for hvermann. Femti år med alternativ spiritualitet* (2011).
- Nr. 16: Per Halse: *Gudsord og folkespråk. Då nynorsk vart kyrkjemål* (2011).
- Nr. 17: Asbjørn Simonnes (red.): *Digital trosopplæring* (2011).
- Nr. 18: Torleiv Austad, Ottar Berge og Jan Ove Ulstein: *Dømmekraft i krise? Holdninger i kirken til jøder, teologi og NS under okkupasjonen* (2012).
- Nr. 19: Knut-Willy Sæther (red.): *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer* (2013).
- Nr. 20: Bente Afset, Kristin Hatlebrette og Hildegunn Valen Kleive (red.): *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (2013).
- Nr. 21: Brynjulf Hoaas: *The Doctrine of Conversion in the Theology of Martin Chemnitz. What It Is and How It Is Worked* (2013).
- Nr. 22: Tom Erik Hamre, Erling Lundeby og Arne Redse (red.): *Barnetro og trosopplæring. Festskrift til Egil Sjøstad på 65-årsdagen* (2014).
- Nr. 23: Knut-Willy Sæther og Karl Inge Tangen (red.): *Pentekostale perspektiver* (2015).
- Nr. 24: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Helge Teigen (red.): *Festskrift til Arne Redse* (2015).
- Nr. 25: Gunnar Innerdal og Knut-Willy Sæther (red.): *Festskrift til Svein Rise* (2015).
- Nr. 26: Brynjulf Hoaas: *The Gift of The Lord's Supper* (2016).
- Nr. 27: Egil Sjøstad: *Carl Fr. Wisløff. Presten som ble misjonsfolkets professor* (2016).
- Nr. 28: Anders Aschim, Olav Hovdelien og Helje Kringlebotn Sodal (red.): *Kristne migranter i Norden* (2016).
- Nr. 29: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Toleranse – religion – konflikt* (2017).
- Nr. 30: Knut-Willy Sæther: *Naturens skjønnhet. En studie av forholdet mellom estetikk, teologi og naturvitenskap* (2017).
- Nr. 31: Svein Rise: *Treenig teologi – historisk, systematisk, kontekstuell* (2017).

- Nr. 32: Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.): *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (2018).
- Nr. 33: Bente Afset, Arne Redse og Anders Aschim (red.): *Religion og etikk i skole og barnehage* (2019).
- Nr. 34: Andreas Aarflot: *Varslingsklokken. Berte Kanutten Aarflot – bondekone og vekkerrøst* (2020).
- Nr. 35: Gunhild Hagesæther, Gunnar Innerdal og Bjarne Kvam (red.): *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (2020).
- Nr. 36: Birger Løvlie, Per Halse og Kristin Hatlebrekke (red.): *Tru på Vestlandet. Tradisjoner i endring* (2020).
- Nr. 37: Knut-Willy Sæther og Anders Aschim (red.): *Rom og sted. Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (2020).
- Nr. 38: Kjell-Arild Madssen: *Levde lærerliv. Volda-læreren i brevbøker 1930–1995* (2020).
- Nr. 39: Kjell-Arild Madssen: *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?* (2020).
- Nr. 40: Torrey Seland: Peder Borgen: *Methodist – Økumen – Professor i en brytningstid.* (2020).
- Nr. 41: Jonas Yassim Iversen: *De gamle stier: Historien om Menigheten Samfundet, Det Almindelige Samfund og andre sterkttroende.* (2021).

