

RELIGION OG LIVSSYN

TIDSSKRIFT FOR RELIGIONSLÆRERFORENINGEN I NORGE



RELIGIONS DIDAKTIK

ÅRGANG 26 2014 NR 3

Religion og livssyn
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Årgang 26 – Nr. 3 – 2014

Redaksjonskomiteen:
Ole Andreas Kvamme (ansv.)
Kjell Arne Kallevik

Forsidebilde:
Juan Muñoz, *Listening Figure*, 1991. Collection Van Abbemuseum, Eindhoven, Nederland. Fotograf: Peter Cox, Eindhoven, Nederland.
Trykket med tillatelse fra Estate Juan Muñoz.

Formgeving:
Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad

Layout:
Fiksferdigfoto

Trykk:
Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad

Opplag dette nummer: 800

Redaksjonens adresse:
Religionslærerforeningen
v/Kari Repstad
Knarrevikveien 6, 4638 Kristiansand S

E-post:
religionoglivssyn@gmail.com

ISSN 0802-8214

Medlemskap kan tegnes ved å betale kontingent:
Kr 300,- for enkeltmedlemmer
Kr 300,- for skoler og andre institusjoner
Kontonummer: 7877 08 63243

Innhold

LEDER

Evnen til å lytte s. 4

TEMA: Religionsdidaktikk

Marie von der Lippe: Hva med et forskningsbasert fag i skolen? s. 6
Geir Skeie: RLE som dannelsesfag s. 12
Oddrun Marie Hovde Bråten: Fortolkende tilnærming til religions- og livssynsundervisning s. 18
Kari Repstad: Glimt fra religion og etikkfagets historie s. 23
Bengt-Ove Andreassen: Religionsfag i skolen – religionsvitenskapelige perspektiver s. 28
Rigmor Stakkeland, Trine Anker, Jon Magne Vestøl: Fagforståelse, legitimering og fagutvikling s. 33
Suzanne Anett Thobro: Hva uttrykker kart? s. 41
Kristine Nordengen Christensen: Religionsundervisning i "Det Hellige Land" s. 46
Pål Repstad: Trender i norsk religiøst liv – et fugleperspektiv s. 51
Irene Trysnes: Ungdom og kristentro s. 56
Rannfrid Thelle: Kohelet/Forkynneren – en bibelsk visdomsbok s. 61

FAGDEBATT – KRLE

Per Anders Aas: K til skade – også for kristendommen s. 66

FAGDEBATT – FORKYNNELSE SOM GRENSE

Åge J. Schanke og Robert W. Kvalvaag: Forkynnelse og det flerkulturelle samfunnet s. 68
Bengt-Ove Andreassen: Sluttreplik til Schanke og Kvalvaag s. 70

ET EUROPA I ENDRING

Peter Schreiner: Danningens utfordring i religionsfaget – et europeisk perspektiv s. 71

FRA ARKIVET

Elisabet Haakedal: Livstolkning i KRL/RLE s. 76

METODIKK PÅ MIDTSIDENE

Kjell Arne Kallevik: Intervju med en eldre person om religion før og nå

HVA STÅR DERE FOR?

Kjell Morten Bråten: Unitarkirken s. 77

HELLIG MISUNNELSE

Britt Strandlie Thoresen: Det sakrale rom s. 78

OMLEGGING

Mette Elisabeth Nergård: Nye rom og gamle skatter s. 79

FRA FORSKNINGSFRONTEN

Helle I. Mellingen: Homotoleranse på majoritetens premisser s. 82

ANMELDELSER

Mona Elisabeth Kirkelund: Praktisk lærebok for klasserommet s. 84
Petter Togstad Stige: «Nytt religionsfag i skolen»? s. 86
Atle Sævareid: Forskningsoversikt på bredt lerret s. 87
Anne Siri Kvaa: Religion i skrift mellom mystikk og materialitet s. 90

FORENINGSNYTT PÅ BAKSIDEN

Programmet framover s. 92

Evnen til å lytte

Evnen til å lytte er grunnleggende for menneskelige fellesskap, ikke minst for et læringsfellesskap. Når elever har utviklet denne evnen, hjelper de hverandre med å strekke seg og nå fram til hittil uante innsikter – de lærer. At evnen ikke er konstant fra time til time, og at den inngår i et komplekst samspill med andre faktorer, endrer ikke på det. Evnen til å lytte er fysisk og kroppslig, den kommer til uttrykk i blikk og mimikk. Den er også artikulert i anerkjennende kommentarer, kritikk og oppfølgingsspørsmål. Når læreplanen i religion og etikk beskriver muntlighet i faget, er det en heldig disposisjon at lytteevnen er stilt aller først.

På forsiden denne gang har vi satt *Listening figure* av den spanske kunstneren Juan Muñoz. Muñoz er kjent for sine dypt menneskelige og samtidig amorfe skulpturer i mørke jordfarger plassert i golde univers. Ribbet for staffasje trer både avstand og nærhet mellom skikkelsene tydelig fram. *Listening figure* står alene, kroppen hviler mot en vegg i en lyttende positur. Veggene blir en del av kunstverket, kanskje også rommet bak veggene – enten det er snakk om tyvlytting eller spirituell oppmerksomhet.

Det lyttende mennesket er et motiv i religioner og livssyn. I mange tradisjoner handler lytting om å forstå seg selv i en kosmisk sammenheng som involverer guder og makter. Lyttingen kan både skje ut mot verden og innover i en selv. I dette nummeret framhever Bente Strandlie Thoresen fra Bahá'í-samfunnet hvor viktig et hellig rom da kan være. Men lytting er også en side ved utøvelsen av demokratiet.

22. oktober la Regjeringen fram høringsforslag om endringer av RLE-faget som nå skal hete KRLE og der «om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes til kristendomskunnskap». I vårt politiske system er fenomenet lytting institusjonalisert ved at nye lovforslag sendes ut på høring. Høringsfristen er 5. januar. Men KRLE-forslaget er et resultat av politisk hestehandel uten et selvstendig parlamentarisk grunnlag. Her er trolig årsaken til at lytteevnen ikke preger Regjeringen som i denne saken kan komme til å overkjøre et nesten samlet fagmiljø. At Regjeringen innlemmer 15 studiepoeng med RLE i lærerutdanningens fag Pedagogikk og elevkunnskap, er mange positive til, men dette forslaget sendes ikke ut på høring, og konsekvensene bør utredes nærmere. I dette nummeret kommenteres KRLE av Per Anders Aas, forslaget berøres også av Marie von der Lippe, Bengt-Ove Andreassen og Trine Anker.

Vi avslutter jubileumsåret for Religionslærerforeningen og tidsskriftet Religion og livssyn med et temanummer om religionsdidaktikk. I 2/2014 løftet vi fram etikkdidaktikk og trykket en rekke bidrag fra 25-årsjubileet 5. april. Vi følger opp nå med artikler om religions- og livssynssituasjonen i Norge, faghistorien til religion og etikk og synspunkter på faget av henholdsvis Pål Repstad, Irene Trysnes, Kari Repstad, Rig-mor Stakkeland, Trine Anker og Jon Magne Vestøl.

Dette nummeret gir et enda bredere inntrykk av det religionsdidaktiske fagmiljøet i Norge. Marie von der Lippe presenterer nyere religionsdidaktisk forskning, Geir Skeie skriver om RLE som dannelsesfag, Oddrun Marie Hovde Bråten presenterer den innflytelsesrike religionspedagogen Robert Jackson, Bengt-Ove Andreassen tar opp legitimeringsspørsmålet i faget religion og etikk og Suzanne Anett Thobro gir kritiske perspektiver på kartframstillinger av religioner i lærebøker. I *Fra forskningsfronten* henter vi fram Elisabeth Haakedals artikkel om livstolkning fra 2/2010.

Kristine Nordengen Christensen har skrevet en tankevekkende artikkel om religionsundervisningen i Israel og Palestina. Rannfrid Thelle inviterer oss til å trekke Kohelet/Forkynneren inn i undervisningen.

I *Hva står dere for?* presenterer Kjell Morten Bråten Unitarkirken. I *Omlegging* forteller Mette Elisabeth Nergård om sin vei inn i den katolske kirke, i *Fra forskningsfronten* presenterer Helle I. Mellingen sin forskning på debatten om ny ekteskapslov. Bakerst er anmeldelser og *Foreningsnytt*. *Midtsidene* står Kjell Arne Kallevik for.

Gjennom flere nummer har Åge J. Schanke, Robert W. Kvalvaag og Bengt-Ove Andreassen debattert forkynnelse som grensebegrep. Sluttreplikkene trykkes nå. Peter Schreiner avslutter vår serie om religionsundervisningen i Europa med et forsvar for religionsfaget som dannelsesfag.

Dette er denne redaksjonens siste nummer av Religion og livssyn. Redaksjonen har bestått av Kjell Arne Kallevik, Kjersti Løken (fram til og med 3/2011) og undertegnede som redaktør. Vi overtok etter en redaksjon med en imponerende lang fartstid og signaliserte overfor styret en funksjonstid på fem år. Vi satser på å gjøre redaksjonens femten nummer tilgjengelige på tidsskriftsiden til religion.no. Det har vært et privilegium å få lov til å prege tidsskriftet. Ambisjonen har vært å bygge bru mellom akademien og skole og bidra til fagutvikling og fagdebatt. I tillegg har vi villet framstå med et stort mangfold av skribenter og perspektiver. Ønsket har vært at Religion og livssyn skal reflektere noe av rikdommen og utforske noe av potensialet i skolefagene RLE og religion og etikk. Takk til alle bidragsytere! Takk til leserne som har fulgt oss! Takk til styret i Religionslærerforeningen for tillit, støtte og innspill! En særlig takk til forrige styreleder Gunnar Holth, nåværende styreleder Kari Repstad og EFTRE-kontakt Marit Hallset Svare for godt samarbeid, Liv Grønning-sæter for stødig korrekturlesing og til Liv Gundersen for initiativer til å spre kunnskap om tidsskriftet! Til slutt en stor takk til Kjell Arne Kallevik for redaksjonelt samarbeid!

Styret er godt i gang med 1/2015 som utgis mens ny redaksjon kommer på plass.

I 2/2014 falt denne oppsummerende bokinformasjonen i Atle Sævareids anmeldelse ut da spaltene ble satt: Øyvind Kvalnes: *Etikk for lærere*. Universitetsforlaget 2014, 128 sider.

oak

Hva med et forskningsbasert fag i skolen?

Marie von der Lippe

I norsk sammenheng har endringene i religions- og livssynsfaget de siste ti årene i liten grad bunnet i forskningsbasert fagutvikling eller praksis, men snarere vært et resultat av utdanningspolitiske og juridiske prosesser. Det siste endringsforslaget fra myndighetenes side kan ses som en god illustrasjon på dette. En annen innfallsvinkel enn den rent politiske ville være å 1) se nærmere på anbefalinger og veiledninger som er kommet de siste ti årene fra europeiske organer, 2) samle den empiriske forskningen som har vært gjort på feltet i norsk sammenheng og 3) løfte frem god praksis i faget. I dette innlegget, vil jeg, på bakgrunn av nyere forskning, se nærmere på noen spørsmål som er relevante for diskusjonen om skolens religions- og livssynsfag.

Endringsforslag og høringsnotat

Høsten 2014 la Kunnskapsdepartementet frem forslag om å endre navnet på skolefaget religion, livssyn og etikk (RLE) i grunnskolen, til kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Samtidig vil departementet styrke kristendommens plass i faget ved å presisere at "om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes til kristendoms-kunnskap". En grundig gjennomgang av høringsnotatet viser at endringsforslagene verken bygger på forskning eller nyere evalueringer av faget. Det er heller ingen faglige argumenter som legges til grunn for å legitimere en sterkere vektlegging av kristendommen. Snarere kan høringsnotatet først og fremst leses som en juridisk gjennomgang av dommen fra Den europeiske menneskerettighetsdomstolen fra 2007. Der ble Norge dømt for brudd på artikkel 2 i protokoll nr 1, og departementet fremhever i sin samlede vurdering at endringsforslagene ligger innenfor rammene av det som er "akseptabelt i forhold til nasjonal diskrimineringslovgivning og internasjonale krav til vern av menneskerettighetene" (Kunnskapsdepartementet 2014, 31).

I høringsnotatet legges det vekt på statens rett og mulighet til å vektlegge én religion mer enn andre religioner i utdanningen. Departementet argumenterer med at "[d]et er vanskelig å forstå norsk historie, norsk kultur og deler av norsk kunst uten å ha god kjennskap til kristendommen" (Kunnskapsdepartementet 2014, 32). Videre sies det at "[k]unnskap om kristendommen gir [også] et godt grunnlag for å lære om, og forstå, andre religioner og livssyn" (2014, 32). Samtidig presiseres det at "undervisningen skal fortsette å presentere de ulike verdensreligioner og livssyn objektivt og kritisk" (2014, 27). Ved å fremheve kristendommen som et godt utgangspunkt for å lære om andre religioner, og på samme tid vise til kravet i læreplanen om at undervisningen skal være

kritisk og objektiv, motsier departementet seg selv. Fra et faglig perspektiv vil en undervisning som tar utgangspunkt i én bestemt religion for å forstå andre religioner, verken fremstå som saklig eller upartisk, men snarere stå i fare for å fremme et bestemt syn.

Høringsnotatet bærer preg av å forsvare statens rettigheter og verdier, snarere enn elevenes. Ettersom religions- og livssynsfaget i norsk skole er obligatorisk, har staten imidlertid en plikt til å sørge for at undervisningen ikke bryter med grunnleggende menneskerettigheter. Her viser derfor departementet til fritaksparagrafen i opplæringsloven (§2-3a):

Departementet vil understreke at både utformingen og implementeringen av dagens fritaksbestemmelse i opplæringsloven § 2-3a utgjør et selvstendig vern av foreldrenes konvensjonsbestemte rettigheter. Etter departementets vurdering fungerer fritaksordningen godt i praksis. Dette ser man blant annet ved at antallet klagesaker har gått ned (Kunnskapsdepartementet 2014, 36).

Departementet fastslår at fritaksordningen fungerer godt på bakgrunn av en generell nedgang i antall klagesaker. I realiteten vet vi lite om hvordan ordningen fungerer, ettersom fritaksordningen ikke har vært evaluert siden 2000 (Hagesæther et al. 2000; Johannessen og Aadnanes 2000). Det finnes ingen nyere systematisk forskning som har sett på hvordan fritaksordningen praktiseres etter dommen i Strasbourg. Departementet viser heller ikke til nyere anbefalinger fra Europarådet.

Europeiske perspektiver

I 2008 kom Ministerkomiteen i Europarådet med en anbefaling til alle de 47 medlemsstatene om å inkludere religioner og sekulære livssyn i sitt arbeid med flerkulturell utdanning i skolen. I 2014 ble denne anbefalingen fulgt opp gjennom veiledningsdokumentet *Signposts: Dissemination of Council of Europe Policy on Education about Religions and Non-religious Convictions* (Jackson 2014a, 2014b). Selv om anbefalingen fra Europarådet angir tydelige mål, legges det samtidig vekt på at man må ta hensyn til de utdanningssystemene som allerede finnes i de ulike medlemslandene, og at god etablert forskning og praksis må løftes frem.

Europarådet og andre overnasjonale institusjoners interesse for religion kan blant annet kobles til flyangrepene mot USA i 2001, og senere bombeangrep i Madrid og London. Disse hendelsene endret på mange måter den politiske dagsorden (Jackson 2008). Før den tid hadde det vært liten politisk interesse for spørsmål om religion og integrering, og i enda mindre grad for religionsundervisningens betydning i skolen. Dette endret seg brått etter 2001, og både Europarådet og Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa, samt EU, UNESCO og Europakommisjonen har siden spilt en sentral rolle i å utvikle nye utdanningsstrategier (Bråten 2013). Disse utdanningsstrategiene innebærer en vektlegging av skolen som demokratisk møteplass og sosialiseringarena, og derfor som sentral i formidling av verdier som toleranse, respekt og åpenhet for kulturelt og religiøst mangfold.

Som et resultat av den økende politiske interessen for religion og spørsmål om integrering, stabilitet og sikkerhet, har det også vært fokusert på hvordan utdanningen kan bidra til å motvirke konflikt, radikalisering og ekstremisme. I perioden 2006 til 2009 finansierte EUs sjette rammeprogram blant annet et stort europeisk prosjekt om forholdet mellom ungdom, religion og skole. Dette prosjektet *Religion in Education: a contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies in Europe*, REDCo, gjorde omfattende studier blant elever i alderen 14-16 år i åtte land, deriblant Norge (Skeie og von der Lippe 2009). Til tross for til dels store forskjeller og ulike modeller for religionsundervisning, viste det seg likevel å være noen mer generelle tendenser på tvers av landene. Blant annet ønsker elevene å kunne leve fredelig sammen uavhengig av etnisk, kulturell, religiøs eller sekulær bakgrunn. For elevene er dette avhengig av at de har kunnskap om hverandres religioner og livssyn, at de deler felles interesser og at de gjør ting sammen (Knauth et al. 2008; Valk et al. 2009). De fleste ønsker å unngå konflikt, og vil at undervisningen skal foregå i et trygt læringsmiljø. Det innebærer for eksempel at det er klare regler for hvordan man uttrykker seg og diskuterer i klasserommet (ter Avest et al. 2009).

Glimt fra norsk forskning

De siste årene har det kommet flere studier basert på klasseromsforskning i religions- og livssynsfaget. Disse studiene viser at praksis i klasserommet er både mangfoldig og mangetydig. For å vise noe av denne variasjonen har jeg valgt tre eksempler fra nyere forskning. Det første eksemplet er hentet fra min egen avhandling (von der Lippe 2010). Som del av dette prosjektet observerte jeg to klasser på 9. trinn i en periode på fire måneder. Et viktig funn fra denne studien var at islam viste seg å være et gjennomgående tema i hele perioden, selv om det i utgangspunktet ikke var tema for timene. Uavhengig av bakgrunn aktiverte elevene de samme dominerende diskursene basert på negative ytringer om islam og muslimer. På mange måter var sjargongen i klasserommet mer kritisk enn den var i samtaler med elevene etterpå (von der Lippe 2009). Flere ganger i løpet av en time kom de med utsagn som "er det sunni- eller sjiamuslimer som er selvmordsbombere?", "alle muslimer er jo selvmordsbombere", og "de liker å sprengte seg selv i luften". Fordommene var særlig relatert til fundamentalisme og terrorisme, men også til religiøse og kulturelle praksiser ("jeg kunne aldri tenkt meg å gå med hijab!"). På samme tid uttalte flere av elevene i intervjuer i etterkant at de hadde venner med muslimsk bakgrunn, og at medienes fremstillinger ga et lite representativt bilde av muslimer. Flere uttrykte også at de ønsket andre representasjoner av islam i skolen (von der Lippe 2009).

Et annet forskningsarbeid som illustrerer betydningen av hvordan religioner fremstilles i klasserommet, er Tove Nicolaisens avhandling (2013) om elever med hindubakgrunn. Studien viser at det er stor forskjell på hvordan hinduisme blir presentert i klasserommet, hvilke fremstillinger som blir gitt, og hvordan elever med hindubakgrunn oppfatter undervisningen. Nicolaisen påpeker at undervisningen både fremsto som eksotifiserende og til tider ugjenkjennelig for elevene, men også hvordan elever

med hindubakgrunn lærte nye ting om sin egen tradisjon. Det kom også tydelig frem i studien at kunnskap ikke umiddelbart åpner for forståelse og økt toleranse blant elevene. En elev uttrykte noe av dette på denne måten:

Ja, vi hadde fortalt fortellingen om hvorfor Ganesha har elefanthode. Men da sa alle sammen: hvorfor kunne de ikke bare kuttet av et menneskehode? Jeg orka ikke forklare mer om det. De ville ikke skjønne. De prøvde ikke å skjønne. Jeg har aldri tenkt på det egentlig. Hvorfor han har elefanthode (Nicolaisen 2013, 265).

Sitatet er hentet fra et av intervjuene i avhandlingen, og Nicolaisen analyserer ut-sagnet ved bruk av postkolonial teori. Hun mener det handler om at de klassiske skillene mellom "oss" og "dem" reproduseres i klasserommet. De "rare" hindugudene brukes til å kontrastere og fremheve "vår" egen normalitet (Nicolaisen 2013, 265). Nicolaisen oppdaget også at enkelte av elevene brukte andre navn på gudene hjemme enn de gjorde på skolen. På spørsmål om hvorfor, var svaret at de på skolen brukte de navnene som sto i læreboken. Sagt annerledes ser det ut til å finnes både RLE-guder og andre guder.

Et tredje og siste eksempel er studien *Learning to be Norwegian: Religion and national identity in religious education in Norway* (2012). Lars Laird Iversen gjorde blant annet feltarbeid på to ungdomsskoler og var opptatt av hvordan ideer om nasjonal identitet ble formidlet i religions- og livssynsfaget. I sine studier av ulike klasserom oppdaget Iversen at lærerne i liten grad forsøkte å formidle grunnleggende verdier i opplæringsloven eller læreplanen, men snarere forsøkte å legge til rette for gode diskusjoner og samtaler. Selv om elevene diskuterte så fillene føyk, var det ifølge Iversen tydelig at de hadde et fellesskap innenfor klasserommets fire vegger (Iversen 2014). Uenigheten var ikke grunnet i kulturelle eller religiøse konflikter mellom forskjellige grupper, men snarere i ulike individuelle posisjoner. Iversens studie viser at elevene ikke nødvendigvis sitter som representanter for kulturelle eller religiøse grupper i klasserommet, eller at disse gruppene danner egne verdifellesskap blant elevene. Snarere mener Iversen at skolen fremstår som en treningsarena for gode uenighetsfellesskap, der den enkelte eleven kan oppøve sine demokratiske ferdigheter (Iversen 2014).

Litt enkelt sagt gir forskningen et innblikk i hvordan religions- og livssynsfaget ut-spiller seg i praksis. Det første eksempelet viser hvilken rolle media spiller for hvordan det snakkes om religion – særlig islam – i klasserommet. Det andre viser betydningen av hvordan religionen fremstilles i undervisningen, og hvordan kunnskap om religion også kan bidra til å opprettholde og reproducere grensegangene mellom oss og de andre. Den siste studien er et eksempel på at faget kan være en arena der elevene får trene sine demokratiske ferdigheter. Hvordan man fremstiller religion, og hvordan man snakker om religion, får betydning for hvordan elevene forstår seg selv og andre – i klasserommet, på skolen og i samfunnet ellers (Anker og von der Lippe 2014).

Avsluttende kommentar

Forskning viser at det kan være stor avstand mellom utdanningspolitiske beslutninger og praksis i klasserommet. Samtidig har det i senere år kommet flere innspill fra Europarådet som det kan være verdt å se nærmere på i forhold til religions- og livssynsfagets videre fremtid. Før man innfører nye endringer i religions- og livssynsfaget bør derfor både faget og fritaksordningen gjennomgå en nasjonal evaluering, og forholdet mellom religion og lovgiving i skolen problematiseres ytterligere. Faget bør nytenkes og gi større rom for faglig relevante og aktuelle perspektiver i religionsundervisningen. Da ville Norge være i front på dette fagområdet. Det er ingen automatikk i at religions- og livssynsfaget bidrar til respekt, toleranse og dialog på tvers av ulikheter. Dette er en kompetanse som må utvikles og øves i et fag og en skole der dette er mulig. Et godt utgangspunkt for et slikt fag ligger i forskningsbasert kunnskap, faglig oppdaterte perspektiver og god praksis i skolen.

Litteratur

- Anker, Trine og Marie von der Lippe. 2014. Religiøs mangfold i skolen. I *Pedagogikk: en grunnbok*, 619-631. Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Avest, Ina ter, Dan Paul Jozsa, Thorsten Knauth, Javier Rosón and Geir Skeie (red.). 2009. *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann.
- Bråten, O.M.H. 2013. *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education*. Münster: Waxmann.
- Hagesæther, Gunhild, Signe Sandmark og Dag-Askild Bleka. 2000. *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. Bergen: NLA-forlaget/Norges forskningsråd.
- Iversen, Lars Laird. 2012. *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann.
- Iversen, Lars Laird. 2014. *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, Robert. 2008. Teaching about religion in the public sphere: European policy initiatives and the interpretive approach. I *Numen: International review for the history of religion* 55(2/3), 151-183.
- Jackson, Robert. 2014a. *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.
- Jackson, Robert. 2014b. Veiviseren: en presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning (oversatt til norsk av M. von der Lippe). I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 14:5, 375-384.
- Johannessen, Kai I. og Per M. Aadnanes. 2000. *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*. Oslo: Diaforsk.
- Knauth, Thorsten, Jozsa, Dan Paul, Bertram-Troost, Gerdien og Ipgrave, Julia (red.). 2008. *Encountering religious pluralism in school and society: A qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.

- Kunnskapsdepartementet. 2014. Høring om endringer i RLE-faget m.m. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2014/Horing--krav-om-relevant-kompetanse-i-undervisningsfag-mm.html?id=772597>.
- Lippe, Marie von der. 2009. Scenes from a classroom: Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. I *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*. Ina Ter Avest, Dan P. Jozsa, Thorsten Knauth, Javier Rosón og Geir Skeie (red.), 174-193. Münster: Waxmann.
- Lippe, Marie von der. 2010. *Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Avhandling (ph.d.) – Universitetet i Stavanger.
- Nicolaisen, Tove. 2013. *Hindubarn i grunnskolen religions- og livssynsundervisning: egengjøring, andregjøring og normalitet*. Avhandling (ph.d.) – Universitetet i Oslo.
- Skeie, Geir og Marie von der Lippe. 2009. Does religion matter to young people in Norwegian schools? I *Teenagers perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies*. Pille Valk, Gerdien Bertram-Troost, Marcus Friederici og Celine Beraud, 269-301. Münster: Waxmann.
- Valk, Pille, Gerdien Bertram-Troost, Marcus Friederici og Celine Beraud (red.). 2009. *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies*. Münster: Waxmann.



Marie von der Lippe (f. 1971)

- førsteamanuensis i religionsvitenskap, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- E-post: marie.lippe@ahkr.uib.no

RLE som dannelsesfag

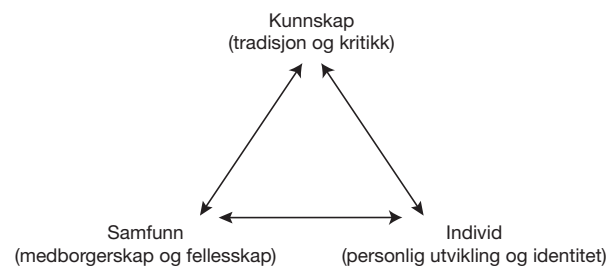
Geir Skeie

Innledning

Artikkelen redegjør kort for et bredt dannelsesbegrep og hvordan det kan brukes til å tenke om RLE-faget. Hovedpoenget er å peke på hvordan sammenhenger og motsetninger mellom kunnskaps-, samfunns- og individdimensjonen kan spores i debatter og læreplan. Mot slutten argumenteres det for at individperspektivet er uklart formulert i den rådende læreplan og at her trengs refleksjon, og det antydes at en diskusjon på tvers av skolefag i så måte kan være verdifullt.

Et bredt dannelsesbegrep og religion

Mitt utgangspunkt for denne artikkelen er et bredt dannelsesbegrepet, inspirert fra blant andre Berndt Gustavsson (Gustavsson 1996). Han beskriver dannelse (svensk: «bildning») som en kompleks prosess der i hvert fall tre ulike dimensjoner hører med; 1) tradisjonen (den overleverte kunnskapen og diskusjonen om denne), 2) individet (integrasjon av kunnskap i personer og refleksjon over selvforståelsen) og 3) samfunnet (bruk av kunnskapen i demokratisk samhandling med andre). Disse tre dimensjoner kan sies å stå i et gjensidig og dynamisk forhold til hverandre, og kan illustreres slik:



I dagens debatt om kunnskap og fag i skolen er mitt inntrykk at kunnskapsdimensjonen står særlig sterkt, at kunnskap langt på vei behandles som fast og etablert og at skolen skal sikre læring av denne kunnskapen («kunnskapsløftet»). Denne vekt på kunnskapsdimensjonen skyver individ- og samfunnsdimensjonen mer i bakgrunnen, og vi får en prioritering og rangering av fag («sentrale skolefag») der matematikk ser ut til å trone på toppen. Kunnskapsbegrepet vektlegger det som er gitt og udiskutabelt, mens skjønn, uenighet og erfaring spiller liten rolle. De fag som kanskje oppfattes å være bærere av andre kunnskapsoppfatninger, taper i status og religionsfaget er ett av dem. Mot slike ensidigheter kan vi hevde med Gustavsson at dannelse innebærer en dynamisk relasjon mellom de tre dimensjonene, der kunnskapsorientering, sam-

funnsperspektiv og individuell dannelse hele tiden utfordrer hverandre. Dette betyr ikke at skolens fag skal dele dimensjonene mellom seg, men at de alle skal ha det allmenndannende perspektivet for øye.

Med et slikt bredt dannelsesbegrep blir det også klart at skolen ikke er alene om å ta seg av dannelse. Det finnes levende dannelsesstradisjoner og dannelsespraksiser i kunst- og kultur-sektoren, frivillige organisasjoner og folkebevegelser, i tros- og livssynsamfunn, familie og småskalafellesskap og i arbeidslivet. Også her er det et spenn fra generalisert kunnskap etablert og kritisert over tid, til mer kontekstbundet, personlig og «taus» kunnskap som overleveres i her-og-nå-situasjoner. Elevers livsverden består av flere dannelsesarenaer, inkludert de digitale. Et viktig spørsmål for skolen og dens fag er hvordan man ser på forholdet mellom de ulike arenaer for dannelse og hvilken plass man mener skolen skal ha i forhold til dem. Sosial og individuell læring skjer uansett og er tydelig til stede i gårldagens og dagens læreplaner. Det er nok å minne om det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske i den generelle del av rådende læreplan for hele skoleverket.

Dannelse i religionsdidaktisk perspektiv

Religioners og religionsundervisningens plass i skolen blir ofte diskutert i tilknytning til spørsmål om dannelse gjennom ulike syn på skolens formål og mål. Religionsdidaktikerne har blant annet debattert *hvorfor* man skal undervise om religion i skolen. Dette spørsmålet henger nært sammen med de to andre didaktiske spørsmålene, nemlig *hva* man skal undervise om og *hvordan* man skal gjøre det. Slike kritiske spørsmål kan rettes til læreplaner, læremidler og undervisningspraksis, men de kan også fungere som konstruktive spørsmål i læreres forberedelse for og refleksjon over egen undervisning og elevers medvirkning.

Den norske debatten i de om lag to tiårene etter at KRL ble innført, kan illustrere dette. Argumentasjonen for at kristen kulturarv skulle få en sentral rolle kan ses som uttrykk for et samfunnsperspektiv på dannelse. Man så for seg at en slik vektlegging ville stabilisere og styrke samhold i en pluralisert, globalisert og medialisert virkelighet der tradisjoner forvitrer. Problemet er imidlertid at andre oppfatter dette å stå i konflikt med samfunnsperspektiver som i stedet søker samfunnsmessig samhold på tvers av religioner, livssyn og verdiforskjeller og som derfor ikke kan gjøre bruk av en bestemt tradisjon for å skape dette samhold (Bredlid 2012). En liknende debatt har utspilt seg omkring individperspektivet. Noen hevder betydningen av å gi individer tydelige tradisjoner å forholde seg til, mens man etter hvert åpner for kontakt og dialog med andre for på den måten å sikre en trygg og gradvis identitetsdannelse. Andre oppfatter ikke individuell utvikling på samme måte og mener at mangfold og dialog er en del av individualiseringen og dessuten at tanken om en trygg og stabil identitet til en viss grad er en illusjon og at de fleste lever med parallelle og innbyrdes ulike identifikasjoner (Østberg 2003).

Det legges gjerne vekt på at det store skiftet med KRL-faget var at man begynte å forholde seg til religiøst og kulturelt mangfold. Dette var et nytt perspektiv på samfunnsdimensjonen, men det skjedde også en endring med fagets kunnskapsdimensjon, noe som har blitt tydeligere etterhvert. Først handlet dette mest om å skaffe den elementære fagkompetanse på områder som var dårlig dekket, særlig innenfor religionsvitenskap, sekulære livssyn og filosofi. Så kom diskusjonene om metoder for å arbeide på en likeverdig og faglig gjennomtenkt måte med dette bredere stofftilfanget i klasserom som mer og mer ble oppfattet som pluralisert og globalisert (eller kanskje heller globalisert). Formuleringer som avspeiler didaktiske utfordringer med dette er «å lære om og å lære av religion» eller «utenfra- og innenfra-perspektiv». Disse formuleringer var uvanlige for et noen tiår siden, men går nå igjen i didaktikk-bøker og -artikler og representerer en elevorientert pedagogikk kombinert med en mer religionsvitenskapelig tenkning om fagstoffet. Årene 1997-2014 har gitt en formidabel nyorientering og utvikling i norsk religionsdidaktisk forskning knyttet til lærerutdanningsmiljøene. Disse reagerte nesten unison med vantro og forskrekkelse da KRLE-forslaget kom og kolliderte med deres syn på dannelses. Min tolkning er at denne reaksjonen hadde mer med kunnskaps- enn med samfunnsdimensjonen å gjøre.

Dannelse i RLE

En fersk debatt om dannelses i RLE er den kritikk som Bengt-Ove Andreassen lanserte i sin avhandling om lærebøkene i religionsdidaktikk (Andreassen 2008). Han tok særlig opp forholdet mellom det jeg har kalt kunnskapsdimensjonen og den individuelle dimensjonen og kritiserte bøkene for å behandle religion primært som en ressurs for individuell (selv-) utvikling, noe han forklarte med en bakenforliggende og problematisk teologisk og pedagogisk forforståelse.

Her er vi på sporet av den endring i dannelsesperspektivet som jeg allerede har antydnet. I kristendomsfagets tid kretset dannelsesforståelsen mye om forholdet til (den kristne og nasjonale) kulturarven i et moderne og sekularisert samfunn og hva dette betydde i et individperspektiv. Fra 90-tallet av ble det pluralisering og globalisering som overtok som situasjonsbeskrivelse. Dette gjorde det nødvendig å tenke nytt om alle tre dimensjonene i dannelsesbegrepet. Rettssakene om faget førte menneskerettighetene sterkere inn i debatten om faget og forsterket samfunnsdimensjonen. Konsekvensen er at RLE-planens formuleringer noen steder kan virke mer juridisk enn pedagogisk.

Fokus på RLE fagets bidrag til integrering og flerkulturell utdanning har vært såpass dominerende i flere år at KrF's retur til kristen-kulturarv-tenkning var overraskende, langt inn i kirkelige kretser. Mens begge disse oppfatningene legger vekt på samfunnsdimensjonen, innebærer Andreassens kritiske analyse av religionsdidaktikkbøkene å flytte tyngdepunktet i RLE-fagets dannelsesforståelse til kunnskapsdimensjonen. Dette er både et religionsfaglig og pedagogisk grep som utfoldes i hans egen didaktikk-

lærebok (Andreassen 2012). Her er kunnskapsorienteringen temmelig enerådende i presentasjonen av hva en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er, men når han kommer til behandling av selve dannelsesbegrepet i kapittel 11, blir dette balansert noe ved at også individ- og samfunnsdimensjonen formuleres. Det som er mest uklart hele veien, er hva han mener RLE kan bidra med innenfor den individuelle dimensjonen.

Det samme mener jeg gjelder dannelsesperspektivet i den eksisterende RLE-planen. Tross at den har med alle tre dannelsesdimensjonene i sitt innledende avsnitt om formål med faget, finner vi klare favoritter. Faget skal først og fremst gi kunnskaper om sine ulike innholdskomponenter. Dette forsterkes i fagplanens innholdsdel som i tråd med rådende utdanningspolitikk er orientert mot læringsmål som er beskrevet i ferdighetsliknende termer (fortelle, samtale, gjengi, lytte til, gjøre rede for, forklare, beskrive, presentere, innhente, drøfte, utforske, reflektere...). Med andre ord er det kvalifiserende perspektivet basert på etablert og generell kunnskap sterkt framme. Det synes også å være en oppfatning om at det er selve kunnskapen som gjør at elevene kan realisere formålene både på det individuelle og på det samfunnsmessige nivå: «Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser.» (RLE 2008:2) Det står imidlertid lite om hvordan disse forutsetningene skal realiseres.

Hva med individets dannelses?

Samfunnsdimensjonen er til stede gjennom at faget skal være «møteplass» og bidra til «dialog» og til respekt for religiøse verdier og menneskerettigheter. Faget er tenkt å bidra til samfunnsdannelses slik at man gjøres i stand til å leve godt sammen i et mangfoldig samfunn og lære av hverandre. Det som er langt mer uklart er hva faget skal bidra med når det gjelder dannelses for den enkelte elev. Noen formuleringer kan leses slik at man implisitt sikter mot dette (f. eks. «gi rom for undring og refleksjon»). Man kan også hevde at alt som sies om kunnskap og fellesskap til slutt er noe som gjelder den enkelte elev. Likevel er det påfallende hvor uklart det er hva slags «selvdanning» som RLE faget skal bidra til og enda mer påfallende blir dette når man sammenligner med formuleringer i samfunnsfagplanen (Samf 2008:2):

«... skal faget medvirke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar»

«Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. Slik kan den ein-skilde forstå seg sjølv og andre betre, meiste og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.»

Det er god grunn til å etterlyse et klarere individperspektiv på dannelses i fagplanen. Selv om individperspektivet fjernes fra dannelsesforståelsen, så forsvinner ikke individuell dannelses fra dannelsespraksisen. Problemet blir i stedet at det skjer uten tilstrekkelig

refleksjon. Det skjer uansett «noe» med enkeltelevne, men hva, hvorfor og hvordan? Har ikke læreren et ansvar for å inkludere dette i sin forståelse av hva dannelse i RLE er?

Dersom vi tar med dette problemet tilbake og gjør en ny lesning av RLE-planen, dukker det opp et par interessante observasjoner. I tekstens innledende setninger beskrives religion og livssyn som fenomen uten å trekke konsekvenser når det gjelder formål og mål for faget. Dessuten kan planen tolkes som en slags implisitt protest mot det rådende utdanningspolitiske og pedagogiske fokus på «læring» hvor den som alternativ vektlegger «undervisning». En som har skrevet om hvilken betydning dette kan ha for dannelsesutvikling, er Gerd Biesta (2006).

Det første avsnittet i planen beskriver mennesker som stiller de «dypeste spørsmål», som vil «tolke tilværelsen» og «forstå kulturer» og hevder at kunnskap om religioner og livssyn er viktige i denne sammenheng. Derimot står det ikke noe om hvordan den enkelte elev skal forholde seg til dype spørsmål og tolkning av tilværelsen. Kanskje skal man tenke seg at dette er for krevende og problematisk å oversette til læringsmål som individer skal oppnå og vurderes etter? Dermed forskyves læringsmålene over mot kunnskaper om religioner og livssyn. Det interessante er imidlertid at det som har vært antydning med formuleringer om dype spørsmål, livstolkning og gjensidig forståelse, dukker opp igjen når man skal beskrive den ønskede undervisning. Her er planen mindre engstelig for å synliggjøre dannelsesidealer. Undervisningen skal nemlig være «objektiv, kritisk og pluralistisk», «saklig og upartisk», være «møteplass» med «dialog», gi rom for «undring og refleksjon», og vise «respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag». Når man igjen nærmer seg individdimensjonen, kommer forsiktigheten tilbake og derfor sies det at forkynnelse skal unngås og man skal vise varsomhet med allsidige arbeidsmåter. Jeg mener dette betyr at individdimensjonen for tiden er den som har størst behov for refleksjon når det gjelder dannelse i RLE. Det må skje i lys av de endringer som har skjedd med kunnskaps- og samfunnsdimensjonen. Det kan også med fordel skje i dialog med andre kultur- og samfunnsfag (Skeie 2012).

Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2008). "Et ordinært fag i særklasse" En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. PhD-avhandling. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, B. O. (2012). Religionsdidaktikk. En innføring. Oslo, Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2006). Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder, Paradigm Publishers.
- 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, 1-18.
- Gustavsson, B. (1996). Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället. Stockholm, Wahlström & Widstrand.

Læreplan for samfunnskunnskap (Samf 2008): <http://data.udir.no/kl06/SAF1-02.pdf?lang=nno>

Læreplan for RLE (RLE 2008): <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf?lang=nob>

Skeie, G. (2012). "Education between formation and knowledge - a discussion based on recent English and Nordic research in religious education" Utbildning och lärande 6(2): 80-97.

Østberg, S. (2003). Pakistani children in Norway: Islamic nurture in a secular context. Leeds, Department of Theology and Religious Studies, University of Leeds.



Geir Skeie (f. 1954)

- professor i religionsdidaktikk, Universitetet i Stavanger og Universitetet i Stockholm.
- E-post: geir.skeie@uis.no

Fortolkende tilnærming til religions- og livssynsundervisning

Oddrun Marie Hovde Bråten

About the same time that I started to do ethnographic research on Hindu families in Coventry, I was contacted by Ralph Rolls, Senior Producer of BBC Schools Religious Education Programmes. [...] One of the first programmes we made was called Coventry's Square Mile, which included interviews with members of Hindu, Sikh, Muslim and Ukrainian Catholic Christian communities. [...] I got the idea for the programme from being at a particular spot in North Coventry. If you stand at this particular point and rotate yourself, you see a mosque, a Hindu temple, a Spiritualist church, Coventry cathedral in the distance, a Ukrainian meeting hall and a Polish Catholic church. [...] All the programmes tried to explain religious experience and language through the words of members of the faith communities.

Robert Jackson i upublisert intervju med artikkelforfatteren.

Bakgrunn

Det er med det religionspedagogiske forskningsfeltet som med RLE-faget i skolen: Sett fra utsiden kan det virke smalt og lite, men kommer man på innsiden åpner det seg en omfattende «verden». I denne verdenen er professor R. Jackson en av de største «stjernene». Først og fremst har dette sin årsak i utviklingen av «*The Interpretive Approach*», den fortolkende tilnærming som han utviklet sammen med forskerkolleger som Eleanor Nesbitt og Judith Everington ved Universitetet i Warwick, England.

En viktig bakgrunn for den fortolkende tilnærmingen var de etnografiske studiene ved Universitetet i Warwick med fokus på barn fra ulike religiøse grupper i England (f.eks. Jackson & Nesbitt 1993). Denne typen studier ble kombinert med målrettet forskning for å utvikle praksisteori i The Warwick RE Project. Gjennom dette prosjektet ble det tydelig at tradisjonelle måter å framstille religion på var for unyanserte i møte med elevenes egne erfaringer i et flerkulturelt og flerreligiøst England.

Målet med tilnærmingen var å få elever til å utvikle en kritisk og reflektert forståelse av religioner, i tråd med målene for religionsundervisningen i offentlige skoler i England. Det er særlig fra antropologien Jackson henter teknikker for å tolke andres livssyn. Han er ikke redd for undervisning som engasjerer elevers personlige erfaringer, fordi det ikke skjer ut fra en teologisk tilnærming, den er som nevnt antropologisk.

Jackson gjør ikke krav på å ha funnet den eneste eller ultimate metode for religionsundervisning, men understreker at den kan brukes kreativt og i kombinasjon med andre tilnærminger, og tilpasset ulike kontekster (Jackson 2006, s. 400). I dette ligger det, slik jeg ser det, en invitasjon til å ta metoden i bruk ut i fra egen forståelse, tilpasset egen undervisningskontekst. Jacksons egen bakgrunn som lærer er en faktor i dette, samtidig som samarbeid med praktiserende lærere er viktig for metodens videre utvikling (f.eks. Julia Ipgrave, Kevin O'Grady, Amy Withall og Ursula McKenna). Den pedagogiske teorien i den fortolkende tilnærmingen er utviklet med nærhet til praksis, samtidig som det også er gjort en dyptgripende teoretisk nytenkning der det blir dratt vekslers på flere ulike vitenskapsdisipliner og deres metoder. Dette er slik jeg ser det forbillig for videre utvikling av teori på det religionsdidaktiske feltet.

Teoritilfanget hentes fra humaniora mer vidt, der hermeneutisk metode også er et viktig element. Sentrale begreper i metoden er *representativitet*, *tolkning* og *refleksivitet*.

Representativitet

Representativitet handler om hvordan religioner og livssyn blir presentert i undervisningen. Jackson er kritisk til framstilling av «verdensreligionene» som skjematisk og enhetlige trossystem der læresetninger presenteres som deres «essenser». Han går ikke bort fra begrepet «religion», men er kritisk til stereotypiske framstillinger av dem der deres mangfold og nyanser ikke får komme til sin rett. De religiøse tradisjonene ses på som tentative helheter, samtidig som man er oppmerksom på at ulike «insidere» og «outsidere» (for eksempel kristne, ikke kristne, hinduer, ikke-hinduer) kan ha ulike oppfatninger av tradisjonenes natur, omfang og mål. Jackson er også kritisk til overforenklede forestillinger om sammenhenger mellom religion og kultur og lener seg mot mer sofistikerte forståelser av både «kultur» og «religion» som prosesser med indre spenninger og uklare ytterkanter (Barth 1981, Eriksen 1993, Geertz 1973).

I denne forståelsen er kultur/religion individenes «eiendom» og individet som aktør blir sentralt. Samtidig forstås kultur/religion som forhandlede nåtidige prosesser (Said 1978). Religionene forstås som en levende del av mange menneskers erfaring. Gjennom den fortolkende tilnærmingen utforskes individenes forhold til sine religiøse (og kulturelle) «grupper» (domkirken menighet i Trondheim, hindutemplet i Trondheim), samt til tradisjonene vidt forstått (kristendommen, hinduismen).

Noen har kritisert den fortolkende tilnærmingen for å være relativistisk, siden den ikke gjør noen forskjell på tradisjonene: den ene framstår ikke som sannere enn den andre. Det som er mer riktig å si er at metoden er epistemologisk åpen. Den anerkjenner at det mellom tradisjonene, og mellom individer og grupper, ligger konkurrerende sannhetskrav. Den tar bare ikke standpunkt til sannhetsspørsmålet, men åpner heller opp for at de som skal lære, kan gjøre sine egne tolkninger.

Tolkning

Ved siden av antropologien ble en kritikk av den religionsfenomenologiske tilnærmingen også en viktig del av grunnlagstenkningen (Jackson 1997, s. 7-29). Her fantes en idé om at det var mulig å legge sin egen for forståelse «til side». Den fortolkende tilnærmingen legger til grunn at dette ikke lar seg gjøre. Den lærende har sin for forståelse, og det er med den han/hun går inn i læringen. Metoden krever en sammenligning og kontrastering mellom den lærendes egne begreper og for forståelse, og begrepene og forståelsen til de som man skal lære om. Dette krever bevissthet om den lærendes eget ståsted, og her har Jackson støttet seg til ideer om kontekstuelle tilnærminger til religionsundervisningen (for eksempel Leganger-Krogstad 2011). En lærer som vil prøve å ta i bruk den fortolkende metoden, bør tenke over hvilke erfaringer elevene har med religion fra før. Det kreves en hermeneutisk bevegelse mellom den lærendes for forståelse og andres begreper og forståelse.

Den ønskede innlevelsen, empatien med «den andre», som er nødvendig for å utvikle respekt og toleranse, er først mulig når den lærende begynner å få en forståelse for «den andres» begreper og symboler. Mennesker forstås som individer i en religiøs kontekst, og vekselvis fokuserer man på tilhørighet i den lokale «menigheten» og den videre tradisjonen. Selv om det å utvikle en forståelse for samtidig, levende religiøsitet er et første mål for metoden, kan historiske aspekter ved religionene også utgjøre læringsmateriale.

Det grunnleggende er å la elevene få møte lærestoffet på en slik måte at de selv er tolkningsnøkkelen. Det innebærer å la elevene møte elementer fra religionene «direkte», enten dette er tekster, bilder, ritualer, musikk eller troende som kommer på besøk eller som de møter på ekskursjon, heller enn å lese fremstillinger i en lærebok som enten man er det bevisst eller ikke, alltid vil innebære et bestemt utvalg av materiale og en tolking.

Refleksivitet

Jackson beskriver refleksivitet som forholdet mellom den lærendes opplevelser og opplevelsene til de hvis livssyn og levemåter man prøver å forstå. Bakgrunnen er antropologens problem med å forstå og beskrive andre menneskers kultur, tenkesett, tradisjoner m.m. Den som beskriver en annens kultur, har et ansvar for hvordan lesernes forståelse blir. Beskrives kulturen som primitiv vil *ukritiske* lesere tenke at den er primitiv, så vil en alternativ fremstilling kunne vise at den ikke er det.

Samme ansvar får lærebokforfatterne og forlag for hvordan religioner og livssyn fremstilles for elever. I dette ligger det mye makt. Framstillingen av, for eksempel islam, vil påvirke hvordan leserne forstår muslimer. Den fortolkende tilnærmingen bevisstgjør denne tolkningsprosessen, og gir elevene et tolkningsansvar. Det vil gjøre elevene til kritiske lesere av en framstilling eksempelvis i media. For å få til dette må lærerne selv forstå at lærebokas framstilling kun er en av flere mulige, for eksempel. Ja, de trenger også selv å være bevisste på at de er subjekter med en bestemt ballast, en egen for forståelse, som vil påvirke formidlingen av egen og andres religion/livssyn.

Ideen om refleksivitet har tre aspekter: *edifikasjon, konstruktiv kritikk og vurdering av læringsmåtene*. *Edifikasjon* innebærer at elevene oppfordres til å tenke gjennom forståelsen av sin egen levemåte/livssyn/religion. Begrepet kan kanskje oversettes med danning, det handler om hvordan det man erfarer og lærer bidrar til en forståelse av seg selv i verden. Denne delen oppfattes som kontroversiell av enkelte i Norge, fordi man mener det er for involverende og kommer i konflikt med «nøytral og objektiv» læring. Jeg mener dette aspektet er nødvendig for at læring i det hele tatt skal kunne skje, og for at faget skal kunne engasjere elevene. De trenger å oppleve at dette angår dem, og nye undersøkelser viser at per i dag er dette langt fra alltid tilfelle (Fuglseth 2014).

Med den fortolkende tilnærmingen betraktes elevenes egne ulike kunnskaper og erfaringer som en del av lærestoffet, og interaksjon mellom dem som en mulighet for læring. Dette kan også oppnås gjennom å etablere elektronisk kontakt med elever på andre skoler (McKenna et al. 2008).

Betydning i Norge og verden

Jackson ble invitert til Norge første gang i 1993 (Bråten 2013, s. 60), og har mange venner i Norge. Han og Judith Everington fra Universitetet i Warwick deltok på møter på Lillehammer og i Stavanger i forkant av innføringen av KRL-faget i 1997 hvor den fortolkende tilnærmingen ble presentert. I dag er han professor 2 ved det europeiske Wergelands-senteret i Oslo. I boka *Rethining Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy* (2004) foretar Jackson en systematisk drøfting av religionsundervisningens egenart i lys av dens evne til å gi dem som vokser opp en forståelse av religionsmangfoldet rundt seg og i verden. I denne drøftingen blir Geir Skeies (1995) ideer om å skille mellom tradisjonell (gruppe) pluralitet og moderne (individuell) pluralitet viktige. Boken handler i utgangspunktet om den engelske konteksten, men har blitt møtt med stor internasjonal interesse fordi dette er en høyaktuell problemstilling i vår tid.

På europeisk nivå deltok Jackson i det EU-finansierte REDCo-prosjektet sammen med forskere fra åtte europeiske land, blant annet Geir Skeie og et team fra Norge. Også her var den fortolkende tilnærmingen sentral som teoribakgrunn. I to aksjonsforskningsprosjekter i England og Norge ble en fortolkende tilnærming prøvd ut i praksis i en forskningskontekst (Husebø 2013). I de senere år har Jackson involvert seg i internasjonal utdanningspolitikk, særlig knyttet til Europarådet, og tidligere i år ble «Veiviseren» publisert (Jackson 2014). Her operasjonaliseres Europarådets anbefalinger for religionsundervisning i en interkulturell kontekst fra 2008.

Jackson viser i Veiviseren respekt for de nasjonale særegenhetene i de ulike europeiske landene, noe tittelen også understreker. Den presenterer ikke én endelig løsning som kan gjelde for alle over alt, men oppsummerer eksisterende forskning i en veiviser for aktører i ulike lands utdanningskontekster. En felles utfordring er å tilpasse religions og livssynsundervisning i et økende sekulært og samtidig flerreligiøst/flerkulturelt

Europa. Veiviseren viser også vei inn et annet presserende tema: hvordan undervise om religion og livssyn i en tiltagende globalisert verden?

Robert Jacksons fortolkende tilnærming til religionsundervisningen som her er presentert, har vært viktig for fagutvikling og fagdebatt i England, Norge og i en rekke andre land. Den er fortsatt aktuell i møte med de utfordringene skole og samfunn står overfor. Jeg håper enda flere praktiserende lærere vil ta den i bruk, fordi den er egnet til å gi elever forståelse for religions- og livssynsmangfoldet i klasserom, lokalsamfunn, i vårt land og i vår mangfoldige verden.

Litteratur

- Barth, R. 1981. Ethnic groups and boundaries. I *Process and forms in social life: Selected essays*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bråten, O. M. H. 2013. *Towards a methodology for comparative studies in Religious Education: A study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Eriksen, T. H. 1993. In which sense do cultural islands exist? I *Social Anthropology* 1, 133-147.
- Fuglseth, K. (red). *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim: Akademika forlag.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- Husebø, D. 2013. *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Stavanger: Humanistisk fakultet.
- Jackson, R. 1997. *Religious Education: The Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. 2006. Understanding religious diversity in a plural world: the interpretive approach. I M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson og A. McGrady (red.) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimension in Education: Part one*. Dordrecht: Springer, 399-414.
- Jackson, R. 2014. "Veiviseren": En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5, årgang 98, s. 375-384.



Oddrun M. H. Bråten (f. 1968)

- religionsviter, PhD i religionspedagogikk fra Universitetet i Warwick (2010), førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- E-post: oddrun.hovde@hist.no

Glimt fra religion og etikkfagets historie

Kari Repstad

Dersom vi studerer den norske skoles utvikling, følger vi samtidig utviklingen av et skolefag fra teologi over kristendomskunnskap til faget religion og etikk. Denne lille oversikten peker på noen hovedtrekk i utviklingen av religionsundervisningen i videregående skole. Læreplanen for faget religion og etikk, slik det er nå, kom i forbindelse med læreplanendringen i 2006 som ble kalt Kunnskapsløftet.

Noe av det første vi har av kilder til undervisning i Norge finner vi i Kongsspegele, skrevet på 1200-tallet, myntet på gutten som seinere ble kong Magnus Lagabøter (1263-1280):

Det skal du ha til opphav åt sedene dine, at du aldri let hugen din vera utan age og otte for Gud, og at du elsker han framfor alle ting. Dinest skal du elska all rettvis. Ven deg til å vera rimeleg, rettvis og måtehalden i alle ting. Ha alltid i tankane dine endedagen din, og akt deg som best du kan for alle synder. (Skard og Skard 1952).

Dagens religionslærere går inn i en lang rekke av lærere som har undervist på en eller annen måte i det som nå kalles videregående opplæring. Tidligere ble dette skoleslaget kalt både katedralskole, latinskole, lærd skole og gymnas. Fram til ca. år 1800 var skolen nær knyttet til kirken. Den skulle forberede elevene på prelestudiet.

De som tidligere ivaretok undervisningen, var ofte teologer og prester. En del av prestene hadde undervisning i skolen som bijobb. Først i 1958 ble kristendomskunnskap opprettet som universitetsfag ved Universitetet i Oslo. Deretter kom faget på Menighetsfakultetet og andre institusjoner, og da ble det utdannet egne lærere for faget.

Navnet på faget som vi i dag kjenner som religion og etikk, har variert mellom teologi, religion og kristendomskunnskap, og det speiler til en viss grad hovedfokuset i faget. For faget har en historie, men historien har vært mye mindre preget av støy enn RLE-faget i grunnskolen. Det er flere grunner til det. Elevene møter faget først i siste klasse på videregående skole, de er religiøst myndige og vurderer undervisningens innhold på en selvstendig måte. Foreldrene har generelt lite å si i videregående opplæring, og lærerne informerer i mindre grad om innholdet i undervisningen enn i grunnskolen.

Faget har fulgt trendene i samfunnet. Først var undervisningen den katolske kirkes presteopplæring, deretter den protestantiske kirkes opplæring. I opplysningstiden ble det lagt vekt på at undervisningen skulle brukes til bredere kunnskapsformidling. Opp mot vår tid ble undervisningen tilpasset det flerkulturelle samfunnet med både religionskunnskap,

religionskritikk, kristendom og to andre religioner, filosofi, etikk og livssynshumanisme. Denne parallellen mellom samfunnsutvikling og fagutvikling har skapt mye diskusjon, men få grunnleggende konflikter. Det ser vi tydelig i håndteringen av fritaksordningen. Da lov om videregående opplæring ble vedtatt i 1974, ble faget konfesjonsfritt, men også med mulighet for fritak for elever som tilhørte ikke-kristne religiøse samfunn. I dag er ikke fritak lenger mulig, fordi religion og etikk er et fag på linje med andre fag i videregående opplæring.

Et fags status i skolen henger ofte sammen med om det er et eksamensfag eller ikke. Religionsfaget var før 1869 et hovedfag i skolen, og eksamen var viktig. Fra 1869 ble opplevelsesaspektet tydeligere, kunnskapsaspektet svakere og eksamen ble borte. Da faget i 1935 fikk navnet kristendomskunnskap, fulgte det samtidig med en muntlig eksamen. Det har faget fremdeles.

Lovverket avspeiler utviklingen

De første organiserte skolene i Norge var katedralskoler, yrkesskoler for prester. Vi hører om disse skolene i siste halvdel av 1100-tallet. Seinere, i Kong Christian Vs Norske Lov fra 1687, ser vi at formålet med skolen er å utdanne folk til et yrke i kirke, skole og academia. Guds frykt er her kjerneverdien ved siden av annen lærdom som ikke presiseres i loven.

Opplæringsloven fra 1998 med seinere endringer har et mye bredere grunnlag enn Christian Vs lov. Mens loven av 1687 er uklar på hva elevene skal lære seg ut over guds frykt, gir opplæringsloven klare føringer for opplæringen i norsk skole når det gjelder kunnskap, verdier og ferdigheter. Utgangspunktet for skolens undervisning er kristen og humanistisk arv og tradisjon slik dette utdreget fra formålsparagrafen i opplæringsloven § 1-1 viser:

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

Læreplanene endrer faget

De overordnede føringene for skolen er viktige slik de kommer fram i opplæringsloven, men de sier likevel ikke alt om det som foregår i det enkelte faget. Sitater fra mål med religionsfaget i videregående opplæring kan antyde hvor hovedfokus har ligget i ulike perioder. I 1896 legges det vekt på at kunnskap skal styrke elevenes religiøse liv:

Religionsundervisningens Øiemed er at føre Eleverne ind i en dybere Erkjendelse af Kristendommen og derunder inderliggjøre og styrke deres religiøse og sædelige liv. Dette Øiemed søges naaet ved Bibel-læsning, Gjennomgaaelse af Hovedafsnit af Kirkehistorien og af Hovedpunkter i den kristelige Tros- og Sædelære. (NOU 1995:9: 17)

I fagplanen for religion fra 1976 er målet med faget dreid bort fra å styrke elevens tro til det svakere uttrykket « tileigne seg dypare forståing av kristendommen». Faget skulle også være identitetsskapende og «samtidig skal de få hjelp til å bruke kunn-

skaper i drøftinger, sammenlikninger og begrunnelse av standpunkter. Det er en mer krevende kognitiv virksomhet. Det er dermed elevenes kognitive dannelse som trer sterkest fram» (Skrunes 2001:44).

Perspektivet utvides til også å dreie seg om det religiøse livet i verden. Verdien som skal forstås og respekteres, er ikke nødvendigvis bare de kristne. Formålet med faget peker på at elevene skal ha et aktivt forhold til fagstoffet. Elevene skal være med på å velge arbeidsmåter og lærestoff. Faget blir nå et obligatorisk orienteringsfag. Gymnaset og etter hvert den videregående skolen ble for mange det første møtet med undervisning om kristendommen betraktet litt på avstand og som en religion blant religioner. (Johannesen i Skeie 2010:108.)

Læreplanen fra 1976 peker ut mot samfunnet og mindre mot individet. Eleven skal

- få auka kjennskap til og betre innsikt i det religiøse livet i verda i dag
- bli konfrontert med rådande problemstillingar i dagens moral- og livssynsdebatt
- bli stimulert til varig interesse for og aktiv holdning til livsspørsmål og samfunnsproblem (NOU 1995:9: 55)

Læreplanen fra 1994 styrker det globale perspektivet. Det er tydelig at læreplanskaperne er seg bevisste den store endringen som kommunikasjon og medier har bidratt til. Nå heter det at elevene, i tillegg til kristendomskunnskap, skal ha kunnskaper om tre verdensreligioner pluss nyreligiositet eller en fjerde religion. Dessuten definerer planen nokså detaljert hva elevene skal lære innenfor hvert hovedmål, som her: “Levende ikke-kristne religioner. [...] Elevene skal ha kunnskaper om Koranen, profeten Muhammeds biografi, sunna og vite hvordan disse danner normgrunnlag for etisk handling og refleksjon”.

Læreplanen fra 2006, Kunnskapsløftet, snevrer inn antallet religioner som elevene skal studere: Nå er det kristendommen, islam og en valgfri religion som er pensum. Læreplanen legger opp til at elevene skal kunne analysere en hvilken som helst religion med kunnskaper de tilegner seg i religionstimen. Planen er åpen, ikke så detaljstyrt som i Reform 94, og den åpner for at læreren skal være en fagperson som er i stand til å vurdere hva som er sentralt å undervise i. Det er en plan som utfordrer elevene til å bruke sine ferdigheter til både å drøfte, analysere, vurdere og gjennomtenke holdninger. Læreplanen favner bredt: religionssosiologi, filosofi, livssyn, etikk og religionskritikk. Perspektivet beveger seg fra det lokale over det nasjonale til det globale.

Lærebøkene

Lærebøkene har stått sentralt i undervisningen. Vi vet at ca. 80 % av lærerne presenterer lærestoffet med utgangspunkt i læreboka (Skjelbred 2003). Ved bare å sammenlikne innholdsfortegnelsene i lærebøkene kan en danne seg et bilde av hva som har blitt undervist. Utdragene nedenfor omfatter hva læreplanene og lærebokforfatterne så på som sentralt å kunne om hinduisme i 1970 og i 2013:

OM HINDUISME	
Lærebok 1970 India – motsetningenes land Hellige skrifter Kastevesenet Gjengjeldelse og sjelevandring Gudstro og gudsdyrking Frelse (moksha) Fire stadier på livets vei Reformert og reformatorer Hinduismen – en universell religion Lesestykker Litteratur (Strøm 1970)	Lærebok 2013 Sentrale trekk: dharma – verdensordenen, moksha – frigjøring Livsstadierne – forener dharma og moksha Menneskesyn og menneskeverd Tekster: åpenbarte tekster, menneskeskapte tekster Rituelle uttrykk: tilbedelse i tempelet, tilbedelse i hjemmet, overgangsritualer, pilegrimsreiser, yoga og meditasjon Materielle og estetiske uttrykk: utforming av tempelet, framstilling av gudene Ulike retninger: vishnuisme, shivaisme, shaktisme Etik, mennesket og naturen Syn på kjønn og kjønnsroller Syn på andre religioner og livssyn Sammenheng Tidslinje Fordypningsoppgaver (Kvamme, Lindhardt, Steineger 2013)

Arbeidsmåter i religionsfaget

Sitatet fra Kongsspejlen i starten av artikkelen er et eksempel på meddelende undervisning. En far underviser sønnen om livet, tro, etik og moral og forteller ham hvordan han skal opptre. Teksten er videre formet som en dialog, en tekstform som var kjent ute i Europa, men som ikke stod katedraltradisjonen i Norge nær, der utenatføring og pugg nok var det vanlige. Petter Dass-museet i Nordland gir et portrett av latinskolen som presten og salmedikteren Petter Dass gikk på rundt år 1660:

Skoledagen veksler mellom kirketjeneste, andakter, kirkelige øvelser, geistlig sang og undervisning og klassisk litteratur. Undervisningen var basert på utenatføring, pugg og kroppslig straff. Når en elev skulle straffes med hugg, skulle de slås i håndflaten med maks fire slag (Petter Dass-museet 2014: URL).

Men et sitat fra Ludvig Holberg kan stå som eksempel på at det fantes noen som var kritiske til religionsundervisningen også på 1600–1700-tallet. Opplysningstiden slår igjennom i teksten « Om fornødne, nyttige og skadelige Studeringer »:

Man maa først lære at tvivle, førend man maa lære at troe; ligesom man maa først smage Maden og Viinen, førend man æder og drikker: thi, hvis saadant ikke skeer, gaaer man bagvendt til Verks med Informationen, og derved autoriserer alle Religioner, ja legger ikke Grundvold til at lære Sandhed, men til det alleene som en Informator holder for at være Sandhed, hvilket er gemeenlig den Sects Lærdom, som han selv er oppdragen udi. (Holberg 2014 (1744): URL).

Meddelende undervisning eller forelesninger, gjerne kombinert med Power-Point- presentasjon, står fremdeles sentralt i skolen. Mange lærere legger imidlertid stor vekt på å variere undervisningen. Verbene i Kunnskapsløftet fra 2006 gir klare føringer for hvilke ferdigheter elevene skal utvikle. Gjøre rede for, presentere, diskutere, drøfte, tolke, beskrive og sammenlikne er alle aktive verb som understreker at eleven ikke passivt skal tilegne seg kunnskap.

Kunnskapen skal brukes, og den skal tilpasses ulike ferdighetsnivåer.

Læreplanen fra 2006

Læreplanen som kom i religion og etikk-faget i 2006, ble godt mottatt, selv om mange lærere nok syntes at det var betenkelig at jødedommen ble borte. Noen syntes at det var en stor utfordring at filosofi skulle få større vekt, men alt i alt skapte læreplanrevisjonen få negative reaksjoner.

Hovedinntrykket mitt er ganske klart. Religion og etikk-faget ser ut til å bli et minst like takknemlig fag å få undervise i framover som i dag, forankret som det er i menneskets søken etter livsmening og en kompleks samfunnsvirkelighet elevene kommer fra og skal forberede seg på å ta voksent ansvar innenfor. Dette gjør det også til et krevende fag å undervise i. (Kvamme 2008: 10)

Litteratur

Holberg, Ludvig, *Moralske Tanker* (1744). <http://wayback-01.kb.dk/wayback/201011081-04507/http://www2.kb.dk/elib/lit/dan/holberg/moralske.dkl/03.htm> . sett 22.4.2014.

Kvamme, Ole Andreas (2008). «Om det reviderte religion og etikk -faget».

Religion og livssyn 1: 6-10.

Kvamme, Ole Andreas, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger (2013).

I samme verden. Oslo: Cappelen Damm.

Kunnskapsdepartementet (1998, med endring av § 1, 2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).

NOU 1995: 9. *Identitet og dialog. Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*.

Petter Dass-Museet, «Skolegang på Petters tid». http://www.petterdass.no/ipu/pages/formidling/skole/ressursmateriale/petter_dass_1647-1707/skolegang_pa_petters_tid.php, 3, sett 11.3.2014.

Skeie, Geir (red.) (2010). *Religionsundervisning og mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skard, Eiliv og Vemund Skard (1952). *Norsk litteratur gjennom 1000 år*. Oslo: Aschehoug.

Skrunes, Njål (2001). *Religionsfaget i videregående skole*. Bergen: NLA-Forlaget.

Strøm, Håkon (1970). *Religionskunnskap og religionshistorie*. Oslo: Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet (1996). Læreplan i religion og etikk.

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i religion og etikk.

Artikkelen er basert på framstillingen i Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Kari Repstad (f. 1945)

- universitetslektor ved Institutt for religion, filosofi og historie, Universitetet i Agder.
- E-post: kari.g.repstad@uia.no

Religionsfag i skolen – religionsvitenskapelige perspektiver

Bengt-Ove Andreassen

Religionsvitenskapen er en vitenskapsdisiplin med klare målsetninger, og klare begrensninger. En generell målsetning i religionsvitenskapen er å frambringe kunnskap om og forståelse av religion som et menneskelig og kulturelt fenomen. Religionsvitenskapen tilbyr ikke perspektiver på hvordan menneskelig utvikling best kan stimuleres, på hvordan skape fred og harmoni, eller hvordan miljøproblemer kan løses. Den er derfor ikke normativ på disse områdene. Religionsvitenskapen kan imidlertid gi kunnskaper om hvordan ulike religiøse tradisjoner tilbyr ulike svar og løsninger på slike spørsmål.

En religionsvitenskapelig legitimering av et obligatorisk religionsfag for alle elever i offentlig skole har en lik målsetning som religionsvitenskapen som fagdisiplin. Religionsfaget i skolen bør derfor, som i andre skolefag, være orientert mot å gi elevene kunnskaper og analytisk-kritiske ferdigheter. Denne artikkelen tilbyr noen faglige resonnementer og argumentasjonsrekker som søker å illustrere dette. Et første steg er å gjøre noen presiseringer angående hvordan “religionsundervisning” forstås. Deretter følger presiseringer angående hva “religion” er, fordi det er avgjørende for forståelsen av hva det skal undervises om. Til slutt følger en argumenterende del for en religionsvitenskapelig legitimering av religionsfaget i skolen. Artikkelen er et uttrykk for min forståelse av religionsvitenskapen, og for hva en legitimering av et religionsfag i skolen basert på denne fagdisiplinen innebærer.

Hva er religionsundervisning?

Utgangspunktet for denne artikkelen er ‘religionsundervisning’ som ikke-religiøs undervisning om religion i den offentlige skolen, i et fag som skal inkludere alle elever, og som ikke er konfesjonelt forankret. I religionsvitenskapelig fundert religionsdidaktikk er dette karakterisert med uttrykket “integrative religious education” (integrerende religionsundervisning) i motsetning til “separative religious education” (separat religionsundervisning) (jf. Alberts 2007). Av dette følger en grunntenkning som tilsier at et religionsfag som skal inkludere alle elever, og der innholdet i faget handler om religioner og livssyn, bør forholde seg nøytral til de enkelte religioners og livssyns sannhetsinnhold.

Religionsbegrepet

Religion er et teoriavhengig begrep. Det er et begrep som i seg selv ikke betegner noe konkret, men er teoretisk konstruksjon som søker å gjøre en generalisering av konkrete størrelser. Når religionsvitere omtaler ‘religion’ som et menneskelig, sosialt og kulturelt fenomen handler det om en generalisering av en rekke ulike praksiser som for eksempel finnes i religiøse tradisjoner som kristendommen, islam og buddhismen. Hva som inkluderes og utelukkes, bestemmes av hvordan ‘religion’ som teoretisk begrep defineres. Er for eksempel buddhismen en religion? Kan sekulære livssyn også omfattes av religionsbegrepet? Teorier om religion handler dermed om hvilke fenomener som skal inkluderes, hvor bredt eller avgrenset det skal være, og om man vektlegger hva religion er (substansielle religionsdefinisjoner) eller gjør (funksjonelle religionsdefinisjoner).

Fagdebatten i religionsvitenskapen har de siste tiårene stadig omhandlet bruken av religionsbegrepet. En tendens er at stadig flere peker på paradoksene som ligger i det (jf. Fitzgerald 2000, von Stuckrad 2014). Det viktigste paradokset er at bruken av begrepet ‘religion’ bidrar til å kunne kommunisere at ‘religion’ er noe som finnes i seg selv, som en transcendent sfære, mens “alle” er enige om at ‘religion’ kun kan studeres som menneskelige yringer og praksiser, og dermed som et menneskelig, sosialt og kulturelt fenomen. Presiseringer om religionsbegrepet handler slik sett om å avklare religionsvitenskapens studieobjekt. Stadig flere religionsdefinisjoner knyttes til et kommunikasjonsperspektiv (jf. Gilhus og Mikaelsson 2007, Jensen 2014). Da rettes oppmerksomheten mot at religioner handler om en form for kommunikasjon med eller et forhold til en transcendent sfære, enten den er representert ved den oppstandne Jesus, innholdet i Muhammads åpenbaringer, Lakshmi-puja eller trommehiser og kraftdyr.

I vår sammenheng, siden religion forstås som et menneskelig fenomen, er et grunnprinsipp at ‘religion’ og religiøse tradisjoner bør gjøres til gjenstand for utforskning slik andre menneskelige fenomener utforskes. I skolen utforskes og analyseres politikk, litteratur, kunst og historie som menneskelige og kulturelle fenomener. ‘Religion’ og religiøse tradisjoner bør utforskes på samme måte.

Religion i det norske samfunn

Det norske statssystem har de siste årene gjennomgått endringer i sitt forhold til religion. Endringer i Grunnloven i 2012 medførte en noe løsere forbindelse til religion på det statlige nivå enn tidligere. Dette påvirket særlig statskirkeordningen, og Den norske kirke er nå en ‘folkekirke’. I opplæringsloven nevnes kristen og humanistisk tradisjon, og det signaliserer at skolesystemet har et særlig ansvar for å si noe om disse. Formuleringene i Grunnloven og opplæringsloven får fram at religion er noe som tillegges betydning.

Når det gjelder det norske samfunnet utenom statssystemet, finnes både kvantitative og kvalitative undersøkelser som sier noe om at religion betyr noe for mennesker. Hvor mye, og på hvilken måte, varierer fra person til person. Oversikter over regi-

strerte trossamfunn fra Statistisk sentralbyrå viser et mangfold blant de religioner som er representert med egne organisasjoner i det norske samfunn. I tillegg finnes en tilsynelatende veletablert sfære for religiøse aktiviteter som finner sted utenom de organiserte trossamfunnene. Det religiøse mangfoldet er derfor stort.

Det er mulig å argumentere for at religion er meget tilstedeværende på flere nivåer i det norske samfunn. Det er noe som betyr mye for en del mennesker. Religion skaper mening, identitet og håp, og den gir en rettesnor for hvordan mange mennesker lever sine liv. For andre betyr nødvendigvis ikke religion så mye for det levde liv her og nå, men er en viktig del av det man oppfatter som et kulturelt rammeverk og for familietradisjoner. Noen velger for eksempel å gi sine barn en kristen dåp, men uten nødvendigvis å ha spesiell innsikt i kristendommen eller være særlig aktiv i utøvelsen av den. Noen ønsker å feire id, selv om de ikke har deltatt i fasten. Religion kan slik sett bety ulike ting for mennesker. Det betyr at det også er et mangfold innad i den enkelte religiøse tradisjon.

Religionsfag i skolen

Et viktig grunnlag for å argumentere for et religionsfag i skolen, er at religion er til stede på mange nivåer i samfunnet. Religion har vært, og er, til stede som samfunnsfaktor, i større eller mindre grad, i alle samfunn til alle tider. Dersom kunnskaper om samfunnet er viktig, slik det har utviklet seg historisk og slik det er i dag, er også kunnskaper om religion viktig. Studerer man et samfunn, om det er i dag eller i historiske kilder, vil man før eller siden støte på religion som faktor for samfunnsutvikling. Religion kan ikke forklare alt, men er ofte en faktor som har betydning.

En religionsvitenskapelig begrunnelse for et religionsfag i skolen, handler dermed om hvordan religion opptrer som et vesentlig samfunnsmessig og sosialt fenomen for mennesker og samfunn i fortid og i nåtid. Hvis kunnskaper om samfunn og kultur i fortid og nåtid er viktig, er også kunnskap om religion det. Elever bør derfor få innsikt i hva grunnlaget for religiøse tradisjoner er, og hvordan religion har påvirket, og påvirker, samfunnsprosesser.

Er en religionsvitenskapelig tilnærming nøytral?

Religionsvitenskapen søker å være nøytral i sin tilnærming til religioner ved at de side-stilles og behandles likt. For å bringe fram kunnskaper om religion, vektlegger religionsvitenskapen sammenligning. Det sammenlignende perspektivet handler om at alle religioner bør tilnærmes og utforskes på samme måte, og sammenlignes med hverandre med tanke på å finne generelle og særegne trekk. Ordtaket "Kjenner du en, kjenner du ingen" fra Max Müller, en av religionsvitenskapens fedre, peker på viktigheten av sammenligning. En religionsvitenskapelig sammenligning har som mål å få fram generelle og særegne trekk, ikke å lage et hierarki blant religionene (jf. Stausberg 2006).

Tilnærmingen til religion gjennom det sammenlignende utenfraperspektivet har et klart utgangspunkt og en målsetning. Teoretisk er dermed ikke den religionsviten-

skapelige tilnærmingen nøytral, men det normative grunnlaget (utenfraperspektivet) for tilnærming og forståelse av religioner har en målsetning om likebehandling av alle religioner og livssyn (jf. Jensen 2014).

Religionsvitenskapen (og den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken) og vektleggingen av det sammenlignende utenfraperspektivet, kritiseres i enkelte sammenhenger for å være relativiserende og derfor lite egnet som grunnlag for et skolefag. En slik kritikk gjenspeiler et spesifikt ståsted (et innenfraperspektiv) og noen antakelser om hva religion (et religionsbegrep) og religionsundervisning er eller bør være. Men for å slå det fast: En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er relativiserende i form av at den ikke tar stilling til om én religion har større grad av sannhet enn andre, og bygger på et grunnleggende premiss om at alle religioner er like sanne (eller falske). I dette perspektivet framstår alle religioner som menneskelige ytringer om en forestilt transcendent sfære. Religionsvitenskapen kan ikke – slik andre vitenskaper heller ikke kan – avgjøre sannhetsinnholdet i det transcendente, men kun erkjenne at slike forestillinger finnes, at det danner grunnlag for religiøse tradisjoner som betyr mye for mange mennesker, og derfor også for mange samfunn.

Når utenfraperspektivet som teoretisk utgangspunkt defineres og foretrekkes, peker det tilbake på målsetningen religionsvitenskapen forholder seg til: kunnskaper om 'religion' og religioner. Både om hva 'religion' som kategori kan sies å være, og som kan utledes av generelle trekk fra alle religioner, og hva som er innhold og funksjonen i spesifikke religiøse tradisjoner, i spesifikke kulturer og historiske kontekster. I utenfraperspektivet som det foretrukne perspektivet, og den relativisering det medfører, ligger en distansering til religiøse aktiviteter og religiøse forklaringsmodeller. Her kommer også religionsvitenskapens røtter i opplysningstiden til syne.

En ny tenkning om religionsfaget i skolen?

En religionsvitenskapelig faglegitimering av skolens religionsfag bryter på mange måter med hvordan religionsfag i skolen tradisjonelt har vært forstått. Blant annet kan ikke en religionsvitenskapelig legitimering inneholde perspektiver som normativt tar til orde for at elever kan (eller bør) *lære av* eller la seg inspirere av religioner. Å forsøke å påvirke hvordan mennesker på det personlige plan bør eller skal forholde seg til religioner, kjennetegner en pro-religiøs og apologetisk aktivitet. Å være normativ med tanke på at elever skal *lære av* religion, handler om la religioner påvirke mennesker. Det er ikke et religionsvitenskapelig perspektiv, men er heller noe som tilhører den private oppdragelse. En religionsvitenskapelig legitimering av et religionsfag i skolen vil ikke tillegge religionsundervisningen et særlig ansvar for identitetsutvikling, med henvisning til undervisningens innhold.

Hvordan elever forholder seg til fagstoffet på det personlige plan etter endt undervisning, ligger utenfor læreres kontroll. Om en elev blir ekstra nysgjerrig på buddhismen eller islam, og søker etter mer informasjon på internett eller oppsøker disse miljøene, er en mulig konsekvens av undervisningen, slik det er for all undervisning i alle fag.

Religionsvitenskapen har en målsetning om kunnskaper og analytisk-kritiske ferdigheter om religion som et betydningsfullt menneskelig, sosialt og kulturelt fenomen. Det sammenlignende utenfraperspektivet i religionsvitenskapen er slik sett et klart definert ståsted (og altså teoretisk sett normativt), og foretrekkes fordi det gir grunnlag for en likebehandling av alle religioner. Dette danner grunnlaget for en forståelse av hva målsetningen til religionsfaget i skolen bør være, fra et religionsvitenskapelig perspektiv. Religionsundervisning i offentlig skole som skal være objektiv, kritisk og pluralistisk bør handle om et fag der elevene skal tilegne seg kunnskaper og analytiske ferdigheter om religion. Det er viktig for å forstå kultur og samfunn, enten det er lokalt, nasjonalt eller globalt.

Litteratur

- Alberts, Wanda. 2007. *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fitzgerald, Timothy. 2000. *The ideology of religious studies*. New York: Oxford University Press.
- Gilhus, Ingvald og Mikaelsson, Lisbeth. 2007. *Hva er religion*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, Jeppe Sinding. 2014. *What is religion?* Durham: Acumen.
- Stausberg, Michael. 2006. Sammenligning. I: Kraft, S.E. og Natvig, R. J. (red.): *Metode i religionsvitenskap*, s. 29-50. Oslo: Pax forlag.
- Stuckrad, Kocku von. 2014. *The scientification of religion: an historical study of discursive change 1800-2000*. Boston: De Gruyter.



Bengt-Ove Andreassen (f. 1973)

- førsteamanuensis, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.
- E-post: bengt.ove.andreassen@uit.no

Religion og etikk – fagforståelse, legitimering og fagutvikling

På jubileumskonferansen 5. april (se leder) ble faget religion og etikk drøftet nærmere. Her er bidrag fra de tre innlederne.

Det lille, viktige faget

Rigmor Stakkeland

Min tilnærming er praktisk med utgangspunkt i jobben min som lærer i faget religion og etikk. Erfaringer fra klasserommet, samtaler med kollegaer, mangeårig erfaring som PPU-veileder – dette er momenter som stadig utfordrer meg til refleksjon omkring faget. Hva vil vi med dette faget?

Hva handler religion og etikk om?

Går det an å uttrykke dette kort og presist? Det er nyttig både i møte med elever, og for meg som underviser. Elevene som begynner i Vg3 har hatt to skoleår uten faget og skal etter denne pausen løses inn i faget igjen. Vi diskuterte faget religion og etikk på min arbeidsplass, Kristiansand katedralskole Gimle, og med utgangspunkt i læreplanen landet vi på en oppsummering i fire punkter. Faget religion og etikk handler om 1) *grunnleggende kunnskaper om de ulike religionene, livssyn, filosofiske retninger og etikk*. Ninian Smarts 7 dimensjoner understreker at religion kommer til uttrykk på mange måter og appellerer til ulike sanser. Grunnleggende kunnskap må være på plass for at eleven kan 2) *drøfte religioners syn på andre religioner/livssyn* og 3) *sammenligne religioner og livssyn*. Dette kan være svært krevende, og det utfordrer eleven til både kritisk tenkning og evne til dialog. Videre utfordrer faget eleven til å 4) *reflektere over livssyn, religiøs tro og praksis, etisk tenkning og praksis*. Eleven skal med utgangspunkt i kunnskap reflektere over hvilken betydning religion og livssyn har i samfunnet, og gjerne knyttet opp til aktuelle problemstillinger.

Hvordan begrunne fagets plass?

Min erfaring er at det er lett å argumentere for faget i dag. Elever opplever religion og etikk som et viktig og relevant fag. Det gjør de uavhengig av hvor de selv står med henblikk på religion/livssyn (Jeg har selvfølgelig også elever som synes at faget er svært uinteressant og noen opplever faget som irrelevant). Religioner og livssyn har en

markant rolle i samfunnsdebatten. Vi erfarer at Norge er et pluralistisk samfunn og det er stadig etiske dilemmaer på dagsorden. Dette engasjerer elever, og faget oppleves som relevant i møte med temaer som abort, surrogati, eutanasi, omskjæring, miljøutfordringer og krig. Elever gir uttrykk for at de trenger kunnskap. De sier selv at uvitenhet skaper fordommer, og at det er nyansert kunnskap som kan forbygge fremmedfrykt og øke forståelse. Religionstimene blir derfor en viktig øvelse i dialog. Noen ganger er det en reell dialog mellom elever som representerer ulike religioner og livssyn. Andre ganger er det mer en arbeidsform hvor elever får utdelt ulike roller og praktiserer dialog i et definert tema. Når rollene deles ut, kan det være lettere for noen elever å delta, da opplever de ikke at de må utlevere seg selv og være personlige. Faget utfordrer elevers holdninger og kan gi større bevissthet om ulike temaer og eget ståsted. Videre kan faget begrunnes historisk, ved å vektlegge tradisjoner og kristendommens rolle i Norges historie. Vi trenger kunnskap om religion (i Norge først og fremst kristendom) for å forstå historien.

Har faget funnet sin form?

Navnet på faget fanger ikke opp emnene livssyn og filosofi. En kan spørre hvor viktig er nå det? Fagets emner er tydelig presisert i læreplanen, og ved skoleårets start kommer disse selvfølgelig tydelig fram når jeg presenterer faget for elevene. Med tanke på alle diskusjoner, og noen vil kanskje si støyen, omkring navnet på tilsvarende fag i grunnskolen, så lever jeg godt med fagets navn religion og etikk selv om det ble gjort noen innholdsmessige endringer i faget i forrige reform. Pensumet er stort nok! Læreplanen er omfattende med krevende verb: elever skal reflektere, drøfte og sammenligne. Dette er utfordrende! Disse verbene krever en basis av kunnskap hvis det skal gi mening, det forutsetter grundig og systematisk jobbing og ikke minst, det krever tid. Det er en stadig utfordring å finne balansen mellom bredde (kunnskap om de ulike temaer) og dybde (refleksjon og drøfting). Med Kunnskapsløftet ble det mer fokus på filosofi, og jødedommen utgikk som obligatorisk tema. Vi påpekte i høringsprosessen til nevnte reform at jødedommen fortsatt burde ha plass i læreplanen da det er viktig å ha kunnskap om jødedommen for å forstå kristendom og islam. I dag ser vi dessuten at antisemittisme er en aktuell problemstilling, og det er påkrevd med kunnskap om både jødedommen og jødernes historie. Jeg, og flere med meg, holder gjerne et «lynkurs» i jødedommen for å hjelpe elevene til å få innsikt i problemstillingene.

Læreplanen sikrer at mye er felles for alle elever. Samtidig uttrykker læreplanen en fleksibilitet som gir læreren og elever mulighet for å velge og slik sette sitt preg på fagpensum. Faget kan gi rom for det som rører seg i tiden. Det virker motiverende og er med på å gjøre faget relevant. I forrige skoleår gikk det en spennende dokumentar på NRK 2, «Gud og vitenskapen». Den tydeliggjorde spenningen mellom tro og vitenskap og var en god ressurs når vi jobba med religionskritikk. Videre ser vi at etiske spørsmål stadig er på dagsorden og det er nærmest ubegrenset med innspill og artikler om temaer som reservasjonsretten, abort og eutanasi. Disse temaene skaper ofte stort engasjement og egner seg godt når elever skal anvende ulike etiske teorier på etiske problemstillinger. Faget gir også rom for å inkludere lokale særpreg som kan gi

erfaringer og opplevelser. Det kan være institusjoner og bygninger til ulike religioner og livssyn. Noen har mulighet for å besøke ulike hellige rom, besøke eller få besøk av representanter fra ulike religioner. Dette kan være viktige innspill med fokus på innenfraperspektivet i ulike religioner og livssyn. Noen ganger vil det også være mulig å delta på arrangementer som skjer lokalt. I Kristiansand avholdes årlig Sacra Art Festival, Protestfestivalen, Alternativ messe og ulike arrangementer i regi av «Forum for tro og livssyn» og «Filosofisk kafe». Her vil det ofte være temaer som er sammenfallende med kompetansemål i vårt fag. Utfordringen knyttet til å inkludere lokale særpreg er av praktisk art, at det passer med tidspunkt og om det er kostnader knyttet til arrangementene. Andre byer og steder vil ha andre tilsvarende arrangementer.

Faget utfordrer ungdommer til å søke kunnskap og til å reflektere. Min erfaring er at elever evner å gjøre dette i en god tone tross ulike meninger og ståsted. Det er avgjørende med god språkbruk, jeg oppmuntrer elever til å uttrykke sine meninger, men det skal være saklig. Det kan være heftige diskusjoner og høy temperatur, men jeg opplever sjelden at det er ufine eller usaklige innspill. Elever liker at faget har et undrende, og til tider filosofisk preg. Spørsmålene er viktige, og det er aksept for at det kan være mange svar.

Det er annerledes å undervise i religion og etikk i dag, enn da jeg startet i 1997. Med utgangspunkt i de klassene jeg har hatt og de elevene jeg har undervist og vært sammen med, legger jeg merke til noen tendenser. Mangfoldet kommer tydeligere til uttrykk i timene, samtidig som det er merkbart mindre interesse for nyreligiøse fenomener. Det er flere som definerer seg som ateister og det er flere bevisste religiøse elever. Det gjelder først og fremst kristne og muslimer. Elever som gruppe har merkbart mindre kunnskap om kristendommen i dag. Kunnskapen er mindre presis og hos noen mangelfull, mens elevers kunnskap om islam er jevnt over mer presis. Noen vil si det er mye religionskritikk i vår tid, og det kan være med på å bevisstgjøre de som har et religiøst ståsted. Fokus på trosforsvar viser seg bl.a. når det kristne skolelaget her på skolen, og andre skoler, arrangerer «grill en kristen» for full aula.

Jeg opplever at religionsfaget er fleksibelt selv om det er styrt av en innholdsrik og omfattende læreplan. Faget har en tydelig struktur med fokus på kunnskap, refleksjon og dialog. Fagets fokus på både det faste og det fleksible er fagets styrke. Min erfaring er at religionsfaget finner sin form i den enkelte klasse styrt av læreplan, og preget av tida vi lever i, elevene i klassen, aktuelle problemstillinger og meg selv som lærer.



Rigmor Angell Stakkeland (f. 1966)

- lektor ved Kristiansand katedralskole Gimle.
- E-post: RiSt2@vaf.no

Hva skal man lære om religion i skolen?

Trine Anker

I artikkelen til Marie von der Lippe i dette nummeret (side 6-11) diskuteres regjeringens forslag til endringer i RLE-faget. Forslaget er tatt dårlig i mot i de fleste fagmiljøene. I en kommentar til endringsforslaget sier Lars Gule (2014) at faget istedenfor å vektlegge krist-en kulturarv, snarere må gi mer kunnskap om islam. Han hevder at det både kan motvirke en del radikale krefter innad i norsk-muslimske miljøer, samt motvirke generelle islamofobiske tendenser i det norske samfunnet. Gules innlegg er et friskt innspill i debatten. Jeg nevner det her fordi det gir et utgangspunkt for å diskutere hva det er viktig at religions- og livssynsfagene i skolen inneholder.

Religions- og livssynsfagene (RLE og Religion og etikk) er både kunnskapsfag og holdningsdannende fag. Disse fagene skal blant annet bidra til *kunnskap om og respekt for* ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder. De skal også gi rom for elevenes refleksjoner over egen identitet og egne livsvalg. I fagene er det lagt til grunn en sammenheng mellom kunnskap, holdninger og evne til refleksjon over livstolkning. Denne sammenhengen er også en begrunnelse for faget (Anker, Roos & von der Lippe). De fleste av oss ønsker vel at ungdommer skal gå ut av skolen proppfulle av respekt og toleranse for andres religioner og livssyn. I tillegg til at de har med seg en god porsjon kunnskap.

Men, er det nå gitt at denne respekten og toleransen kommer av å lære om de fem søyler, treenigheten og samsara? Eller kan kunnskap også virke mot sin hensikt og nøre opp under disrespekt og intoleranse? Svaret kommer i stor grad an på hva slags kunnskap det er snakk om, og på hvilken måte kunnskap og holdninger settes i spill. Derved er blikket faget gir på religion og livssyn vesentlig.

Jeg er spesielt opptatt av punktet religionskunnskap og religionskritikk i læreplanen. Her skal kritikk av og spenninger mellom religioner drøftes. Det er bra. RLE-faget i grunnskolen har en tendens til å bli et pent og pyntelig fag som i liten grad går inn i religionenes minefelt. Til tross for at religionsdefinisjoner skal diskuteres og religiøst mangfold debatteres er det i stor grad Ninian Smarts kjente religionsdimensjoner som ligger til grunn for hvordan religioner fremstilles i læreplanene. Fagene har ikke tatt inn dagens forskning på religion og livssyn.

Religionsforskning i sekularismens kjølvann er opptatt av enkeltmenneskers religiøsitet og hvordan religion oppstår i hybride former (Ammermann 2007, McGuire 2008, Meyer 2012). Læreplanene i skolens religions- og livssynsfag, derimot, bærer fortsatt preg av at religion og livssyn oppfattes som ferdige pakkeløsninger. Slike enkle

kategoriseringer kan være med på å lukke istedenfor å åpne. Selv om mangfold skal diskuteres, er det mangfold innenfor de ulike religionene og ikke enkeltmenneskers religiøse mangfold som står på planen. For at elevene skal forstå paradokset mellom religionenes samtidige tilstedeværelse og fravær må de få innsikt i det religiøse hverdagslivet. Hverdagslivet er de ikke-privilegertes, ikke-ekspertenes religiøse liv. Det betyr å se hvordan religion veves sammen med folks liv og hvordan religion opererer i den moderne verden. Religion gjøres, religion leves. Religion er kroppslige erfaringer og inkluderer objekter, makt og kunnskap. Det er ikke noe fundamentalt skille mellom religiøse praksiser og andre praksiser. De flyter over i hverandre.

Hverdagsreligion utenfor institusjonene er vanskelige å definere og analysere, og dette bidrar til at det er lett å holde seg til de institusjonaliserte representasjonene. En tidligere student sa engang at filosofi var så vanskelige og ullent, men islam så enkelt og greit. Jeg ble mer bekymret for at hun opplevde islam som så enkelt enn at hun syntes filosofi var vanskelig. Men, det er klare metodologiske utfordringer ved et praksis-syn på religion. Det krever etnografiske forskningsmetoder hvor man bruker mye tid på lite materiale og det krever et mangfold av representasjoner inn i religionsfagene, fag som allerede er fylt til bristepunktet.

De religiøse hverdagerfaringene og hybride formene er likevel nærmere mange ungdommers liv, enn religionene slik de presenteres i skolebøker og læreplaner. Ungdommers religiøse eller spirituelle liv handler vel så mye om bruk av sosiale medier som av møter med tradisjonelle religiøse institusjoner (Lövheim 2012). Religion endres og vil aldri kunne defineres ferdig. Dette gjør også at det er vanskelig å skille mellom hva vi vil kalle religiøst og hva som ikke er det. Praksisene er sammenvevd og det er mer et spørsmål om å se og gjenkjenne religion i nye og mindre tydelige former. Dette er spørsmål som religionsfagene bør ta innover seg i større grad i fremtiden. Religionshistorikeren Jonathan Smith refererer til sin egen religionsundervisning og sier at han prøver å få studentene til å forstå at en sak alltid er mer kompleks enn den først ser ut til, og at denne tanken er frigjørende – ikke paralyserende (Smith 2013:3).

At religionsforskningen har blitt mer praksisorientert, får frem aspekter av religion i populærkulturen, samt krysnings og endringer i religionsforståelsen. Istedenfor å ignorere religionens rolle, kan studier av religionens betydning i det private og offentlige rom være viktige bidrag for å forstå kulturen og samfunnet rundt oss. Det gjør det relevant å fokusere på religiøst mangfold i skolen, og stille spørsmål ved hvilken rolle religions- og livssynsundervisningen skal ha i en offentlig fellesskole.

Religions- og livssynsfaget i grunnskolen har en kontroversiell fortid. Ikke noe fag i skolen har vært like mye debattert verken politisk eller i offentligheten, og fagmiljøet preges også av ulike forståelser. For å vise frem det religiøse mangfoldet er ikke oppskriften å bestemme en prosentsats for en religion og fremheve kristendommen som noe annet enn religion ved gjeninnføringen av bokstaven K. Snarere er det det

religiøse mangfoldet i skolen som er interessant og hvordan skolen og samfunnet forholder seg til dette. Hva religion er, hva religiøst mangfold betyr og hvordan religion representeres er derfor viktige spørsmål for dagens religions- og livssynstimer både i grunnskolen og i videregående skole. Det er en slik problematisering som kan bidra med kunnskap og holdningsendringer. Kunnskap om religioner og livssyn i praksis er viktig i møte med barn og foreldre med ulik bakgrunn. På spørsmål om rett religiøs praksis finnes det mange og varierende svar som er like avhengig av individuelle tolkninger og tilpasninger som den religiøse sekketilhørigheten.

Litteratur

- Ammermann, Nancy T (2007): *Everyday religion : observing modern religious lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Anker, Trine, Roos, Merethe & von der Lippe, Marie (2014). "Leder: Religion i skolen." I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98:5, Religion i skolen, s. 299-303.
- Gule, Lars (2014). "Ukløkt kompromiss." I *Vårt land* (verdidebatt). http://www.verdidebatt.no/debatt/cat12/subcat42/thread11537875/#post_11537875 (lest 14.11.14).
- Lövheim, Mia (2012) "Ungas religiositet : tidigare forskning och nya frågor." I *Religion som resurs? / existentiella frågor och värderingar i unga svensks liv*, s. 77-106. Skellefteå: Artos
- Meyer, Birgit og Dick Houtman (2012). "Introduction. Material religion - how things matter." I Meyer og Houtman (red.) *Things: religion and the question of materiality*, s. 1-23. New York: Fordham University Press.
- McGuire, Meredith B. (2008) *Lived religion : faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Jonathan (2013). "Introduction: Approaching the College Classroom." I Christopher I. Leirich (red.) *On Teaching Religion: essays by Jonathan Z. Smith*. Oxford: Oxford University Press.



Trine Anker (f. 1969)

- førsteamanensis, Det teologiske menighetsfakultet.
- E-post: trine.anker@mf.no

Fagforståelse, legitimering og fagutvikling

Jon Magne Vestøl

Hva er det faget Religion og etikk først og fremst handler om eller bør handle om? Svaret på et slikt spørsmål vil rimeligvis avhenge av hvem man spør. Er det politikernes, akademikernes, fagplanmakernes, lærernes eller elevenes fagforståelse man legger til grunn? Forskning indikerer at religions- og etikkundervisning har mange ansikter, både som intensjonelt og som realisert størrelse. Som lærerutdanner innenfor feltet er jeg i vedvarende kontakt og dialog med slike ulike fagforståelser. Bildet kompliseres også av spørsmålet om Religion og etikk er ett eller flere fag. Som skolefag eksisterer det som en enhet, konstituert gjennom læreplan, lærebøker og undervisningstradisjoner. Men fra et akademisk perspektiv inkluderer skolefaget flere til dels ulike fagtradisjoner som religionsvitenskap, teologi og filosofi, og også fag som kunst-historie og tekstvitenskap.

Hvis man på denne bakgrunn skal uttrykke en normativ forståelse av faget, bør det bli forsøksvis og tentativt. Det er vel relativt bred enighet om at faget bør være et kunnskapsfag, et sted hvor elevene skal utvide og utdype sitt faglige kjennskap til og sin faglige forståelse av religion, livssyn, filosofi og etikk. Mer omdiskutert er det kanskje om faget skal være noe utover dette, det vil si et sted for mer personlig arbeid med eksistensielle spørsmål. Slik formålet for faget Religion og etikk er beskrevet, hører også slikt arbeid med. Det er altså et anliggende at elevene skal utvikle sin refleksjon over grunnleggende eksistensielle, filosofiske og etiske spørsmål.

Fagets legitimitet i skolen blir utfordret fra enkelte hold. Noen mener fagets innhold like naturlig kan inngå i samfunnsfag og historie. Fagets legitimitet kan etter mitt syn forsvares på en rent faglig basis. Det kan argumenteres for at utdanning innenfor historie og samfunnsfag ikke i seg selv kvalifiserer for å håndtere kompleksiteten og mangfoldet i religioner og livssyn, og at det er nødvendig med religions- og etikkfaglig spesialkompetanse for å kunne gi en forsvarlig undervisning. I en faglegitimering er det etter mitt syn imidlertid også av betydning å vektlegge den plassen eksistensiell og filosofisk refleksjon har i faget, og at dette aspektet ved faget ytterligere skjerper kravene til faglig og fagdidaktisk kompetanse hos de som underviser i faget.

Det er samtidig visse utfordringer knyttet til legitimeringen av faget. Dette skyldes dels at den fagdidaktiske plattformen for faget ikke er helt utviklet. Det er gjort et visst arbeid for å utvikle plattformer for religionsdidaktikk og filosofididaktikk i Norge. Men etikkdidaktikk og livssynsdidaktikk er fortsatt relativt lite beskrevne og kvalifiserte fagdidaktiske områder. Og det gjenstår fortsatt en del arbeid for å kvalifisere arbeidet med eksistensiell og filosofisk refleksjon i faget på tvers av de ulike fagdelene. Det

handler om å fagliggjøre en slik refleksjon slik at man unngår en påtrengende tilnærming som risikerer å trå over personlige grenser. Robert Jacksons fortolkende religionsdidaktikk er et interessant potensielt utgangspunkt for et arbeid med refleksivitet som kompetanse. Refleksiv kompetanse handler om innsikt i de forståelsesrammene som ligger til grunn for andres og egne livssynsmessige og verdimessige posisjoner. En slik innsikt vil kunne bidra til både forståelse av andre og til en selvinnsett og bevisstgjøring av egne posisjoner.

Et fokus på refleksivitet vil også kunne utfordre faget til en bevisstgjøring på hva læring innebærer i fagdelene religion, livssyn, filosofi og etikk. Den utviklingen i forståelse av undervisning og læring som har funnet sted innen utdanningsvitenskapen de siste tiårene, er i liten grad reflektert i religionsdidaktikken, med enkelte unntak (se for eksempel Geir Afdals bok *Religion som bevegelse*, Universitetsforlaget 2013). Faglegitimering handler ikke bare om å tydeliggjøre faget overfor politikere og den allmenne opinion, men også om å være i kommunikasjon med de utdanningsvitenskapelige fagmiljøene som legger de faglige premissene for framtidens skole.



Jon Magne Vestøl (f. 1954)

- førsteamanuensis i religions- og etikkdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- E-post: j.m.vestol@ils.uio.no

Hva uttrykker kart?

Suzanne Anett Thobro

Når vi snakker og skriver om religion, definerer vi sjelden temaet uttømmende. Dette fordi det ikke finnes noen fullgode definisjoner av religion. De fleste lærebøker i *Religion og etikk* har de siste tiårene benyttet en kombinasjon av substansielle og funksjonelle religionsdefinisjoner for å forklare fenomenet religion og for å gi elevene et teoretisk grunnlag for å lære om ulike religioner.

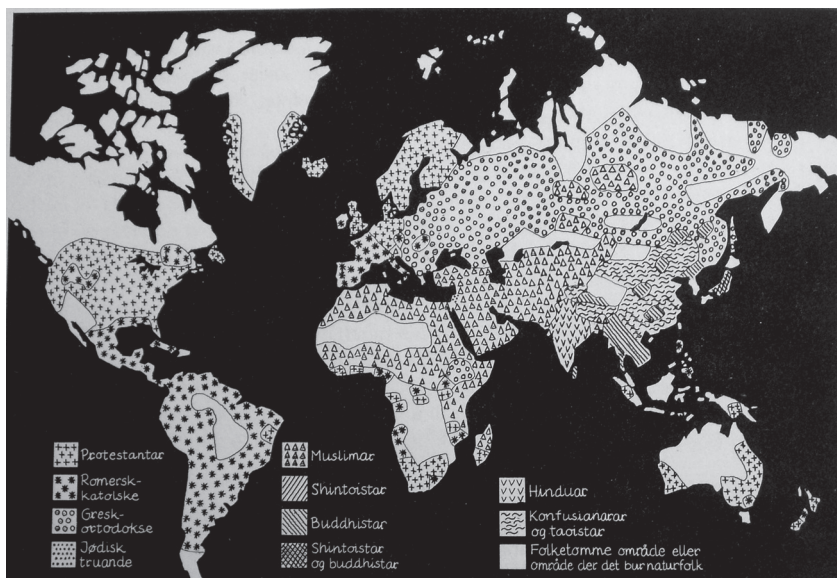
I mitt doktorgradsprosjekt undersøker jeg hvordan religion(er) har blitt fremstilt på kart i lærebøker for religionsfaget i gymnasene/den videregående skole, fra 1970 og frem til i dag. Et av funnene mine er at de fleste lærebokskart gir uttrykk for substansielle religionsdefinisjoner, nærmere bestemt *kjerneessensialisme*. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan dette har artet seg i lærebøker, og hvilke bilder av religioner og den religiøse verden som dannes gjennom dette.

Lærebøker er multimodale, de består ikke kun av tekst, men også av fotografier, tabeller, kart, med mer. Kart har en tendens til å unnlate seg kritiske blikk i større grad enn tekst og fotografier, fordi de er tekniske bilder som heller oppfattes som mer eller mindre riktige og nøyaktige, enn som uttrykk for sosialt konstruerte perspektiver på verden (Karrow 2007: 4-5, Kress og van Leeuwen 2006 [1996]: 143-144). En del av grunnen til dette ligger i kartografifaget selv og dets historie som en teknisk vitenskap med ønske om mer og mer nøyaktige uttrykk, og hvor kritisk analyse ikke begynte å finne sin plass før på 1980-tallet (Harley 2001 [1990]: 35).

Mitt perspektiv i analysen er at det ikke finnes verken korrekte eller ukorrekte kart, men at kart er uttrykk for hvordan man tenker verden er. I tilfellet kart over religioner: hvordan og hvor religioner er. I tillegg kan kart være mer eller mindre gode sett i forhold til formålet de skal fylle, men det er ikke noe jeg ser etter i min analyse av lærebokskart. Jeg ønsker å belyse hvilke representasjoner av religion og religioner som formes gjennom kartbruken, og hva disse representasjonene uttrykker. Som nevnt vil jeg her vise hvordan kart i lærebøker for religionsfaget uttrykker *kjerneessensialisme*.

Substansielle religionsdefinisjoner og kjerneessensialisme

I artikkelen «Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching About Religion» skriver Torsten Hylén (2014) om hvordan essensialisme kan komme til uttrykk i beskrivelser av religion(er). Enten forholder essensialismen seg til religioners substans eller religioners funksjon. Førstnevnte deler han inn i a) *teologisk eller transcendent essensialisme*, der *det hellige* definerer hva som er religion, og b) *kjerneessensialisme*, der et eller flere trekk avgjør hva som er religion og hva som ikke er det (Hylén 2014: 21). *Kjerneessensialisme*, som er det interessante her, blir



Det første kartet som blant annet viser de fem religionene som senere har opptrått på samtlige kart av denne typen. (Strøm 1976: D6.)

ifølge Hylén applisert både på religion som generell kategori, og på spesifikke religioner. Det sistnevnte kommer til uttrykk gjennom for eksempel at mennesker og religiøse praksiser må passe inn i «skjemaet» om de skal kunne kategoriseres innenfor en spesifikk religion. Kjernen i en religion utgjøres i dette perspektivet ofte av visse tidspunkt i historien, gjerne såkalte formative perioder, og visse geografiske områder – ofte de stedene som korresponderer med kjernetidspunktet (Hylén 2014: 24).

Noen fremtredende likheter ved kart i lærebøker

I min analyse deler jeg kart i religionslærebøker inn i fire hovedtyper, etter hvor store områder og hvor mange religioner de fremstiller (se Thobro 2014: 160):

1. Verdenskart som illustrerer flere religioner samtidig.
2. Verdenskart som illustrerer én religion.
3. Regionale kart som illustrerer flere religioner samtidig.
4. Regionale kart som illustrerer én religion.

Jeg vil i denne artikkelen konsentrere meg om type 1; verdenskart som illustrerer flere religioner samtidig. Et kart av denne typen opptrer første gang i en lærebok fra 1970. Etter hvert blir slike kart en fast del av bøkene. De er gjerne plassert foran eller i første kapittel, og fungerer som «hovedkart» og en rask oversikt over religioners utbredelse i verden. Helt fra første gang kart av denne typen ble trykket, og frem til i dag, har de sett forholdsvis like ut. Det er selvsagt interessante ulikheter ved dem, men her vil jeg konsentrere meg om noen fremtredende likheter:

- a) Samtlige verdenskart av type 1 fremstiller et sterkt begrenset antall religioner, sett i forhold til den religiøse diversiteten i verden. Slik jeg teller i analysen, er det aldri mer enn ti religioner vist på samme kart, som oftest færre. Selv om både antall og valg av religioner som får plass på kartene varierer, har samtlige kart fra og med 1976 med de følgende: buddhisme, hinduisme, islam, jødedom og kristendom. Den kartografiske religionsdiskursen sentrerer seg altså om «de fem».
- b) Alle kartene av denne typen viser skarpe grenser mellom ulike områder med ulike religioner. Det vanligste har vært (og er) at felter på kartet fargelegges med forskjellige og kontrasterende farger. Rød brukes for hinduisme, gul for islam, og så videre. Der hvor de fargete feltene møtes er det ingen flytende overganger. Selv når symboler brukes i stedet for eller i tillegg til farge, slik som på kartet fra 1976, eller når striper benyttes, opprettholdes disse klare grensene. Dette både reflekterer og resirkulerer en forståelse av religioner som klart avgrensede størrelser. Kartrepresentasjonene viser at islam ikke er kristendom, kristendom ikke er hinduisme og så videre.
- c) På alle verdenskartene av type 1 i materialet, plasseres religionene ganske nøyaktig samme sted. Det er sjelden at flere religioner (farger/symboler) tegnes inn i samme områder. Særlig gjelder dette de fem religionene nevnt over, som går igjen på samtlige kart fra og med 1976. Buddhisme plasseres i Øst- og Sørøst-Asia, hinduisme i India, islam i Midtøsten og Nord-Afrika, jødedom i Israel, og kristendom i Europa, Russland, Sør-Afrika, Australia og i Sør- og Nord-Amerika.

Kjerneessensialisme på kart

Kartene av type 1 reflekterer altså kjerneessensialisme på tre punkter. For det første er det lave antallet religioner, og da særlig fremstillingen av de fem som går igjen på samtlige kart fra og med 1976, et uttrykk for en diskurs der noen religioner sees som mer autentiske enn andre. Buddhisme, hinduisme, islam, jødedom og kristendom gjøres til «kjernen» i den religiøse diversiteten i verden. Dette forsterkes av læreboktekstenes implisitte og eksplisitte begrunnelser for utvalget på kartene. Betegnelser som «viktige», «store», og «utbredte» går igjen. Kartene av type 1 er altså kartografiske utsagn om hvilke spesifikke religioner som utgjør kjernen i den generelle kategorien religion.

For det andre reflekterer de klare grensene mellom religioner på kartene en kjerneessensialisme i forståelsen av hva som utgjør en spesifikk religion. For å kunne være tydelig avgrenset på kartet, må også for eksempel buddhisme forstås som et tydelig avgrenset sett med religiøse praksiser som kan identifiseres. Dette er altså kartografiske utsagn om at spesifikke religioner kan skilles fra hverandre.

For det tredje er kartene et diskursivt uttrykk for at religioner anses som mest autentiske på visse steder, uavhengig av for eksempel demografi. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom at man internt på kartene finner flere ulike prinsipper for utvelgelse og markering av religioner. Kart er som kjent ikke terreng, og må alltid «jenkes til» for å kunne gi mening. Samtlige kart av type 1 i mitt materiale er utformet slik at de reflekterer og reproducerer ideen om kjerneområder. Disse kjerneområdene, slik

de fremstilles på kartene, korresponderer imidlertid ikke alltid med såkalte formative perioder (se over). Representasjonene av hinduisme, islam og jødedom korresponderer mer, buddhisme noe mindre, og kristendom minst. Verdenskartene av type 1 skiller seg slik sett fra både øvrige kart og andre representasjoner som tekst og bilder i lærebøkene. Både buddhisme og hinduisme knyttes for øvrig i lærebøkene til sine formative perioder i India, og jødedom, kristendom og islam til formative perioder i Midtøsten (se også Thobro 2008 og 2009). Gjennom verdenskartene av type 1 uttrykkes det derimot at disse fem religionene har hver sine kjerneområder i verden. Kartene representerer disse som steder der religioner er «mest seg selv». Omvendt er det samtidig kartografiske utsagn for hvor de vil være «minst seg selv» - altså i områder som «tilhører» andre religioner.

Dårlige eller gode lærebokskart?

Kartenes fremtoning kan ikke alene forklares med innholdet i de ulike læreplanene bøkene forholder seg til. Min forskning viser at det i lærebøkene dannes en egen kartografisk religionsdiskurs, som er forskjellig fra både læreplanene og det man kan lese i bøkene for øvrig. Substansielle religionsdefinisjoner og kjerneessensialisme er kun ett aspekt ved denne diskursen – det er nærmest uuttømmelig hva man kan si om kart i lærebøker.

Kart er et verktøy å tenke med, og det verktøyet både skaper og former tankene våre. Lærebokskartene fremmer en forståelse av religioner som enhetlige størrelser med skarpe grenser. Dette er generelt sett en måte å tenke på som har møtt sterkt kritikk innenfor religionsvitenskapsfaget. En essensialistisk forståelse av religion(er) fordrer indre konsistens. Imidlertid er ikke religioner konsistente, det finnes utallige eksempler på både praksiser og mennesker som unndrar seg konvensjonell kategorisering. Essensialisme kan altså få konkrete konsekvenser for enkeltelever, som risikerer å få sin religion beskrevet på måter som bryter med deres identitet. Et eksempel kan være hinduen fra Trinidad, et område som sjeldent er blitt markert som hinduisk på lærebokskart, eller den kristne fra et «buddhistisk fargelagt» Hong Kong.

Burde da lærebokskartene vært annerledes? Å lage et kart over noe så komplisert som den religiøse virkelighet, som skal få plass på én til to sider i en lærebok, blir aldri noe annet enn en vanskelig øvelse. Kart er alltid en grov forenkling, det kommer man ikke utenom, og alle forenklinger forvrenger i den ene eller den andre retning. Forenklingen på kart er av en annen type enn det man må gjøre i tekstlige beskrivelser, for kartet har ikke plass til særlig mange «men ...». Alle forbehold og tilleggsopplysninger må komme utenom kartet, og i nyere lærebøker ser man gjerne at flere avsnitt brukes for å nyansere og problematisere den kartografiske fremstillingen.

Samtlige kart i mitt materiale kunne vært annerledes utformet, men det betyr ikke nødvendigvis at de ville blitt hverken bedre eller dårlige. Med min artikkel har jeg forsøkt å komme med et bidrag til lesning av kart, ikke å diskvalifisere dem. Et karts nytte avgjøres først og fremst av hvordan og til hvilket formål det blir brukt.

Kildemateriale etter forlag (kun årstall for utgave/oppplagsutgivelse oppgitt)

Aschehoug: 1942, 1970, 1973, 1976 (x4), 1982, 1987, 1996, 1998, 2006, 2008, 2014.
Cappelen/ Cappelen Damm: 1947, 1948, 1956, 1960, 1968, 1971, 1992, 1997, 2002, 2008, 2013.

Dreyer: 1970, 1972, 1975, 1976.

Fabritius: 1941, 1953, 1956, 1961, 1966, 1967, 1971.

Gyldendal: 1976, 1984, 1989, 1997, 2000, 2008.

Nomi/Luther: 1973, 1974, 1980.

Samlaget: 1992, 1997.

Tanum: 1941, 1948, 1965, 1968, 1971.

Øvrig litteratur

Harley, J. Brian (2001): "Text and Context in the Interpretation of Early Maps".

I J. B. Harley og P. Laxton (red.) *The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography* 33-50. Baltimore: John Hopkins University Press.

Hylén, Torsten (2014): «Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion». I B.-O. Andreassen og J. R. Lewis (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, 16-42. Sheffield/Bristol: Equinox.

Karrow, Robert W. (2007): «Introduction». I J. R. Akerman og R. W. Karrow (red.) *Maps. Finding our Place in the World*, 1-18. Chicago: University of Chicago Press.

Kress, Gunther og Theo van Leeuwen (2006 [1996]): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.

Thobro, Suzanne Anett (2008): *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: en diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Mastergradsoppgave, Universitetet i Bergen.

Thobro, Suzanne Anett (2009): «Endringer i representasjoner av buddhisme: en analyse av norske lærebøker i perioden 1948-2006». *Din: Tidsskrift for religion og kultur* 4: 4-29.

Thobro, Suzanne Anett (2014): «Cartographic Representations of Religion(s) in Norwegian Textbooks». I B.-O. Andreassen og J. R. Lewis (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, 157-176. Sheffield/Bristol: Equinox.



Suzanne Anett Thobro (f. 1980)

- stipendiat i religionsvitenskap ved Institutt for historie og religionsvitenskap, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.
- E-post: suzanne.a.thobro@uit.no

Religionsundervisning i "Det Hellige Land"

Kristine Nordengen Christensen

Religion spiller en betydningsfull rolle i mange menneskers liv og er en viktig faktor i både fredsarbeid og i konflikter i mange deler av verden. Religioners sentrale rolle kan noen ganger være lett å glemme i sekulære Norge. I Israel og Palestina, og i særlig grad i Jerusalem, er derimot ikke religion til å unngå, selv om man noen ganger gjerne skulle ønske det. Få byer i verden er vel så full av viktige religiøse steder, bygninger, pilegrimer, bofaste troende, konflikter og dialogprosjekter.

Innenfor murene til Gamlebyen i Jerusalem ligger noen av de helligste stedene for både jødedommen, kristendommen og islam. Hele gamlebyen er bare knappe en kvadratkilometer stor og innenfor disse murene finner vi blant annet Gravkirken, Klagemuren, Al Aqsa-moskeen og Klippedomen. I Jerusalems gamleby går troende fra de tre religionene bokstavelig talt på hverandre på vei til sine ulike hellige steder. Allikevel slo det meg tidlig hvor lite det virker som om israelere og palestinere kan om hverandres religioner. Ikke bare er dette påfallende mellom israelske jøder og palestinske muslimer, men også mellom palestinere, hvor en minoritet er kristne, er kunnskapen om hverandre ofte svært liten.

Målet med religionsundervisningen i Norge er at den skal åpne for større grad av toleranse og kunnskap om egen og andres tro (jf læreplanen i faget religion og etikk, Utdanningsdirektoratet 2008). I religion og etikk-faget i norsk skole lærer man å forstå andre menneskers kulturer og handlinger. Det er ikke minst dette som gjør faget viktig. Toleranse settes høyt, men også kritisk tenkning står sentralt. Dette er dessverre i svært liten grad tilfelle i palestinske og israelske skolesystemer. Som norsk religionshistoriker og lærer som skulle bo i Jerusalem i tre år, ble jeg raskt nysgjerrig på å lære mer om religionsundervisningen i de to landene og hvordan skolesystemene der er bygd opp.

Denne artikkelen er basert på intervjuer med forskere, lærere på diverse skoler og mye av bakgrunnsmateriale er hentet fra forskningsrapporten "The Portrayal of the other" Israeli-Palestinian schoolbook project (URL 2014). Denne forskningsrapporten ble initiert av Council of Religious Institutions of the Holy Land (www.crihl.org).

Bakgrunn om skolesystemene

Det palestinske skolesystemet var underlagt Jordan og Egypt på henholdsvis Vestbredden og Gaza fra 1948 til 1967. Lærebøker og læreplaner var de samme som ble brukt i Jordan og Egypt. Fra krigen i 1967 og frem til Osloavtalen i 1994 hadde Israel

kontrollen over det palestinske utdanningssystemet. De jordanske og egyptiske lærebøkene ble fortsatt brukt, men var underlagt israelsk sensur. I 1994 overtok palestinske selvstyremyndigheter kontrollen over eget utdanningssystem. Palestinian Ministry of Education ble opprettet. De arvet i hovedsak et kollapset skolesystem.

I dag finnes det tre hovedtyper av palestinske skoler. De offentlige skolene utgjør ca. 75 % av de palestinske skolene. Ca. 12 % er drevet av FN (UNRWA) og disse er i de ulike palestinske flyktningleirene. De resterende 13 % er private skoler. De finnes først og fremst i de store byene og et flertall av disse er drevet av kristne kirker. Disse skolene har en blandet elevmasse hvor flertallet er muslimer. Alle de palestinske skolene følger det samme pensumet og elevene avlegger de samme offentlige avslutningseksamenene.

Det israelske skolesystemet er firedelt. Tre av skoleløpene er underlagt det israelske Utdanningsministeriet; de statlige sekulære skolene, de statlige religiøse skolene og de arabiske skolene. I de arabiske skolene er undervisningsspråket arabisk, men det meste av pensumet er likt som i de andre israelske skolene. Ca. 20 % av Israels befolkning er arabere (CIA World Factbook, 2012).

Den fjerde grenen av skolesystemet er de ultraortodokse skolene. Disse er private og verken bøker eller pensum er underlagt israelske myndigheters kontroll, selv om noen av skolene følger deler av pensum alt etter i hvilken grad de er økonomisk avhengige av staten.

De ultraortodokse er en svært fragmentert gruppe, og skolene gjenspeiler dette ved at hver lille gruppe/ retning har sine egne skoler. Felles for dem alle er at de har sin hovedtyngde på studier av Toraen. Endt utdanning på disse skolene gir ikke mulighet til å ta høyere utdanning. Den ultraortodokse befolkningen vokser raskt og ifølge de seneste tallene var 30 % av de som begynte på skolen i 2014 elever ved en ultraortodoks skole (artikkel i Haaretz, 2014: URL).

I skolebokprosjektet "Portrayal of the other" fra 2013 gikk israelske og palestinske forskere gjennom hundrevis av skolebøker på israelsk og palestinsk side. De ønsket å kartlegge hvordan "de andre" blir portrettert i skolebøker på begge sider av konflikten. Hovedfunnene er i grove trekk at skolebøker på begge sider i liten grad demoniserer eller skaper fiendebilder av den andre, men at hovedproblemet heller er at "de andre" i liten grad omtales. Det er liten kunnskap i israelske og palestinske skolebøker om hverandres kultur, historie og særlig religion. Skolebøker i religion følger dette hovedbildet. I skoler på begge sider undervises det så å si bare i ens egen religion.

Pensum i Palestina

Blant palestinere er de aller fleste muslimer, men et mindretall på ca. 4 % er kristne. Palestinske skoler har religionsundervisning på alle alderstrinn, og elevene har ca. 2-3 timer religion i uka. Her får elevene nesten utelukkende undervisning i sin egen religion. Der hvor elevmassen er blandet blir kristne og muslimer delt i kristendoms- og islamundervisning i

hver sine klasserom. Elevene avslutter skolegangen med hver sine avgangseksamener. Religionsundervisningen har form som trosopplæring, både for muslimer og kristne.

Pensum sier ikke noe eksplisitt om at elevene skal lære om andre religioner. Det de lærer om andre religioner skjer det derfor alltid i lys av egen religion, og der det er naturlig i en historisk bakgrunn. Rektor ved den lutherske School of Hope i Ramallah sa i et intervju med meg i 2014 at han mente de muslimske elevene lærte noe om kristendommen og jødedommen som bakgrunn for islams framvekst og at i kristendomsundervisningen sa han at elevene lærte mer om islam i forbindelse med kunnskap om det palestinske samfunnet i dag. Hva elevene lærer om dette avhenger i svært stor grad av lærerens egen kunnskap, og den er ofte svært mangelfull, sa han.

Professor Sami Adwan ved Universitetet i Betlehem har jobbet med lærerstudenter i mange år. Han har holdt kurs i religionskunnskap for læreskolestudentene og skrevet artikler om dette. Studenter Adwan jobbet med beskrev selv kunnskapen de hadde om egen religion som middels, men at de hadde veldig svak kunnskap om andres religioner (Adwan 2007). Samtidig ønsket de fleste mer kunnskap om andres religioner.

Palestinerne har en sterk identitet som palestinere, men de tilhører to ulike religioner. Skillene mellom kristne og muslimske palestinere er noen ganger stor og kunnskapen om hverandres religion er ofte liten. I Betlehem, som er den palestinske byen med størst andel kristne, utgjør de kristne ca. 15 % kristne (tall fra 2009). Den senere tiden har det vært en økende grad av konflikter mellom kristne og muslimer i Betlehem. Det er allerede slik at det er flere kristne enn muslimske palestinere som emigrerer, og tallet på kristne palestinere er derfor synkende.

De fleste kristne sender barna på ulike kristne privatskoler. Disse skolene har en blanding av elever med muslimsk og kristen bakgrunn, men på alle skolene er det nå flertall av muslimske elever. I religionsundervisningen har mange av disse skolene begynt med noe fellesundervisning for kristne og muslimer. Et par timer i måneden samles elevene og de underviser i felles verdier i de to religionene.

Rektor ved School of Hope i Ramallah, Michael Abu Ghazaleh sier at de i liten grad går i dybden på religionenes innhold i slik undervisning, men at hovedformålet med undervisningen er å ha fokus på det som er felles. Ifølge rektor er elevene veldig positive til den felles religionsundervisningen. Slik felles undervisning kan være viktig for å lære om økt forståelse for hverandre, og det kan være viktig for å bygge en palestinsk identitet som ikke nødvendigvis bare er forbundet med islam.

Pensum i Israel

Jødedommen har mange ulike retninger, men i Israel er det ortodoks jødedom som er statsreligion. I israelske skoler er det ikke noe fag som heter religion, derimot har de mange fag hvor de lærer om religiøse spørsmål.

I de sekulære statlige skolene er det ett fag som heter "bibelkunnskap". Her går de gjennom alle tekstene i Toraen i tillegg til tolkninger fra Mishna (systematisering av muntlig Torah) og Talmud tre ganger gjennom et skoleløp. I tillegg har de et fag som heter "Jewish heritage and tradition". Her blir også bibeltekster studert sammen med dybdekunnskap om jødiske tradisjoner, helligdager, ritualer etc.

Alle elever har også historie på skolen. Ifølge Professor Daniel Bar-Tal ved Universitetet i Tel Aviv er historieundervisningen som blir gitt i israelske skoler nesten utelukkende jødernes historie. Den generelle verdenshistorien spiller kun en bakgrunnsrolle og tas med der den påvirker jødernes historie, sa han i et intervju med meg tidligere i år.

Elevene har disse fagene to til tre timer i uken, noe som betyr at de har ca åtte-ti timer i uken med fag som handler om jødedommen på ulike måter. Dette er i de sekulære skolene. I de religiøse offentlige skolene er dette fokuset sterkere og timeantallet høyere, og i de ultraortodokse skolene er det hovedfokuset i all undervisning. Professor Bar-Tals oppfatning er at israelske elever lærer svært lite om andre deler av verden, andre religioner, kulturer og historie. Han mener at det israelske samfunnet går gjennom en sterk jødifisering. Fra hans egen ungdomstid og frem til i dag mener han at endringene har vært svært store. Religionens rolle i skolesystemet, i den offentlige diskurs og ikke minst i politikken er stadig sterkere, hevder han. Byer som tradisjonelt har vært forholdsvis sekulære, får midler fra myndighetene som gjør at religiøse organisasjoner får et sterkere grep om samfunnet.

Den demografiske situasjonen er i drastisk endring i Israel. De ultraortodokse utgjør nå ca. 26 % av befolkningen (artikkel i Haaretz, 2014: URL) og grunnet svært høyt antall barnefødsler er denne gruppen i rask vekst. Dette er en faktor som vil være viktig for religionens rolle i det fremtidige Israel.

Også i Israel finnes det skoler som setter dialog og sameksistens i sentrum. Skolene "Hand in Hand" (URL: 2014) har fem barnehager og skoler spredt ut over Israel hvor i overkant av tusen elever med arabisk og jødisk bakgrunn går sammen. De undervises av både arabiske og jødiske lærere, de lærer begge språk og de får opplæring i hverandres religioner og kulturer. Organisasjonen startet opp i 1998 med en barnehage og 50 elever og har etter det vokst. Barnehagegruppene er det stor interesse for og disse er ofte fulle, men å få elever til å fortsette oppover i skolealder har vært vanskeligere.

Avslutning

I et område av verden hvor tre verdensreligioner lever så tett sammen er det påfallende hvor lite elever lærer om hverandre og hvordan undervisningen og pensumet er med på å opprettholde skiller mellom folk og religioner framfor å være med på å bryte dem ned. Selv om fiendebildene ikke nødvendigvis forsterkes gjennom skolesystemene, er de heller ikke med på å rive ned fordommer og øke innsikten og forståelsen for de andre.

Et sentralt problem er selvsagt den manglende undervisningen om andre enn seg selv og sin egen religion, men det er også et problem om skolesystemene ikke fokuserer på kritisk tankegang og diskusjoner.

Skolebokprosjektet som gjennomgikk lærebøker på både israelsk og palestinsk side, viste at det er minimal omtale og kunnskap om hverandres historie på begge sider. Dette gjelder også i religionsundervisningen. Religion kan være et fag som fremmer forståelse og innsikt i egen og andres religion og kulturer, men i både Israel og Palestina er det lite i pensumet som bidrar til det. Da ligger mye ansvar på de enkelte lærerne og hvordan de klarer å formidle kunnskap som er utenfor pensum. Heldigvis finnes det lærere og skoler, både i Israel og i Palestina, som ser viktigheten av dette, selv om de dessverre utgjør et marginalt mindretall. For at religionsfaget skal kunne spille en rolle som formidler av verdier som toleranse, kritisk tenkning og kunnskap om andre kulturer må det store revideringer av pensum til i både Israel og Palestina.

Litteratur

Adwan, Sami: "Reflections on Teaching Religious Education in the Palestinian Education System". I *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*, Recep Kaymakcan og Oddbjørn Leirvik (red). Istanbul 2007.

Befolkningssammensetning i Israel:

Daniel Goldman, "Israel's secular vs. Ultra-Orthodox Jews: One people, divided?", 2. april 2014, www.haaretz.com/opinion/.premium-1.583141

Læreplan i Religion og Etikk, Utdanningsdirektoratet: www.udir.no/upload/larerplaner/Fast-satte...for.../religion_og_etikk.rtf, gjeldende fra 2008.

Intervjuer:

Intervju med Tony Nassar, viserektor ved Al-Karima School i Betlehem, 3. februar 2014.

Intervju med Michael Abu Ghazaleh, rektor ved School of Hope i Ramallah, 11. februar 2014.

Intervju med Danial Bar-Tal, professor ved Universitetet i Tel Aviv i Tel Aviv, 18. februar 2014.

Skolebokprosjektet:

"The Portrayal of the other". Israeli-Palestinian schoolbook project, Council of Religious Institutions of the Holy Land: <http://www.crihl.org/content/israeli-palestinian-schoolbook-project>, sett 14. august 2014.

Lutherske skoler på Vestbredden:

<http://www.elcjh.org/departments-of-education/overview/>, sett 14. august 2014.

Hand in Hand Schools <http://www.handinhandk12.org/>, sett 14. august 2014.

Tall fra *CIA World Factbook*, 2012.



Kristine Nordengen Christensen (f. 1979)

- master i religionshistorie, Universitetet i Oslo, lektor. Bosatt i Jerusalem, arbeider for Council of Religious Institutions of the Holy Land (www.CRIHL.org), samarbeider med professor Sami Adwan, Bethlehem University om kurs for religionslærere på Vestbredden.
- E-post: kristinenordengen@gmail.com

Trender i norsk religiøst liv – et fugleperspektiv

Pål Repstad

Å få fram trender – en blant flere tilnærminger

Når begynner og når slutter en trend? Mitt forskergrep er å se på norsk religiøst liv gjennom de siste femti år. Med trender mener jeg tendenser, kanskje har jeg et særlig blikk for endringer, men jeg er også interessert i kontinuitet og stabilitet. Av plasshensyn blir dette et skissemessig oversiktsbilde, forhåpentligvis egnet til å gi leserne noen assosiasjoner.

Å sette søkelyset på trender eller tendenser betyr at andre mulige innfallsvinkler får mindre oppmerksomhet. Det kan også lede til den misforståelse at religion er et enhetlig fenomen, som opptrer på noenlunde samme måte i ulike kontekster. Men trender kan variere mellom kontekster og slå ut forskjellig for ulike typer av religion. Med disse forbeholdene vil jeg se på noen trender som ofte drøftes i aktuell religionssosiologi. I tur og orden spør jeg om følgende trender gjør seg gjeldende i det religiøse liv: sekularisering, estetisering, individualisering, pluralisering og polarisering. Mot slutten våger jeg meg på noen betraktninger om framtida.

Sekularisering?

Sekulariseringsdebatten tjener på at vi klargjør hva vi snakker om. Den belgiske sosiologen Karel Dobbelaere (2002) har gitt et bidrag til dette. Han skiller mellom tre nivåer av sekularisering. Sekularisering på samfunnsnivå innebærer at koblingene mellom politisk makt og religion svekkes, og at religionen betyr mindre enn før i andre samfunnsinstitusjoner som skole, helsevesen og sosialvesen. Sekularisering på organisasjonsnivå innebærer for Dobbelaere at det organiserte religiøse livet blir mindre opptatt av det hinsidige, mer av det dennesidige. Intern sekularisering er også et begrep som brukes om en slik tendens. Sekularisering på mikro- eller individnivå handler om at religionen betyr noe for færre mennesker, og at den i mindre grad enn før regulerer folks liv.

De fleste vil være enige i at det har skjedd en betydelig sekularisering på samfunnsnivå i Norge, i et mye lengre tidsperspektiv enn de siste femti år. Veien er lang fra den eneveldige konge av Guds nåde til situasjonen i dag, etter kirkeforliket på Stortinget i 2008 og stortingsvedtakene i etterkant. Generelt har det blitt løsere bånd mellom staten og Den norske kirke, mer likebehandling mellom tros- og livssynssamfunn og mer utstrakt selvstyre i majoritetskirken. For hundre år siden, fram til 1919, var regjeringen lukket for alle utenfor statskirken. Fram til 1969 hadde presten fast sete i skolestyret i kommunen. Men samme år vedtok Stortinget formelt at skolens reli-

gionsundervisning ikke kunne betraktes som kirkens dåpsundervisning, og det ble innført en tilnærmet økonomisk likebehandling, i den forstand at tros- og livssynssamfunn får økonomisk støtte på lik linje med Den norske kirke, proporsjonalt etter medlemstall. Jevnt og trutt har beslutningsmyndighet blitt overført til kirkelige styringsorganer regionalt og sentralt. Kirkerådet kom i 1969 og Kirkemøtet i 1984, og fra 2012 utnevner kirkelige organer også biskoper og proster – en sak med betydelig symbolverdi. Fra 2012 er ikke lenger Kongen kirkens øverste leder, og den evangelisk-lutherske religion er ikke lenger «statens offentlige religion».

Men båndene mellom kirke, religion og stat er ikke helt kuttet over. Grunnloven slår fast at det skal være religionsfrihet i Norge, men det heter også: «Verdigrunnlaget forblir vår kristne og humanistiske arv». Dette konkretiseres i Grunnlovens § 16: «Den norske kirke, en evangelisk-luthersk kirke, forblir Norges folkekirke og understøttes som sådan av staten». Det finnes fremdeles lovreguleringer spesielt for Den norske kirke, og dette trossamfunnet finansieres i hovedsak av stat og kommune gjennom de generelle budsjettvedtak, ikke som i Sverige gjennom en spesiell kirkeskatt. Ulla Schmidt (2011:151) karakteriserer dagens situasjon som preget av et «pragmatic but fragile compromise between potentially conflicting concerns». Framtida vil vise om den nåværende ordning er en mellomstasjon på veien til et klarere skille mellom stat og religion.

Er det rimelig å snakke om en sekularisering på individnivå? Svaret er ikke like opplagt som når det gjelder sekularisering på samfunnsnivå. I et lengre historisk perspektiv har Bjørn Sandvik (1998) og Bjørn Slettan (1992) vist hvordan nattverden mot slutten av 1800-tallet ble for de få, ikke for de mange. Per Tanggaard (1997) har ut fra tilgjengelige kilder anslått at kirkesøkningen var mellom to og tre ganger så høy i 1920 som i vår egen tid. Nå er det under 10 prosent som går minst månedlig på religiøse arrangementer, ifølge spørreundersøkelser.

Det har vært gjennomført store kvantitative religionsundersøkelser i Norge i 1991, 1998 og 2008, der mange av spørsmålene er formulert likt, slik at det er mulig å sammenlikne over tid. Boka *Religion i dagens Norge* (Botvar og Schmidt 2010) presenterer og drøfter mange resultater fra disse undersøkelsene. Andelen medlemmer av befolkningen i Den norske kirke har vært jevnt synkende, fra 94 prosent i 1970 til 75 prosent i 2013. Innvandring er noe av forklaringen, men ikke hele. Samtidig har andelen medlemmer i frikirker holdt seg temmelig stabil, på 3-4 prosent, mens disse minoritetskirkene har en langt større andel av den organiserte kristne aktiviteten enn medlemstallet mekanisk skulle tilsi.

Ser vi på tall fra Religionsundersøkelsen, er det de sikre ytterfløyene som først og fremst endrer størrelse (Botvar 2010). Det er noe færre over tid som tror uten tvil, og det er flere som er utenfor ethvert religiøst trossamfunn og som erklærer seg klart som ateister. Det er flere som sier at de aldri går på religiøse arrangementer, og flere som sier de aldri ber. Det er også færre som døver sine barn og gifter seg kirkelig. Sam-

tidig er det stadig et ganske stabilt flertall som har en eller annen form for gudstro, og et forholdsvis stabilt og høyt flertall som konfirmerer seg og får en kirkelig gravferd, henholdsvis om lag 7 av 10 og 9 av 10.

Frisk retorikk om «religionens gjenkomst» og et «postsekulært samfunn» er det lite dekning for. Alt i alt ser tradisjonell kirkereligion ut til å svekkes noe, og det skjer en viss forskyvning i retning av et mer upersonlig gudsbilde. Men de unge er generelt sett ikke mindre religiøse enn de middelaldrende. «Sekstiåtter»-generasjonen hadde større innslag av religionskritikk sammenliknet med både forgjengere og etterkommere (Høeg 2010).

Intern sekularisering?

Sekularisering kan også handle om interne endringer i det organiserte religiøse liv. Selv har jeg sammen med andre forskere vært opptatt av hvordan det estetiske og sanseorienterte ser ut til å bli stadig viktigere i religiøse sammenhenger (Repstad 2012; Repstad og Trysnes 2013; Repstad og Tønnesen 2013; Løvland, Repstad og Tønnesen 2013). Konfirmantene lærer færre bud og tenner flere lys. Konserter og kunstutstillinger blir stadig vanligere i kirkene. Prosesjonene blir lengre og prekenene kortere. Bakgrunnen er dels at religiøse trossamfunn i økende grad må konkurrere om oppmerksomhet, ta i bruk mer multimodale virkemidler og gi gode opplevelser. Bakgrunnen er også et generelt økt fokus på smak og stil i samfunnet. Mediene bidrar til å forme religionen på sine premisser, som drama og underholdning.

Betyr denne utviklingen også avdogmatisering og intern sekularisering? Det er ikke mekanisk slik at en mer sanselig religion nødvendigvis blir en religion uten vekt på lære og dogmer. Men økt vekt på ikke-verbale, mangetydige symboler kan flytte oppmerksomheten vekk fra læren og minske interessen for konfesjonelle spissfindigheter. Gudsbildet er blitt rausere, og det operative kristne menneskesynet langt mer optimistisk. Helvete og fortapelse forkynnes omtrent ikke lenger. Kirken er mer populær når den gjør noe allment godt enn når den forkynner om det hinsidige. Om dette er intern sekularisering? Det er langt på vei et teologisk spørsmål som avhenger av hva man ser på som det viktigste i religionen. Men hovedtendensen i Norge går i retning av en mykere, snillere religion.

Individualisering?

Det ser ut til å være en klar tendens til mer autoritetsskepsis i det religiøse liv. Folk tror mer ut fra det de kjenner fungerer for dem, ikke ut fra hva religiøse ledere forteller dem hva de skal tro. Dette er ikke bare noe vi finner i folkekirkelig, protestantisk kristendom. Også muslimsk ungdom kan lete på nettet etter sine favoritt-imamer. De enkelte trossamfunn er mindre monolittiske, forskjeller og spenninger går ofte mer gjennom enn mellom trossamfunn. Mange er åpne for fenomener kjent fra alternativ religiøsitet, men samtidig er det få som går langt inn i slike retninger. Mange er nysgjerrige mer enn sterkt troende.

Individualiseringen betyr ikke at etablerte religiøse trossamfunn er i ferd med å gå i oppløsning. Men mange definerer sin tro i kritisk dialog med etablerte tradisjoner, ikke sjelden ved å markere avstand til konservativ religion. Hva er bakgrunnen for denne utviklingen? Vi lever i kapitalistiske samfunn med sterke påvirkninger i retning av markedsatferd og markedstenkning, og slike drivkrefter kan smitte over på andre felter enn arbeidsliv og økonomi. Valgfrihet er blitt en retorisk vinner, og autoritære ledere og bevegelser har små sjanser ut over små subkulturer. En sosiolog er fristet til å legge til at her må en skille mellom et aktørperspektiv og et forskerperspektiv. Aktører kan ha en sterk overbevisning om at de velger fritt og ubundet, samtidig som sosiologer kan peke på viktige rammer og føringer for hvordan folk velger. Likevel er nok det individuelle handlingsrommet økt mye sammenliknet med gamle, tradisjonsbundne samfunn – ikke minst på det religiøse område.

Pluralisering – betyr det polarisering?

Bildet av det norske samfunn for åtti år siden kan tegnes for monolittisk. Vi hadde en dominerende kirke, men må ikke glemme at det både var vitale frikirker, spenninger mellom embetskirke og frivillige organisasjoner i statskirken, og en kulturradikal religionskritikk vel så beisk som dagens. Også etnisk var det et visst mangfold, selv om samene var underlagt en hard fornorskingspolitikk.

Likevel er det ikke tvil om at det har skjedd en betydelig etnisk-religiøs pluralisering siden de første tyrkiske og pakistanske arbeidsinnvandrere kom til Norge sist på 1960-tallet. Innvandringen har skapt et religiøst mangfold – selv om vi ofte er for snare til å koble tett sammen etnisitet og religion, og glemmer at det også er en god del innvandrere som religionen ikke betyr så mye for. I gjennomsnitt betyr den likevel mer for de nye landsmenn enn for de gamle (Tronstad 2008).

De fleste innvandrere har en kristen bakgrunn. Katolikkene har fått en sterk vekst, i siste omgang nå som følge av polsk arbeidsinnvandring, men vi har også fått en minoritet av organiserte muslimer på om lag 120 000. Betyr dette økte mangfoldet en økende spenning mellom religionene i Norge? Min tese er at Norge er et mindre religiøst polarisert land enn mange andre, for eksempel Frankrike og Danmark. En viktig grunn kan være at vi har mer egalitære forhold. Velferdsstaten er ikke demontert. Dermed demmer vi opp for en situasjon der sterke sosio-økonomiske forskjeller kan stimulere til å bruke religion som kampmiddel. Dessuten er det god kontakt mellom ledere fra ulike religioner i Norge, og fellesorganer som skaper kontinuitet i slike kontakter. Staten, skolen og mediene oppmuntrer «myk religion» og dialog, og det er færre stereotyper av religiøse minoriteter enn før i mediene. Vi har også færre livssynsskoler enn i mange andre land.

Noen nølende framtidsperspektiver

Vi har sett at mange trender opptrer samtidig. Noen forsterker hverandre, andre drar i ulike retninger. Dette gjør det til en utfordring å spå om framtida. En innfallsvinkel er å se hva slags religiøs sosialisering barna får sammenliknet med tidligere. Ida Marie

Høeg (2010) påviser at færre gir sine barn en aktiv religiøs oppdragelse. For eksempel er det færre enn før som ber med sine barn. Men bildet er ikke entydig, blant annet engasjerer muslimske foreldre seg mer i religiøs sosialisering – men der påvirkes både barn og foreldre over tid av mer sekulære «norske» verdier.

Familien er viktig, men det finnes også andre religiøse sosialiseringsinstitusjoner. Skolen gir en mindre forkynnende og konfesjonell påvirkning enn før. Men det er tvilsomt om Pontoppidan hadde fungert pedagogisk i dagens samfunn. Den norske kirke og andre trossamfunn har flere steder mobilisert til økt aktivitet blant barn og unge gjennom en trosopplæringsreform med offentlig økonomisk støtte. De religiøse aktørers aktivitet og profil kan gjøre en forskjell.

Samfunnsutviklingen kan gå ulike veier, med usikre konsekvenser for religiøst engasjement. Økonomiske og økologiske kriser kan gi seg utslag i sterkere religiøst engasjement. Ekstremistbevegelser kan fremme en reaksjon i form av allmenn religionskritikk. Utviklingen er ikke deterministisk. Kanskje er en rimelig spådom økt religiøs individualisering snarere enn individuell sekularisering.

Litteratur

- Botvar, Pål K. 2010. Endringer i nordmenns religiøse liv, i Pål K. Botvar. og Ulla Schmidt (red.) 2010. *Religion i dagens Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 11-24.
- Botvar, Pål K. og Ulla Schmidt (red.) 2010. *Religion i dagens Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobbelaere, Karl 2002. *Secularization. An Analysis at Three Levels*. Brüssel: Peter Lang.
- Høeg, Ida Marie 2010. Religiøs trading, i Pål K. Botvar. og Ulla Schmidt (red.) 2010. *Religion i dagens Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 181-195.
- Løvland, Anne, Pål Repstad og Elise Seip Tønnessen (red.) 2013. *Sanselig religion*. Oslo: Verbum.
- Repstad, Pål 2011. Fra dogmer til estetikk? *Religion og livssyn* 24(3): 54-59.
- Repstad, Pål og Irene Trysnes (red.) 2013. *Fra forsakelse til feelgood. Musikk, sang og dans i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, Pål og Elise Seip Tønnessen (red.). *Hellige hus. Arkitektur og utsmykning i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, Bjørn 1998. *Det store nattverdfallet*. Trondheim: Tapir.
- Schmidt, Ulla 2011. State, law and religion in Norway. *Nordic Journal of Religion and Society* 24(2): 137-153.
- Slettan, Bjørn 1992. "O, at jeg kunde min Jesum prise." *Folkelig religiositet og vekkelsesliv på Agder på 1800-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tanggaard, Per 1997. Kirkestatistikken for 75 år siden, i Ole G. Winsnes (red.): *Tallenes tale* 1997. Trondheim: Tapir, 77-116.



Pål Repstad (f. 1947)

- dr. philos., professor i religionssosiologi ved Universitetet i Agder.
- E-post: pal.repstad@uia.no

Ungdom og kristentro

Irene Trysnes

"Mine to beste venner er kristne, og mange av vennene som jeg har her da, de er kristne. Men jeg går i en kristen organisasjon hvor det ikke er noe krav da til tro, og i den alderen jeg er da, så ... føler jeg – eller opplever at enten så er man kristen, og man kan se det på en person at de er kristne, eller så er man ikke kristen. Da gjør man noe helt annet. Eller der kan man på en måte se det på personene at de ikke er kristne" (gutt, 19).

Nyere undersøkelser viser at antallet ungdommer som regner seg som personlig kristne er tredoblet i løpet av 24 år. Samtidig øker også antallet ikke-troende. Dette kan indikere at det skjer en religiøs polarisering blant ungdom. (Dalen 2010). Sitatet i starten peker i samme retning. Jeg har intervjuet ungdommer i ulike kristne ungdomsmiljøer, og flere peker på at tro eller mangel på tro kan ses eller merkes. Noen mener at det finnes et "lys i øynene" på dem som tror, en varme eller utstråling, og at det går et tydelig skille mellom personlig kristen og ikke-kristen. Dette skillet er kjent fra tidligere tider, men da handlet ofte forskjellene om livsstil. Nå fokuserer man på karisma og varme som uttrykk for tro. I denne artikkelen vil jeg med utgangspunkt i feltstudier utført i fem ulike kristne ungdomsmiljøer forsøke å beskrive hva som kjenner seg kristne ungdommers tro i dagens samfunn.

En studie av fem kristne ungdomsmiljøer

Fra 2010 til 2012 gjorde jeg feltarbeid i fem ulike ungdomsmiljøer. Jeg har deltatt på møter, festivaler og happenings som disse ungdomsmiljøene har arrangert. I tillegg har jeg hatt samtaler med ledere og deltakere. Miljøene er valgt ut med tanke på teologisk bredde. To av disse miljøene er tilknyttet Den norske kirke, men med en relativt ulik profil. Det ene er en frittstående stiftelse som favner relativt bredt konfesjonsmessig, men ungdommene holder møtene sine i bygdas kirke. Det andre er en mer "tradisjonell" kristen ungdomsforening knyttet tett opp mot ungdomsarbeidet i Den norske kirke. Så er det et katolsk ungdomsmiljø preget av ungdommer med innvandrerbakgrunn. Det fjerde miljøet er ungdomsmøter tilknyttet en pinsekarismatisk menighet og til slutt ungdomsmøter og festivaler tilknyttet organisasjonen Ungdom i oppdrag.

Ungdom i det senmoderne samfunn

Kristne ungdommer vokser opp i en verden som har gjennomgått store endringer de senere år. Ungdom skiller seg fra tidligere generasjoner på flere måter, og en som har vært opptatt av hvordan det senmoderne samfunnet har utviklet og endret seg er den engel-

ske sosiologen Anthony Giddens. Giddens beskriver hvordan det senmoderne samfunnet har gjennomgått en differensieringsprosess, hvor ulike områder skilles fra hverandre og igjen inndeles i mindre enheter (Giddens 1990). Samtidig preges også samfunnet av en økt universalisering og globalisering, og differensieringsprosessen står på mange måter i et spenningsforhold til disse utviklingstrekkene. På den ene siden deles samfunnet opp i stadig mindre og mer spesialiserte sektorer, på den andre siden fremstår for eksempel ungdomskulturen som et universelt fenomen (Bjurström 1997:155).

Ungdomskultur fremstår selvsagt ikke som noe enhetlig fenomen, men man kan likevel til dels snakke om en global ungdomskultur, i alle fall i Vesten. Her spiller populærkultur og nye trender en viktig rolle, og da spesielt knyttet til musikk, film og spill. Den teknologiske utviklingen gjør at nye trender raskt spres over landegrensene. Kristne ungdommer forholder seg til og deltar i disse omskiftelige kulturelle og teknologiske endringene generelt, samtidig som de forsøker å tilpasse seg det kristne miljøet de er en del av. Ungdom er opptatt av underholdning og selvrealisering, noe som preger deres religiøsitet, religionen har endret fokus til å preges av *edutainment*, altså en blanding av underholdning og formidling av tro. (Mikkola, Niemelä og Petterson 2007, Lövheim 2007).

De personlig kristne

Jeg skal vende tilbake til innledningsspørsmålet for denne artikkelen; nemlig hva som preger kristne ungdommers tro. Dalen (2010) peker på at andelen unge som tror på Gud er noe lavere enn i befolkningen for øvrig. Mens 42 % av den norske befolkning tror på Gud, er tallet for 15–20-åringer 32 %. For 21–26-åringer har andelen som kaller seg personlig kristne økt fra 9 til 28 % i løpet av 24 år. Hva man så legger i begrepet personlig kristen, vil selvsagt variere, men dette er et sterkt ladet begrep med tydelige referanser til et bevisst individuelt valg.

I de ungdomsmiljøene jeg selv har studert er man lite opptatt av teologiske diskusjoner. Da jeg for første gang deltok på et katolsk ungdomsmøte, var det første spørsmålet ungdommene stilte meg om jeg var personlig kristen. De var ikke opptatt av om jeg tilhørte noe kirkesamfunn eller hva jeg mente om dåp eller nattverd, de lurte isteden på om jeg hadde hatt en personlig opplevelse av Jesus. Dette inntrykket sitter jeg også igjen med fra de andre ungdomsmiljøene. Konfesjonelle ulikheter settes i parentes, i stedet fokuserer man på den "autentiske", personlige gudsopplevelsen og kroppslige erfaringer gjennom fellesskapet i lovsang og bønn. Ei jente jeg har intervjuet beskriver sitt forhold til Gud på følgende måte: "Bare til å kjenne at han er – at han er nær deg, liksom i hverdagen...." (jente, 19). Det handler om gode følelser, et personlig nærvær og fysiske opplevelser.

Kristne ungdomsmiljøene ser ut til å bli likere. Den franske sosiologen Danièle Hervieu-Léger hevder ungdomsmiljøer beveger seg i retning av en "teologisk minimalisme". Dette ses både i katolske og protestantiske kretser, og man nærmer seg hverandre med en slags minste felles "trosbekjennelse" som kan uttrykkes på følgende måte: "God loves you, Jesus saves, and you can be healed" (Hervieu-Léger 2006:64). Fokuset ligger på den personlige

erfaringen og følelsesmessige opplevelser. I de miljøene jeg har studert skjer det liknende likedannelser på tvers av konfesjoner. Hervieu-Legér peker på at den religiøse individualiseringen nærmest paradoksalt har ført til en standardisering av religiøse narrativer. Det samme skjer når man tar i bruk ny teknologi. Utviklingen av religiøse nettsteder, blogger og diskusjonsfora har ført til at miljøene er blitt likere, og man ser også at de bruker de samme uttrykkene når det gjelder musikk, bilder og sang. En undersøkelse av amerikanske tenåringer peker i samme retning (Smith 2010). Sammenliknet med Skandinavia er en langt større del av amerikanske tenåringer religiøst aktive, og religion betyr mye for dem i tilhørighet og trygghet. Samtidig er religiøs tro og kunnskapen om egen religiøs tradisjon svært dårlig, og amerikanske tenåringer har en tro som de har vanskelig for å beskrive, en uartikulert tro som i stor grad handler om gode opplevelser og trygghet.

Ungdomsreligiøsitet forstått som "turn to the self"?

"For meg så er Gud også ... noe ubeskrivelig, noe ... – hva mer? ... Si da at du sitter – du sitter i et rom, eller du sitter under et møte ... og du hører kanskje den vakreste lovsangen du noen gang har hørt – eller bare vakker lovsang – det behøver ikke være den vakreste noen gang eller noe sånt – Og ... og du kjenner at du får frysninger nedover hele kroppen, og føler at noe inni deg virker utover – og du prøver å tenke og gi en logisk forklaring på det, tenker – prøver å resonnerer deg fram da til hvorfor – hvorfor får jeg frysninger ... Du ser rundt deg, du ser at ingen vinduer er åpne, du merker at du sitter i en behagelig temperatur, så hvorfor skal du få denne følelsen? ... Det er på en måte også noe som jeg føler er Gud ... Selv om det også står at du skal ikke lete følelser – Men for meg så er det – virker det som et tegn på at Gud sier ifra at her er jeg – eller" (jente, 18).

Når ungdom skal beskrive Gud, handler det ofte om følelser og personlige opplevelser. For mange ungdommer representerer religiøs tro alt som får dem til å føle at de har det bra med seg selv (Smith 2010:42). Lovsangen utgjør en viktig del av disse gode opplevelsene. I dag er lovsang en sentral del av de fleste kristne ungdomsmøter, og man snakker ofte om en "lovsangsvekkelse" som har inntatt menigheter i store deler av verden. Flere ungdomsmiljøer bruker i dag egne lovsangsprogram hvor tekstene slås opp på storskjerm med rullerende bilder til. Den teknologiske utviklingen fører til en standardisering av møtene i de ulike ungdomsmiljøene slik at de formmessig skiller seg lite fra hverandre.

Lovsangene skiller seg fra for eksempel mer tradisjonelle salmer ved at de har en sterk fokusering på den intime gudsrelasjonen. Det er ofte enkle tekster som gjentas flere ganger mens man står med lukkede øyne og løftede hender og synger. I lovsangene står den personlige gudsrelasjonen og guds nærværet i sentrum. Mer belærende aspekter er nærmest forsvunnet i moderne lovsanger. Tekstene er ofte på engelsk, noe som er med på å forsterke inntrykket av kristen ungdomskultur som et globalisert vestlig fenomen. En studie jeg har gjort av endringer i kristne barnesanger peker i samme retning. Barnesangene følger formmessig populærkulturelle trender. Det skal være sanger med "sprudling" og trøkk. Mange sanger forsvinner også fordi de innholdsmessig ikke passer med vår tid. I nyere barnesanger rettes fokuset på Jesus som nær venn som elsker alle (Trysnes 2013B).

Religion som en ressurs

"Ja ... Ja, det har vært mange. Jeg har jo – jeg har ikke vært SÅ flink – Jeg har vært ganske flink student resultatmessig. Men jeg har ikke vært SÅ flink sånn skolemessig. Og det er også deilig å kunne sitte der sånn 5 minutter før eksamen og vite at du ikke kan alt det du burde kunne, og så bare legge – si til Gud at ... vær så snill å hjelpe meg da – Jeg har virkelig – virkelig dummet meg ut nå – jeg trenger – trenger litt flaks da, eller litt hjelp til å få – få noen greie oppgaver. Det er veldig konkret. Og så – og så kommer jeg inn, og så får jeg – etter masse, masse dall og tull så får jeg til slutt et eksamensark hvor jeg snur det og så er oppgavene ... innmari greie oppgaver" (gutt, 19).

Flere av ungdommene jeg har snakket med peker på at troen er en hjelp eller en ressurs i vanskelige situasjoner. En del forskere peker på at ungdommers religiøsitet i stor grad kan betegnes som en terapeutisk religiøsitet, hvor det guddommelige ses på som en kilde til et bedre liv. Smith (2010) beskriver dette som *Moralistic therapeutic deism* hvor Gud blir en kombinasjon av "Divine Butler and cosmic therapist – he is always on call, takes care of any problems that arise, professionally helps his people to feel better about themselves, and does not become too personally involved in the process" (Smith 2010:43).

En europeisk ungdomsundersøkelse peker i samme retning. Ungdommers religiøsitet er preget av individualisering og religion forstås i større grad som en ressurs eller en kilde til hjelp i ulike livssituasjoner (Helander 2006:172-173, Pettersson 2006:155-156). Kristne ungdommers beskrivelse av Gud handler også mye om at Gud er en hjelper. Samtidig fremstår han som nær og personlig til forskjell fra hva de overnevnte undersøkelsene viser. Han fremstilles ofte som en venn:

"Det er jo en person ... som du kan snakke med alt om, og ... du får – du ber om hjelp, og du får svar av og til – Men ikke får svar der og da, men ... jeg tror han har en plan, og at ... av og til at man kan få svar uten at man tenker over det, egentlig ..." (jente, 19).

Ungdom og opplevelseskristendom

Kristne ungdommers tro preges av et fokus på individuelle opplevelser. Disse opplevelsene skjer ofte i fellesskap med andre under bønn og lovsang og er av stor betydning for de unges tro. Opplevelsene knyttes til gode følelser, eller til bønnesvar hvor man opplever hjelp i vanskelige situasjoner. Jesus beskrives som en nær venn som man har et personlig forhold til, noe som også preger vår tids moderne lovsanger. Kristne ungdomsmiljøer ser ut til å bli likere rent formmessig, og mange tverrkirkelige arrangementer tyder på av konfesjonelle skiller brytes ned. Bruk av ny teknologi bidrar til at de ulike ungdomsmiljøene har fått en mer enhetlig møteform, hvor lovsang, ofte kombinert med dans eller drama, representerer en sentral del av møtene. Ungdomsreligiøsiteten i dag preges som vi har sett av en opplevelsesorientert kristendomsform som trekker inn mange modaliteter for å nå frem.

Artikkelen bygger på Trysnes (2013A) som gir en mer utfyllende beskrivelse av prosjektet.

Litteratur

- Bjurström, Erling 1997. *Högt og lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.
- Dalen, Erik 2010. *Slik er ungdommen! Målgruppeanalyse basert på Norsk Monitor*. 2009/2010 Oslo: Rapport Synovate Norge.
- Giddens, Anthony 1990. *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Helander, Eila 2006. "Finland: Individualistic Religiosity within tradition". I Ziebertz, Hans-Georg og William K Kay (red.) *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity*. Berlin: Lit Verlag: 159-173.
- Heriveu-Légér, Danièle 2006. In Search of Certainties: The Paradoxes of Religiosity in Societies of High Modernity, *The Hegdehog Review* 8(1-2): 59-68.
- Lövheim, Mia 2007. *Sökare i cyberspace: ungdomar och religion i ett modernt mediasamhälle*. Stockholm: Cordia.
- Mikkola, Teija, Kati Niemelä og Juha Pettersson (red.) 2007. *The Questioning Mind*. Tampere: Church Research Institute Publication 58.
- Pettersson, Per 2006. "Sweden: Religious belonging and life rites without confession and regular practice". I Ziebertz, Hans-Georg og William K Kay (red.) *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity*. Berlin: Lit Verlag: 139-158.
- Smith, Christian 2010. "On 'Moralistic Therapeutic Deism' as U.S. Teenagers' Actual, Tacit, De Facto Religious Faith." I Sylvia Collins-Mayo og Pink Dandelion (red.), *Religion and Youth*. Aldershot: Ashgate: 41-47.
- Trysnes, Irene 2013A. "Update.God.com. Estetiske uttrykk i kristne ungdomsmiljøer." I Pål Repstad og Irene Trysnes (red.) *Fra forsakelse til feelgood. Musikk, sang og dans i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 123-143.
- Trysnes, Irene 2013B. "Fra "Vær forsiktig lille øye" til "Takk min Gud for hele meg." Endringer i kristne barnesanger." I Pål Repstad og Irene Trysnes (red.) *Fra forsakelse til feelgood. Musikk, sang og dans i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 41-65.



Irene Trysnes (f. 1976)

- førsteamanuensis, Fakultet for samfunnsvitenskap, Universitetet i Agder.
- E-post: irene.trysnes@uia.no

Arbeid med religiøse tekster inngår i både RLE og religion og etikk. Tekstene er uttrykk for mennesket som et meningsøkende vesen. Men i visdomsteksten Kohelet/Forkynneren fra jødisk og kristen tradisjon problematiseres en søken etter mening. Artikkelen under inviterer til å trekke denne teksten inn i undervisningen. Det kan gjøres ved ganske enkelt å hente fram noen tekstutdrag som elevene drøfter nærmere. Det er mulig å dra linjer til både filosofi, etikk, religionskritikk og syn på kjønn. På tidsskriftets hjemmeside er det lagt ut en langversjon av artikkelen med flere ressurser: http://www.religion.no/?page_id=175

Kohelet/Forkynneren: en bibelsk visdomsbok

Rannfrid Thelle

Kohelet, Forkynneren, Predikeren, Preikaren. Denne lille boka er ingen typisk bibelsk bok. Men Kohelets tanker om livets forgjengelighet er slående moderne og kan være et godt egnet materiale til undervisning i religion og filosofi.

Bibelens visdomslitteratur

Innenfor den jødiske Bibelen hører Forkynneren til Ketuvim, «skriftene». Boka kalles Kohelet, det hebraiske navnet på den som taler i boken. «Skriftene» regnes som minst viktige i tredelingen av den jødiske kanon, der Torah (loven) er aller viktigst og Neviim (profetene) også kommer foran. Men tekster fra «skriftene», som Salmene, Kohelet, Ester og Klagesangene, er blitt brukt mest aktivt i den jødiske gudstjenesten og under de årlige festene. De har derfor vært viktige i folks fromhetsliv.

I den kristne Bibelen er Forkynneren en del av visdomslitteraturen og poetiske litteraturen. De mest kjente visdomsbøkene er Ordspråkene og Jobs bok. Men der Ordspråkene gir en oppskrift på hvordan man skal oppnå visdom og hvordan den kan føre den unge på den rette veien til et godt liv, er Kohelet kritisk til visdommen. Han er faktisk skeptisk til alt. Også Jobs bok er kritisk til tradisjonell visdom i formuleringen av det ondes problem; hvordan kan Gud la den «rettskafne» Job lide? Men mens vi som leser vet at Job blir satt på prøve, og at det egentlig skal være slik at den rettferdige og vise skal oppleve det gode, står alle likt i Forkynnerens verden.

I Mesopotamia, det gamle Sumer og Babylon, fantes en rik visdomslitteratur, som Bibelens visdom har likhetstrekk med. Det var samlinger med visdomsord og dikt som gir undervisning som likner på Ordspråkene, og også lister med utsagn. Det kunne være en rammefortelling om en konge som får tildelt visdom fra gudene, slik også Salomo blir gitt visdom av Gud i Kongebøkene. I den mesopotamiske visdommen finnes også tekster i

den spekulative tradisjonen, som stiller spørsmål ved den konvensjonelle visdommen. I det gamle Egypt var synet på livet etter døden et annet enn i Mesopotamia og det gamle Israel, men også der finnes en mer konvensjonell tradisjon og en tradisjon som stiller spørsmål ved den. Om Kohelet var påvirket av gresk filosofi eller ikke er usikkert. Grekerne skrev om emner som overlapper med Forkynneren, og man kan se tydelige paralleller i motiver og fortellingsgrep til enkelte av de klassiske episke verkene, som Homers *Odyseen*.

Moderne bibelforskere har funnet ulike redaksjonsnivåer med ulike hensikter, og har hevdet at samme person ikke kan ha skrevet boka. Det er ganske tydelig at epilogen er lagt til av en redaktør, og at en god del allment kjent stoff er blitt inkorporert i teksten, men det er også fullt mulig å lese det meste av boka som skrevet av en forfatter.

En lese måte som jeg selv syns har mye for seg, er å tenke seg at Kohelet ganske enkelt beskriver sine erfaringer, som er selvmotsigende, og dermed er konklusjonen at alt er absurd. Da er det snakk om en slags paradoksal, erfaringsbasert visdom, som kanskje gjenspeiler verden slik den fremstår. Disse trekkene ved boka er noe av det som har gjort at Forkynneren virker så moderne, eller kanskje ennå riktigere: postmoderne.

Struktur og innhold

Boken begynner og slutter med to dikt, som angir hovedtemaene og rammer inn Kohelets tanker: 1,2–11 og 11,7–12,8. Innenfor disse to ytre rammene har boka en selvbiografisk form, der Kohelet, Davids sønn, fører ordet, og snakker i første person.

Alt er forgjeves! Og hva har mennesket igjen for alt sitt strev?

«Forgjeves, sier Forkynneren, /forgjeves og forgjengelig – /alt er forgjeves!»

Dette utrope kommer allerede i kapittel 1,2 og rammer inn innholdet i boka, ved at det gjentas også i 12,8. Ordet *hebel* på hebraisk betyr damp, ånde, pust, utpust. Det går opp i luft, forsvinner. Det varer bare en kort stund. Likevel er det noe konkret, det er *noe*. Noe forgjengelig. I mer abstrakt betydning er det noe som er fånyttet, fåfengt, forgjeves.

Litt artig er det at «bubble» var en favorittoversettelse på Elizabeth den stores tid, og den som kjenner til Shakespeares *Macbeth* eller til Harry Potter-filmene vil sette pris på det komiske i oversettelsen: «Bubble of bubbles! All things are a Bubble! What is the use of all Man's toil and trouble?»

Forgjengelighet er det mest gjennomgripende temaet i hele boka. Ordet *hebel* gjentas 38 ganger. Så snart man begynner å lese, ser man hvor ofte det sies, at alt er forgjeves.

Når vi leser videre i det innledende diktet, blir vi raskt introdusert for et nytt sentralt tema, hva har mennesket igjen for alt sitt strev? Når disse to temaene er angitt, beskriver diktet så naturens evige gang. I andre del (1,8–11) er fokuset på menneskers sanser og

erfaringer, og ikke minst glemselen. Det som har skjedd, skal atter skje, og det som ble gjort, skal gjøres på nytt. Alt har hendt tidligere. Ingen husker det som har skjedd før, og ingen kommer til å huske det som skal skje i framtiden.

Intet er nytt under solen

Mot slutten av det innledende diktet møter vi et tredje tema. Intet er nytt under solen. «Under solen» handler om jorden som menneskene bor på, stedet der livet spiller seg ut. Dette uttrykket var utbredt i den gamle Midtøsten, også i gresk filosofi og tankegang.

I 1,13 begynner Kohelets eksperiment, han forteller hvordan han satte seg fore å «undersøke og granske med visdom alt som blir gjort under himmelen». Han «betraktet hver gjerning som ble gjort under solen». Konklusjonen er at det er forgjeves: «Det som er krocket, kan ingen rette opp. Det som mangler, kan ingen telle.»

Kohelet prøver visdom, men finner at dette er som å «gjete vinden», eller «jag etter vind». Han prøver det gode liv: gleden og latteren, han nyter vin og prøver dårskapen. Men også dette er forgjengelig. Han setter i gang prosjekter, bygger, planter, legger seg opp rikdom, og har mange kvinner. Konklusjonen er at alt er forgjeves, meningsløst. «Det er ingenting å vinne under solen».

Døden som horisont og «nyt livet»

I Kohelet er livet meningsløst fordi alle skal dø. Og man kan ikke ta noe med seg. Kohelet blir fortvilet. Han har strevd til ingen nytte. Det er forgjeves, det er en ulykke! Menneskene har bare smerte igjen for alt sitt strev. Alle de øvrige temaene i boka klenger med her.

Det gjelder også spørsmålet om rett og urett. I 6,1–7 er det vonde Kohelet ser «under solen» at det finnes en mann som er rik og har ære, men Gud lar ham ikke ha noe glede av det, og gir det til en annen, en fremmed som bruker det opp. Dette er *hebel*. Kapittel 7 åpner med tanken om at «dødsdagen er bedre enn dagen en blir født». Sorg er bedre enn latter. «De vise har sitt hjerte i sorgens hus, dårene har sitt hjerte i gledens hus». Kapittel 8 og 9 peker på det meningsløse ved at rettferdige får det urettferdige fortjener, og motsatt. Og døden rammer alle, og tiden og uhellet rammer alle, men mennesket vet ikke når.

Men med den dystre innsikten om døden dukker paradoksalt nok tanken om å nyte livet opp: «Ingenting er bedre for et menneske enn å spise og drikke og unne seg gode dager midt i alt sitt strev». Hvis vi skal dø likevel, kan vi like gjerne unne oss det gode midt i alt strevet, dersom dette er noe vi har anledning til.

Hvis vi går tilbake til spørsmålet som Kohelet stilte seg i starten: hva har mennesket igjen for alt sitt strev, kan det virke som at når han kommer fram til at man ikke har noe igjen, for alle skal dø, går tanken raskt videre til oppfordringen om å spise, drikke og glede seg. Vi finner utsagn om dette flere ganger i boka (2,24; 3,12; 5,17; 8,15; 9,7; 11,9–10).

En tid for alt

Det var forholdsvis konvensjonelt å hevde at det er en tid for ulike ting, og mange ville finne ut hva som var den rette tiden. Det som er spesielt med Kohelet, er tanken om at kun Gud vet når disse tidene er. I Ordspråkene er det å vite når den rette tiden er, noe av det som skiller den vise fra dåren, altså noe den vise kan oppnå. Her i Forkynneren er 14 «tider» satt opp i kontrastpar som å bygge opp og rive ned. Dette er en av de mest kjente delene av Forkynneren, som av og til blir lest i begravelser.

Visdom

Visdom (*khâkma*) er selvfølgelig et sentralt tema i Forkynneren. Kohelet anvender visdommen i sitt erfaringseksperiment, han «gransker med visdom». Han annonserer helt i starten at han hadde større visdom enn noen annen konge før ham. Når han vil finne ut «hva som er visdom og hva som er dårskap og uforstand», er det første han oppdager at det er «som å gjete vinden». Visdom i Forkynneren blir altså satt under debatt allerede i utgangspunktet: «For med visdom følger store kvaler».

Til tross for dette er det visdommen som fortsetter å lede hjertet hans, Kohelet beholder visdommen, og han sier «Jeg så at visdom er bedre enn dårskap, slik lyset er bedre enn mørket.» Men også dette er paradoksalt: det går jo både den vise og dåren likt til slutt. Derfor fortsetter han: «Så hva skal all min visdom tjene til?» Det er på en måte med visdommen som med alt strevet og slitet. Alle blir glemt likevel (2:16).

Så dukker det opp – i forbindelse med tanken om at Gud har gitt alt, også evnen til å glede seg – et utsagn om at visdommen kommer fra Gud: «Ja, Gud gir visdom, kunnskap og glede til den som er god i hans øyne. Men den som synder, gir han strevet med å samle og sanke, og siden må han gi alt sammen til den som er god i Guds øyne». Selv om dette strider mot det Kohelet sier om rett og urett, stemmer det godt overens med avslutningen av boka, om at man bør følge Guds bud. Slike oppfordringer til gudfryktighet er spredd litt rundt, f.eks. i 5,6.

Carpe diem!

Det mektige diktet i 12,1–7 er blitt tolket på utallige måter gjennom tidene. I jødisk tradisjon er det en allegori på alderdommen. Skapelse og død stilles opp mot hverandre. Døden sammenstilles med en slags apokalyptisk visjon om hele skaperverkets ende. Oppfordringen til å huske på skaperen kaster et nytt lys over tanken om at ingen ting blir husket (1,11). Tenk på skaperen før du dør, og tenk på skaperen før lysene slukner. Her haster det. *Carpe Diem!* Til slutt vender støvet tilbake til jorda, og ånden, livet, som ble gitt av gud, tas tilbake av ham. Det er skapelse i revers. Pusten, vinden, som går rundt og rundt i 1,6, har her, til slutt, en retning: mot Gud.

Synet på kjønn

Kohelet er en mann og snakker til menn, det går klart fram. Kohelet sier om ensomhet: det er bedre å være to enn en. Men han snakker aldri om kone, mor, eller døtre (Job

omtaler alle disse, om ikke alltid så flatterende). Faktisk er Kohelet ganske nedlatende overfor kvinner, de brukes til å prøve lidenskapen. I 7, 26 sier han – når han forsøker å finne visdom, men mister troen på den – at «bitrere enn døden er den kvinnen som setter snarer; hennes hjerte er et garn, hendene er lenker». Dette likner på Ordspråkenes forestilling om den «løse» kvinnen som den unge må holde seg unna, fordi hun lokker han til døden. Denne kvinnen er en slags motsetning til Frk. Visdom, visdommen personifisert som en kvinne, som den unge (mannen, selvfølgelig) skal strebe etter, men seinere skuffet konkluderer med at han ikke fant. Der Ordspråkene opererer med en personifisering (selv om den også av og til vakler), virker det som Kohelet mener at kvinner virkelig setter snarer. Når Kohelet beretter om at han lette en person med visdom, slår han fast at han fant bare en blant tusen. Denne ene var ikke en kvinne.

Oppsummering

Innholdet i Kohelet trekker i minst to retninger, mot en skepsis til alt, der ingenting nytter, alt er forjeves, jag etter vind – og i retning av Gud som en slags trygg forankring, en som forklarer alt og som til syvende og sist er det beste og mest vise standpunktet å falle tilbake på, selv om han står utenfor denne verden.

Boka har to sterke oppfordringer: Frykt Gud og hold hans bud! Og ikke minst: Gå og spis ditt brød med glede og drikk din vin med glede i hjertet! Ha alltid hvite festklær på...nyt livet med kvinnen (eller mannen, vil jeg legge til) du elsker, alle dine flyktige levedager, de som Gud gir deg under solen, ja, alle dine flyktige levedager. For dette er ditt lodd i livet, midt i ditt strev og ditt arbeid under solen. Alt dine hender kan gjøre, gjør det med den kraften du har. Slik sett kan Kohelet også være oppbyggelig.

Aktualisering

Det er lett å finne filosofer og diktere med tanker som likner på Kohelets, men det er ikke alltid like opplagt at de siterer denne boken eller er direkte påvirket av den. Eksistensialismen er ett eksempel. Det er kanskje snarere slik at når man leser Kohelet i vår egen tid, føles han så veldig aktuell. Det vil ikke være vanskelig å finne aktuelt stoff man kan foreta sammenlikninger med, for eksempel *Mens vi venter på Godot* og det absurde teateret. Fra vår egen samtidslitteratur er romanen *En tid for alt* av Karl Ove Knausgård en klar henvisning til Forkynneren. Mange elever i videregående skole vil kunne føle at Forkynneren er aktuell og vil kunne trekke paralleller til egne tanker om livet.



Rannfrid Thelle (f. 1966)

- dr.art., underviser i bibelkunnskap ved Wichita State University i Kansas, USA. Thelle har reist mye i Midtøsten og vært reiseleder på en rekke studieturer, blant annet i regi av Religionslærerforeningen.
- E-post: rannfrid.thelle@gmail.com

22. oktober la Regjeringen fram forslag til endringer av RLE-faget i grunnskolen med høringsfrist 5. januar. Forslaget gir en regulering av tidsbruk og en endring av navn.

K til skade – også for kristendommen

Per Anders Aas

Regjeringen vil legge en K til RLE. Om lag halve tida skal nå brukes til kristendom, altså en demping av 2013-forslaget om 55%. Kompetansemålene forblir uendret.

Fjorårets forslag møtte sterk motbør, ikke bare fra kristendoms-alternative kretser som Human-Etisk Forbund, men også fra kirkelig hold, anført av KRL-fagets far, biskop Erling Pettersen – og fra fagmiljøene, bl.a. KRL/RLE-forskningsnestor Peder Gravem ved MF og lærerutdannere ved universitet og høyskoler. Man fryktet at K'en og kvantifiseringen ville svekke fagets troverdighet som nøytralt og samlende kunnskapsfag. Forslaget ville virke mot sin hensikt, framprovosere splittende fritak og faktisk svekke kristendomsopp-læringen. At et par habile fagfolk støttet forslaget, veier ikke opp den massive motstanden.

«Flagget til topps og skuta til bunns?»

Kronikken «KrFs kunststykke» (Afdal m.fl., *Klassekampen* 08.10.13) innledet en nær unison kritikk fra fagmiljøene. RLE-seksjonen ved landets største grunnskolelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, så K'en som en ødeleggende symbolmarkering («Flagget til topps og skuta til bunns?», *Aftenposten* 09.04.14, *Utdanning* 13/14). Hvis faget i større grad framsto som kristendom, ville det også gi smalere studentrek-ruttering, flere ufaglærte lærere – og dårligere kristendomsundervisning.

Nasjonalt Fagråd for kristendomskunnskap og religionsvitenskap kalte K'en «Feil fokus» og ønsket heller religion/livssyn/etikk som fellesstoff i lærerutdanningen (brev til KD; *Vårt Land* 23.05.14; verdidebatt.no: «Religion i skolen: Ikke tid for en ny K»). Fagrådet fant kristendommen godt dekket i dagens RLE, med den kvantita-tivt største andelen av lærestoffet:

Vi frykter at innføringen av en ekstra K i navnet og nye prosentkrav vil kunne skade kristendommens plass i skolen, da både det symbolske i navneendringen og økt satsing på kristendom i forhold til andre religioner og livssyn kan framprovosere økt fritak. Færre vil da få den kristendomskunnskapen som KrF og regjeringen vil styrke. Endringen vil også kunne føre til en ødeleggende skyttergravskrig, i stedet

for fortsatt utvikling av et robust fag med bred tillit, som gir alle elever nødvendig kompetanse om religion, livssyn og etikk i en stadig mer mangfoldig verden.

Hvem taler her? Enheter tilsluttet Fagrådet er Universitetene i Oslo, Bergen, Tromsø, Stavanger, Agder, Nordland, NTNU, Menighetsfakultet, Diakonhjemmet Høgskole, Fjellhaug Internasjonale Høgskole, Høgskolene i Volda, Hedmark, Oslo og Akershus, Høgskolen for Ledelse og Teologi, Misjonshøgskolen, NLA Høgskolen (Norsk Lærer-akademi). Bare Ansgar Teologiske Høgskole reserverte seg.

«Eit viktig signal»

Få bestrider at kristendommen er viktig og skal ha plass deretter. Men den er sikret gjennom flest *kompetansemål*, som styrer undervisningen. KrF viser til at praksis spriker fra 30 til 80% (sic!) kristendom. Men et slikt sprik strider mot fagplanen – og regelbrudd bør møtes med andre reaksjoner enn regelendring.

RLE rommer kristendom, andre religioner/livssyn og filosofi/etikk. Her er sam-menlikning, tverrgående temaer, ulike perspektiver. Tanak/GT tilhører jødedom og kristendom; religionskritikk er også kristendommens virkningshistorie. Kierkegaard og Løgstrup er filosofer og etikere – og teologer. Litt redigering gir straks «om lag halvparten» kristendom uten lovendring. Har man sett faget fra innsiden, vet man hvor elastisk K'en er. Men sett fra samfunnet vil bokstaven gi tapt tillit.

Og tapt tillit gir økt fritak. Om faget etter loven er et ordinært skolefag, vil K'en gjøre at det ikke *oppleves* slik, og undervisningen presses til dysfunksjonell forsiktighet. Det planlegges privatskoler. En moderne religions-, livssyns- og etikkopplæring, viten-skapelig kunnskap i et fornuftsbasert samtalerom, vil via en førmoderne hegemoni-markering bikke over i postmoderne privatisering og relativisering. De som kan minst om kristendom fra før, vil lære enda mindre nå.

Gode argumenter mot K'en finner man i Regjeringens eget høringsnotat, som gjengir den historiske begrunnelsen for å endre fagnavnet fra KRL til RLE: «eit viktig signal om ei kvalitativt likeverdig behandling av alle religionar og livssyn» (Ot.prp. nr. 54, 2007–08). En K kan virke ubetydelig, hvis faginnholdet blir omtrent som før. Men La Fontaines fabel handler som kjent om bjørnen som ville jage bort en flue fra nesen til sin herre, og dermed knuste hodet hans.

Per Anders Aas (f. 1956)

- førsteamanuensis ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- E-post: peranders.aas@hioa.no

I 3/2013 reflekterte Geir Afdal og Bengt-Ove Andreassen over forkynnelse som grensebegrep i religionsdidaktikken. Utgangspunktet var formålsbeskrivelsen for RLE-faget. I 1/2014 trykket vi en kommentar til Andreassen av Åge Schanke og Robert W. Kvalvaag. Andreassen svarte i 2/2014. Her følger sluttreplikk fra alle tre. Debatten er samlet på nett: http://www.religion.no/?page_id=175

Forkynnelse og det flerkulturelle samfunnet

Åge J. Schanke og Robert W. Kvalvaag

Vi er enige med Bengt-Ove Andreassen når han i sitt første innlegg (Religion og Livssyn 2013/3) påpeker at «forkynnelse i RLE-faget innehar en dobbelthet». Forkynnelse som formidlingsmåte (normativ, lovprisende og monologisk), og som uttrykk for noe som er ment å skulle påvirke i én bestemt retning bryter med fagets premisser og har ingen plass i RLE-faget. RLE bør ses som et allment religions-, livssyns- og etikkfag, der det er nødvendig å sette grenser mot misbruk, for eksempel i form av kristen forkynnelse. Bare slik kan faget ha legitimitet i dagens samfunn, og fungere etter sin intensjon i skolen. Fagets kunnskap og kunnskapsformidling bør preges av ydmykhet, saklighet, flersidighet, vilje til likebehandling og vitenskapelighet.

Dette er imidlertid ikke til hinder for at uttrykk for religion og religiøs aktivitet som forkynnelse, arkitektur, bilder, tekster, fortellinger, resitasjon, sang osv. kan fungere som viktige ressurser for forståelse. Vi er enige med Andreassen i at om noe skal fungere som en slik ressurs, må det innrammes og forstås som uttrykk for en religion eller et livssyn. Dette innebærer å skille mellom pedagogiske aktiviteter i klasserom og religiøse aktiviteter i trosfellesskap. Som ulike epistemiske aktiviteter må disse ikke blandes sammen.

I sitt forrige innlegg (Religion og Livssyn 2014/2) påpekte Andreassen at det er forskjell mellom forkynnelse som muntlig formidling av et religiøst budskap og den forkynnelsen som formidles gjennom en religiøs artefakt (f.eks et ikon). I hovedsak kan vi slutte oss til Andreassen her, men med noen nyanseringer: Han foreslår en distinksjon mellom forkynnelse og mediering av religion. Vi er ikke uenig i denne nyanseringen. Men distinksjonen mellom «push & pull» som brukes for å kategorisere ulike former for medier, synes å antyde et enten-eller-forhold (enten «push» eller «pull»). Vi mener at en slik beskrivelse i binære motsetninger ikke treffer helt. Det er mer snakk om grader av mediering (umiddelbarhet – middelbarhet). Muntlig forkynnelse

oppleves mer umiddelbar og potensielt mer påtrengende enn tekster og artefakter som forutsetter en mer bevisst oppmerksomhet og en fortolkningskompetanse som må tas i bruk. Muntlig forkynnelse er mediert gjennom språket, men påvirkning kan ikke ensidig knyttes til muntlig formidling av meninger. Andre formidlingsformer og religiøse aktiviteter kan selvfølgelig også påvirke.

Så til synspunkter vi ikke deler med Andreassen. Det synes å være et underliggende premiss at problemet med forkynnelse er påvirkning i kristen retning, og at det i hovedsak er ikke-kristne og ikke-religiøse grupper som rammes av denne påvirkningen. Med overgangen fra et kristendomsfag til et allment religions-, livssyns- og etikkfag i 1997 var det forståelig og naturlig å gjøre forkynnelse til det sentrale grensebegrepet. Som redaktør Kvamme påpekte i introduksjonen til artiklene ble begrepet forkynnelse viktig i debatten om det nye KRL-faget. I denne konteksten «ble forkynnelse til et grensebegrep» og «fra en religiøs kontekst trukket inn i den juridiske reguleringen av skolen» (Religion og livssyn 3/2013). Så lenge faget ble oppfattet som «et utvidet kristendomsfag» og brukt som arena for kristen forkynnelse var det spesielt viktig å markere fronten mot kristen forkynnelse.

Vi tror tiden nå er moden for å få fram en mer generell grensemarkering. Det norske samfunn er blitt mer flerkulturelt og flerreligiøst enn det var da KRL-faget ble innført. Ulike tilhørigheter og identiteter er langt mer utbredt enn tidligere, ikke bare blant elever, men også blant lærere. Misbruk av faget kan være basert i ulike agendaer. Det bør for eksempel også gjøres front mot en religionskritikk som ikke er kunnskapsbasert og saklig.

Andreassen er nok mer bekymret enn vi for bruk av «forkynnelse, bilder, tekster, musikk eller diverse gjenstander» i utøvelsen av faget. RLE-undervisning krever faglig og fagdidaktisk kompetente lærere, som kontinuerlig vurderer de ulike dimensjonene ved fagutøvelsen. Slike lærere ser valg av læringsressurser og arbeidsmåter i lys av elevenes alder og modenhet når bestemte læringssituasjoner skal gjennomføres. Så lenge lærere har en faglig agenda og ikke prøver å påvirke elever til bestemte posisjoner i det livssynsmessige landskapet og gir elever refleksjonsfrihet og rom for egen meningsdanning, har vi vanskelig for å se for oss et problem med klam og «innderlig» undervisning.

Åge J. Schanke (f. 1955)

- Høgskolelektor i RLE, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- E-post: Aage.Schanke@hioa.no

Robert W. Kvalvaag (f. 1956)

- Førstelektor i RLE, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- E-post: Robert.Kvalvaag@hioa.no

Sluttreplikk til Kvalvaag og Schanke

Debattene om fritaksrett i religionsfagene har trolig ført til at lærere er bevisste om forkynnelse som grensebegrep i religionsfaget i grunnskolen. «Risikoen» for kristen forkynnelse er nok mindre i 2014 enn den var i 1997. Hva Kvalvaag og Schanke mener med at tiden nå er moden for «en mer generell grensemarkering», er uklart. Kvalvaag og Schanke kritiserer mitt siste innlegg for at jeg særlig retter oppmerksomhet mot kristen forkynnelse, og at jeg dermed utelater lignende aktiviteter fra andre religiøse grupperinger. Etter mitt syn er fremdeles kristen forkynnelse en større bekymring enn lignende aktiviteter fra andre grupperinger. Bakgrunnen for mitt synspunkt handler om den posisjonen kristendommen har som majoritetsreligion i det norske samfunn. Det har blant annet resultert i tette relasjoner mellom kirke og skole. Selv om båndene formelt ble kuttet ved endringer i skoleloven i 1969, ble den nære relasjonen videreført i praksis.

Et mer aktuelt eksempel på kristendommens posisjon er begrunnelsen til regjeringen for endring av RLE til KRLE i grunnskolen. I regjeringens høringsbrev om forslaget (datert 22. oktober 2014), understrekes det (på s. 27) at opplæringslovens krav om at faget ikke skal være forkynnende, videreføres. På side 32 i samme dokument heter det at «Kunnskap om kristendommen gir også et godt grunnlag for å lære om, og forstå, andre religioner og livssyn.» Dette viser hvordan tenkning med utgangspunkt i en majoritetsreligion også skaper grunnlag for at den gis forrang. Selv om kristendommen har en lengre historie i Norge enn for eksempel islam og buddhisme, betyr ikke det at kristendommen er et godt komparativt utgangspunkt for å lære om og forstå andre religioner og livssyn. Dersom vi mener at en upartisk og saklig religionsundervisning er det vi ønsker, er det derfor viktigere å være oppmerksom på kristen innflytelse, og kristen forkynnelse i religionsfagene, enn lignende påvirkning fra andre religioner.

I dagens flerreligiøse samfunn mener jeg at et religionsfag med et tydelig religionsvitenskapelig utenfraperspektiv vil være det mest klargjørende for alle parter å forholde seg til. Forkynnelse og andre religiøse aktiviteter vil da blitt satt i en sammenheng, og framstå som eksempler som kan gi kunnskap om religioner og livssyn. Målsetningen vil utelukkende være å lære om religioner og livssyn med tanke på kunnskap og innsikt i kultur og samfunn. Faget vil dermed bli tydeligere for elever, foresatte og lærere.

Bengt-Ove Andreassen (f. 1973)

- førsteamanuensis, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.
- E-post: bengt.ove.andreassen@uit.no

Artikkelforfatteren oppsummerer vår serie *Et Europa i endring*.

Danningens utfordring i religionsfaget – et europeisk perspektiv

Peter Schreiner

De landene denne serien om religionsundervisning har sett nærmere på er Spania, Italia, Tyskland, Danmark, Nord-Irland, Russland, Nederland, Sverige, England, Hellas og Tyrkia, Den irske republikk, Island og Finland.

Dette gir oss en perfekt kunnskapsbase om ulike tilnærminger til religionsundervisningen i Europa, selv om viktige eksempler mangler, som Ungarn og Frankrike. Serien understreker at enhver tilnærming til religionsundervisningen er tuftet på en gitt kontekst formet av ulike lag som det religiøse landskapet, synet på religion i samfunnet, forholdet mellom stat og religion, utdanningssystemet og historiske og politiske erfaringer og utviklinger. Kombinasjonen og samspillet mellom disse lagene danner tilnærmingen til religionsundervisningen samt hvordan skolesystemet er organisert. Dette fører til rådet om at man må være forsiktig når man sammenligner ulike tilnærminger og at man leter mer etter de riktige spørsmålene enn å uttale ferdiglagde svar om religionsfagets hensikt. Hva som fungerer i en sammenheng vil ikke nødvendigvis fungere i en annen, selv om «merkelappene» konfesjonell eller ikke-konfesjonell kan være de samme. Dette betyr ikke at en ikke kan være oppmerksom på sin egen kontekst når man sammenligner og lærer av andre. Tvert imot, mer utveksling og dialog er nødvendig i dette feltet for å finne måter å håndtere felles utfordringer på som mangfold, sekularisering og globalisering, noe som berører enhver tilnærming i religionsundervisningen.

Artiklene understreker også behovet for å kontekstualisere nøkkelbegrep som blir brukt for å beskrive religionsundervisning. Ifølge Wittgenstein er vi tilbøyelige til å glemme at det er den spesielle bruken av et ord som gir det mening. *Kontekst* og *bruk* spiller en rolle for mening og ulike kulturelle betydninger gjør en felles forståelse vanskelig. Bare begrepet religionsundervisning er omstridt og må forklares. For noen er det «for religiøst» og de foretrekker «undervisning om religion» eller «religion i undervisningen». Begrepet «undervisning» er heller ikke klart. Betyr det «oppdragelse» i en spesiell trostradisjon eller overføring av kunnskap på en saklig og likeverdig måte i forhold til ulike religioner eller nærmer det seg det som det tyske begrepet «Bildung» inkluderer? Et kontekstuellt perspektiv er nødvendig for å øke forståelsen for hverandre. En annen uavklart diskusjon er knyttet til det franske begrepet *laïcité* som beskriver den

streng delingen mellom stat og kirke i den franske konteksten. Det kan ikke bare oversettes med «sekularitet» fordi da blir den spesielle formen for fransk sekularitet, den spesielle konteksten formet av en spesiell historie, oversett. Et annet eksempel er begrepet «konfesjonell» som i den engelske konteksten ofte ses på som noe i nærheten av «indoktrinering» og som overhodet ikke er relatert til religionsundervisning. Men i den tyske religionsundervisningskonteksten er forståelsen av begrepet et annet og mer orientert i retning av kirker og religiøse menigheter for å forme og gi innhold til religionsundervisningen i samarbeid med staten, men slett ikke knyttet til noen form for «indoktrinering».

Europeiske perspektiver

Det synes å være enighet om målene for religionsundervisningen på europeisk institusjonsnivå. «Å lære om religion(er)» er fremmet som den sentrale målsettingen. Dette kan bli bifalt ut fra anbefalingene fra Europarådet og initiativer fra Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) (jf Schreiner 2012).

Anbefalingene fra Europarådets parlamentarikerforsamling fra 2005 (*Recommendation 1720 on education and religion*) inkluderer: "Knowledge of religions is an integral part of knowledge of the history of mankind and civilisations."

Europarådets rapport *The religious dimension of intercultural education* fra 2011 bekrefter dette synet:

The Assembly reiterates the importance and the function of the education system for knowledge and understanding of the various cultures, including the beliefs and convictions which identify them, and for the learning of democratic values and respect for human rights. It recommends that states and religious communities review together, on the basis of the guidelines provided by the Council of Europe, the questions regarding teaching on religions, denominational education, and training of teachers and of religious ministers or those with religious responsibilities, according to a holistic approach. (Council of Europe, 2011)

OSSE utarbeidet gjennom sitt *Office for Democratic Institutions and Human Rights* (ODIHR) "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools" (2007). En av begrunnelsene for prinsippene er: «Kunnskap om religioner og trosretninger er en viktig del av en kvalitetsutdanning.» I det første av de ti viktigste veiledende prinsippene heter det:

Teaching about religions and beliefs must be provided in ways that are fair, accurate and based on sound scholarship. Students should learn about religions and beliefs in an environment respectful of human rights, fundamental freedoms and civic values.

En annen sak er at Europarådet virker mer komfortabel med å skulle forholde seg til religionsdimensjonen i interkulturell undervisning enn med religionsundervisning som sådan. I det forklarende memorandumet til Recommendation CM/Rec(2008)12: *Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* finner vi:

Regardless of the system of religious education in any particular state, children should have education that takes religious and philosophical diversity into account as part of their intercultural education, irrespective of how exactly this is included in the curriculum. Such education should encourage tolerance for different religious and philosophical points of view, education in human rights, citizenship and conflict management and strategies to counter racism and discrimination. (CoE 2009:16)

Så det er en gryende oppmerksomhet for undervisning om religion i europeiske institusjoner og noen initiativer rettet mot hvor den skal foregå og hva som skal prege undervisningen.

Noen kommentarer til «Bildung»

Hvordan kan vi så knytte målet om «Bildung» [oversettes gjerne med *dannelse* på norsk, o.a.] til religionsundervisning når vi tar i betraktning de før nevnte hermeneutiske «problemene»? Det kan argumenteres for at religionsundervisning skal sørge for mer enn en målbar kunnskap om religioner ut fra det syn at overføring av kunnskap ikke er tilstrekkelig for noen form for utdanning. Kunnskap fremmer ikke automatisk det gode og og utdanningsprosessen er mer enn å overføre kunnskap.

Så er det spørsmålet om hvordan kunnskap bør brukes. For å beskrive kunnskap nærmere, kan man henviser til dens funksjon. Selv om jeg kan anvende redskap og ressurser, behøver det ikke være uttrykk for en evne til reflektert bruk, respekt for bestemte verdier eller føre til klokskap og relaterte dyder. Kravet til «Bildung» kan derfor være å kvalifisere kunnskap og reflektere over læringens funksjon. I et dokument om religionsundervisning i Tyskland blir «Bildung» beskrevet som «sammenhengen mellom læring, kunnskap, evne, verdibevissthet og handling innenfor konteksten/horisonten til meningsdannende livsbegreper» (EKD 2003:90). Denne tilnærmingen inkluderer et mer helhetlig perspektiv på utdanning med «meningsbærende livsbegrep» som sitt sentrale anliggende, «Bildung» blir sett på og forstått som en aktiv, pågående prosess med både personlig og kulturell modning som leder til *subjektifisering* (Gert Biesta 2013).

For det meste er begrepet «Bildung» ikke oversatt til andre språk fordi de mangler adekvate begrep og dets dype røtter, hovedsakelig i tysk kontekst. Ikke minst har det å gjøre med at bakgrunnen for «Bildung» starter med *Mester Eckhart* (1260-1328) og hans imago-dei-begrep. Han mente «Bildung» var relatert til Gud og verdsatt som en prosess av å bli noen i Guds bilde. Han så ikke dette som en selvutviklingsprosess, men som en omfavning av bildet.

Johann Amos Comenius (1592-1670) introduserte «Bildung» i utdanningssystemet basert på et overordnet krav om å lære alle alt på en adekvat måte («omnes omnia omnino»). For ham var dannelsen det som skulle lede til rettskaffen handling og en rettferdig, fredfull verden.

Med 1700-tallets opplysningstid kom et nytt bilde på mennesket med den grunnleggende forståelsen av frihet og uavhengighet. I en tid med friksjoner i samfunnet ble «Bildung» mer forstått som en indre prosess hvor man la til rette for selvrealisering av ens personlighet enn utviklingen av verden.

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) og *Friedrich Schleiermacher* (1768-1834) argumenterte begge imot en funksjonell forståelse av mennesker og også av religion. Deres ikke-bekreftende og ikke-instrumentelle forståelse av «Bildung» er fremdeles gyldig i dag. Begrepet «Bildung» oppfordrer til motstand mot en økonomisk drevet, funksjonell forståelse av utdanning og opplæring som i første rekke tjener behovene for ansettelse, mobilitet og fleksibilitet i et globalt arbeidsmarked.

På 1970-tallet ble begrepet «Bildung» mindre populært og ble byttet ut med «læring», «sosialisering» og «oppdragelse» (utdanning). Et mer empirisk perspektiv ble knyttet til disse termene.

Fornyingen av «Bildung» har å gjøre med diskursen og konflikten mellom to ulike, generelle perspektiver på utdanning. På den ene siden et mer økonomisk drevet, funksjonelt begrep som fremmer «menneskelig kapital» med livslang læring som hovedbudskap og krav, og på den andre siden et mer humanistisk orientert, holistisk syn på utdanning, mer opptatt av formingen av personlig identitet som peker mot menneskelig fornuft og menneskelig handling, mulighetene for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (*Wolfgang Klafki*). Fra religionsundervisningens perspektiv kommenterer *Friedrich Schweitzer* det funksjonelle synet på utdanning med følgende: «Bildung» kan bare være nyttig om det ikke reduseres til brukbarhet.

Hartmut von Hentig (1996) som introduserte det berømte slagordet for dannelse «Die Menschen stärken, die Sachen klären» (styrke mennesket, klargjøre sakene), har introdusert seks referansepunkter som antyder hva som skal til for å bestå kvalitetsprøven for «Bildung»:

Revulsion and defense of inhumanity, the pursuit of happiness; the ability and the volition of dialogue; a consciousness of the historicity of one's own existence; alertness for ultimate questions and – a double benchmark – the disposition of self-responsibility and responsibility for the *res publica*. (Hentig 1996:75 [Peter Schreiners oversettelse].)

Dette gir oss noe å tenke på når det gjelder religionsundervisningen.

Paulo Freire (1921-1997), en av den kritiske pedagogikkens sentrale bidragsytere som har vektlagt tema som makt og ulikhet, bruker ikke termen «utdanning» i entall, men bare i flertall. Han drøfter to ulike «utdanninger». Den ene forstår mennesket som en tom beholder som skal fylles med kunnskap, her blir folk gjort mindre menneskelige fordi de er fremmedgjorte, dominerte og undertrykte. Den andre utdanningen, som er frigjørende, får folk til å slutte å være det de er, de blir mer bevisste, friere og mer menneskelige. Denne andre typen korresponderer med den generelle betydningen av «Bildung».

Hvor leder dette oss med tanke på religionsundervisning i Europa? Religionsundervisning skal ikke reduseres til målbare elementer, og kunnskap skal ses på som et mål i seg selv. Religionsundervisning skal bidra til utviklingen av mennesket i alle fasetter og til

kritisk refleksjon over optimalisering av utdanning for politiske eller økonomiske formål. «Bildung» skal legge til rette for medfølelse, solidaritet og subjektivering (Gert Biesta) og religionsundervisningen kan bidra til dette gjennom å henvise til de rike kildene i de religiøse tradisjonene.

Litteratur

Biesta, Gert (2013): *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publisher.

Council of Europe, Committee of Ministers (2009): *Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. Recommendation CM/Rec(2008) 12 adopted by the Committee of Ministers on 10 December 2008 and explanatory memorandum. Strasbourg (CM Documents, Rec(2008) 12).

Council of Europe, Parliamentary Assembly (2007): *Recommendation 1720 (2005) on education and religion*, rapporteur Mr Schneider (Doc. 10673). In: *Parliamentary Assembly Council of Europe* (Hg.): *Intercultural and inter-religious dialogue*. Strasbourg, s. 93–94.

Council of Europe, Parliamentary Assembly (2011): *The religious dimension of intercultural education*. Report. Committee on Culture, Science and Education. Rapporteur: Ms Anne Brasseur, Luxembourg, Alliance of Liberals and Democrats for Europe. Unter Mitarbeit von Anne Brasseur. Strasbourg (Doc., 12553). Access at: <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc11/EDOC12553.pdf>.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): *Maße des Menschlichen*. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung*. Ein Essay. München: C. Hanser.

OSCE/ODIHR (2007): *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Prepared by the ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. Warsaw: OSCE. Office for Democratic Institutions and Human Rights.

Schreiner, Peter (2012): *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Münster, New York NY, München, Berlin: Waxmann (Religious diversity and education in Europe, 22).

Artikkelen er oversatt fra engelsk av Marit Hallset Svare.



Peter Schreiner (f. 1955)

- Dr., forsker, Comenius-instituttet, Münster, Tyskland. Leder styringsgruppen for CoGree, et nettverk av organisasjoner som arbeider med religion og utdanning i Europa. (EFTRE som Religionslærerforeningen i Norge er medlem av, er en av disse organisasjonene.)
- E-post: schreiner@comenius.de

I denne spalten dykker vi ned i tidsskriftarkivet på utkikk etter artikler med relevans for dagens nummer.

Livstolkning i KRL/RLE

En interessant side ved KRL-/RLE-fagets historie er begrepet *livstolkning* sin vei inn i skolefaget, synliggjort av Elisabet Haakedal i artikkelen: «Livstolkning i KRL/RLE: Om (læreplan)aktører og livstolkningsbegrepets plass og funksjon i fire planer», Religion og livssyn 2/2010, s. 27-33. Artikkelen er en læreplananalyse som samtidig drøfter ulike måter å forstå begrepet livstolkning på, spesielt hos Peder Gravem og Jon Hellesnes. Mens Gravem legger vekten på helhetsforståelser, er Hellesnes opptatt av livstolkning som hverdagsaktivitet.

Haakedal peker på at livstolkningsbegrepet, fra å være nærmest usynlig i L97s fagplan, får en sentral plass i Kunnskapsløftets kompetansemål knyttet til alle de store tradisjonene. Hun viser også hvordan læreplanen åpner for å knytte livstolkning til arbeidet med filosofi og etikk. «Livstolkningsbegrepet er et signal om fagets dannende samtidsrelevans» (s. 32). Dermed kan artikkelen kanskje leses som et bidrag til diskusjonen om hva som binder skolefagets ulike deler sammen. Dette er i så fall en diskusjon som Haakedal ikke lukker. Artikkelen avslutter på en måte som kommuniserer godt med flere religionsdidaktiske bidrag i herværende nummer:

«I presentasjonen av livstolkningsbegrepets videre samfunnskontekst signaliserte jeg sans for Jon Hellesnes' prosessuelle begrepsmessige hovedpoeng: Livstolking er en hverdagsaktivitet som alle mennesker i større eller mindre grad driver med. Det er ingen prinsipiell motsetning mellom dette poenget og det lille klippet jeg gjorde fra Peder Gravems tekstproduksjon ("livstolkning er *helhetsforståelse* av livet og verden"). Hellesnes lar begrepet "livssyn" representere både de religiøse og de verdslige helhetlige tankesystemene. For Gravem dekker livstolkningsbegrepet en hovedtradisjons menings-, verdi- og praksissystem og dens aktualitet for individet. Forskjellen mellom de to poengteringene, (alles individuelle) hverdagsaktivitet og (konkurrerende sannhetsutkast via) helhetsforståelse, forteller trolig likevel noe om ulike holdninger til livstolkningsfenomenet, og vil kanskje vise seg i ulike RLE-læreres planlegging og prioriteringer. En lærer som vektlegger læreplanens utvalgte store tradisjoner som helheter, vil trolig bruke mindre energi på å konkretisere sammenhenger på tvers av fagets strukturelle hoveddeler, og kanskje under tidspress nedprioritere den enkelte elevs reflekterende og undrende dannelsesprosess.»

Elisabet Haakedal er professor i religionspedagogikk ved Universitetet i Agder. Artikkelen ligger ute på tidsskriftets nettsted: http://www.religion.no/?page_id=175oak

UNITARKIRKEN

Unitarforbundet har sitt utgangspunkt i den radikale reformasjon i Transilvania på 1500-tallet. Biskop Frans David (1510-1579) grunnla den første unitarkirken i 1568. Hans etterfølgere ble først omtalt som davidister, men ble på 1600-tallet kalt unitarer. Senere spredte unitarismen seg til flere land i Europa med sentra i Storbritannia og USA. Mange nordmenn som emigrerte til USA, kom i kontakt med unitarismen der og etablerte en rekke kristenunitariske menigheter, særlig i Minnesota.

Dette er den dag i dag en retning innenfor kristendommen som bygger på en oppfatning om at Gud er strengt monoteistisk. Unitarene forkaster derfor som oftest treenighetslæren. Unitarer har ingen dogmer eller trosbekjennelse og er mer opptatt av å gå trosveien sammen på forskjellige måter og lære av hverandre med utgangspunkt i FRIHET – TOLERANSE – RESPEKT.

I 1895 grunnla unitarpresten og forfatteren Kristofer Janson (1841-1917) den første unitarkirken i Norge. Fram til 1900 het den Broderskabets Kirke, men ble senere bare omtalt som Unitarisk Samfund. I 1897 nektet Stortinget godkjenning og det ble i stedet godkjent som landets andre ikke-kristne dissensersamfunn. Unitarisk Samfund var i virksomhet frem til 1937, da unitarpastor Herman Haugerud (1864-1937) døde og menigheten ble avviklet.

Blant de mest kjente norske unitarer utenfor Unitarisk Samfund finner vi navn som Nina og Edvard Grieg. De ble kjent med unitarismen i Birmingham i England i 1888. Nina Grieg var med og finansierte kirkebygget til Unitarkirken som ligger i København.

I 1995 gjenoppsto små unitargrupper i Oslo-området, og 1. januar 2004 ble Den norske unitarkirke opprettet. I slutten av april 2005 ble kirken registrert hos fylkesmannen i Østfold og fikk navnet Unitarforbundet Bét Dávid.

I 2010 endret Unitarforbundet i Norge sin formålsparagraf og legger nå vekt på humanistiske kjerneverdier: 1) fri og ansvarlig søking etter sannhet, 2) enkeltmenneskets verdi og verdighet, 3) rettferdighet, rimelighet og medfølelse i alle menneskelige relasjoner, 4) aksept av andre og fremme av åndelig vekst i fellesskap og 5) respekt for at alt er forbundet og del av samme virkelighet, selv om vi ofte oppfatter den forskjellig.

Vi tilbyr seremonier som vielser, navnedagsfeiringer og begravelser over hele Norge. Seremoniene er laget individuelle og tilpasset individuell tro og kultur. På verdensbasis er det om lag én million unitarer. I Norge er vi ca 100 registrerte medlemmer. Unitarforbundet er tilsluttet International Council of Unitarians and Universalists (ICUU).

Kjell Morten Bråten (f. 1965)

- unitarprest.
- E-post: kjemo@online.no

I 2009 besøkte Religionslærerforeningen det flerreligiøse London og møtte blant annet rabbiner Malcolm Cohen som omtalte fenomenet Holy Envy: Med ståsted i egen religion er det mulig å anerkjenne, bli inspirert av og «misunne» sider ved en annen religion. Selv løftet rabbineren fram nattverdfeiringen i den anglikanske kirke som gjorde inntrykk, selv om han ikke stilte seg bak trosinnholdet. En rekke bidrag har i denne spalten reflektert over dette. Vi avslutter med et bidrag som er en positiv vektlegging av det hellige rommet både i andres og i egen tradisjon.

Det sakrale rom

I kirker innen den kristne tradisjon er rommet – det sakrale rom – vesentlig. De er store, de er små, men de har til felles at de gir muligheten for stillhet og for refleksjon, alene eller sammen med andre. Flere av dem har stor kunst som løfter blikket og er som en stige opp til den åndelige verden. De kan romme musikk som løfter oss opp til erkjennelsen av noe som er større enn oss selv, fyller oss med indre ro, varmer vår sjel og gir oss fornemmelse av noe vi ikke helt kan begripe eller gripe.

Jeg er medlem av en minoritetsreligion – bahá'í-troen. Vi har ennå ikke slike sakrale, offentlige rom i Norge. I Oslo ligger riktignok vårt nasjonale bahá'í-senter som i en annen størrelsesorden rommer muligheten til å skape verdier som er av åndskarakter. Men skal vi til riktig store rom, må vi reise ut av landet, til et bahá'í-tempel som finnes i hver verdensdel – i Europa ligger det i Langehain nær Frankfurt. Vi har videre sakrale rom på våre hellige steder i Haifa og i Bahji utenfor Akka i Israel, men avstanden dit utgjør likevel en begrensning. Jeg kan også finne det sakrale rom i min egen bønnestund, i mitt eget indre i bønn og ettertanke som jeg tror mange av mine religiøse venner i Samarbeidsrådet for tros- og livssyn deler.

De sakrale rom er likevel en sentral bestanddel i et liv i en vestlig verden med så mye fokus på meg og mitt, på karriere og fremgang, på vårt jordiske liv og levnet. Alt dette er på sin måte viktig nok, men i det glemmes ofte at vårt menneskelige vesen trenger næring også for sjel og ånd som gir oss perspektiver på den storhet skaperverket i sin grunntone er. Å komme inn i et slikt rom gjør det mulig å gjenkjenne denne grunntone. Det gir næring til åndens natur, bl.a. til å uttrykke vår glede og vår lengsel, finne trøst og styrke til livets mange oppgaver, få inspirasjon til utholdenhet i yrke og privatliv. Det sakrale rom gir næring til ønsket om å være i pakt med den guddom som dypest sett er vår identitet og integritet.

Britt Strandlie Thoresen

- representant for Bahá'í-samfunnet i Norge i Samarbeidsrådet for tros- og livssyn.
- E-post: brittst@broadpark.no

I denne spalten forteller nordmenn som har konvertert fra en tro til en annen om denne vendingen i deres liv.

Nye rom og gamle skatter

Mette Elisabeth Nergård

Hva er det som får en bispedatter med harmonisk oppvekst til å konvertere til Den katolske kirke? Min konversjon var ingen protest, men en utdyping av min trosarv. Men hvorfor katolikk?

Jeg tror det dypest sett alltid er menneskelige forhold som ligger til grunn når man skifter religiøs tilhørighet, ikke teologiske erkjennelser. Det handler om å føle seg hjemme på et dypere plan. Den katolske kirke passet meg. Kanskje har det også med mitt nordnorske lynne å gjøre? I Nord-Norge er det lettere å vedkjenne seg troen på åndelige fenomener, forbønn fra og for avdøde, for eksempel.

Det var mysteriets plass i Den katolske kirke som tiltalte meg, ikke noe dogme som akutt slo ned i meg og brakte meg på kollisjonskurs med Den norske kirke. Videre var det noe jeg vil kalle det depersonifiserte som appellerte. Med det mener jeg at Den katolske kirke i større grad opererer med ferdige former og praksiser man kan gå inn i uten å måtte endevende sine følelser og tanker og lure på om man har syndserkjennelse nok til å bli frelst. Og så dette avgjørende: Kirken frambyr helt konkrete hjelpemidler til å leve livet med, nemlig sakramentene. Å være katolikk er å gå til messe hver søndag og bruke skriftemålet regelmessig. Kommunionen deltar man i hver gang man går i messen, skrifte gjør man før de store høytidene og ellers når det måtte være behov for det. Dermed er tilværelsen langt på vei regulert. Resten av livet kan man leve vanlig. Riktig nok er frelsen et mysterium, men som katolikk tilbys man en praksis som gjør at selvransakelse og samvittighetskvaler blir dimensjonert i forhold til det som er sentrum: nemlig Kristus. For i kommunionen kommer Kristus til oss, styrker oss og holder oss oppe uansett hva vi føler. Bønn og bibellesing er selvsagt grunnleggende, som i andre kristne trosretninger.

Jeg vokste opp i Kirkenes, Tana og Vadsø. Det var så mye himmel i Finnmark - samt vidder og vann og lyset som aldri tok pause. Folk var åpne, og det ble snakket flere språk. Pappa lærte seg samisk og finsk. Mamma var prestekone på heltid, og vi hadde et gjestfritt hjem.

Martin Luther ble sitert eller omtalt ukentlig. Pappa var ihuga lutheraner, men samtidig en intellektuell som nærmet seg mange tema med åpen nysgjerrighet. Hvorfor ble jeg som kom fra slike erkelutherske omgivelser, katolikk?

Som tjue år gammel franskstudent ble jeg fascinert av forfatterne Bernanos, Claudel, Mauriac og Gide, og tanken om å konvertere slo meg. Men det skulle mer til. Nesten tjue intense år gikk før jeg tok valget. For det ble en tid med sterke opplevelser. Som ung og nygift opplevde jeg å bli enke, senere giftet jeg meg og fikk to barn, jeg jobbet som journalist, debuterte som skjønnlitterær forfatter, ble lærer, flyttet til en småby på Vestlandet, flyttet fra småbyen tilbake til Oslo og gjennomgikk en skilsmisse. Framfor alt leste og tenkte jeg og snakket om tro med flere.

Det var i den lille byen på Vestlandet at jeg møtte Den katolske kirke igjen på en nesten hverdagslig måte. Jeg hadde kjent den eldre katolske presten som nylig hadde gått av med pensjon, men denne spesielle søndagen var det en ung, norsk prest som forrettet. Messen ble et vendepunkt for meg. Heretter bestemte jeg meg for å gå oftere i denne kirken. Det var etter hvert ikke lenger tvil om hva jeg skulle gjøre. I tjue år hadde jeg grublet og lest, og grunnet over trekk ved Den katolske kirke, og nå la tingene liksom seg til rette uten at jeg skjønnte hvorfor eller hvordan. Var det underbevissthetsens tastatur som hadde vært virksom? Eller var det en annen kraft?

«Å tro vil si at forstanden gir sin tilslutning til den guddommelige sannhet på viljens befaling tilskyndet av Gud ved nådens hjelp», står det i katekismen. Å tro på Gud er for meg å tro på noe skjult og uutgrunnet som kan omskrives på tusen poetiske måter, et nærvær som kan forekomme i ulike religioner og trossamfunn. Det handler om å se igjennom menneskeskapte strukturer til en kjerne. For meg er kjernen en Gud som er felles for alle.

Men troen kan ikke praktiseres alene. Kirken er fellesskapet av mennesker som tror. Men det finnes flere fellesskap. De ulike trossamfunnene er på den ene siden en trussel mot kirkens enhet, på den annen side mektige manifestasjoner av at Gud finnes over alt. Men hvorfor Den katolske kirke?

Det er ikke til å legge skjul på at Den katolske kirke kan by på problemer for livsførselen til mennesker i dag. Det er ikke alltid lett å leve i samsvar med kirkens lære for eksempel når det gjelder seksualitet og samliv. Riktig nok fordømmes ikke den enkelte troende. Du føler deg verdsatt i menigheten, og ingen kritiserer deg (åpent) om du for eksempel er skilt og lever i et nytt samliv. Du må bare ikke snakke høyt om det. For kirken godtar jo i prinsippet ikke annet enn det første ekteskapet som ramme om samliv. Homofilt samliv er tabu. Likevel er det mange homofile par i katolske menigheter. Å leve som katolikk i dag er å leve med dilemmaer.

Taushetskulturen på dette området er beklemmende, og kan i verste fall gi diskresjon til dem som praktiserer en destruktiv seksualitet. Det er lett å skjule sine spor på et felt der taushet er normen. Overgrepene våger jeg nesten ikke å ta opp. Det er fullstendig forkastelig at kirkens vilje til å ta et oppgjør med disse fremdeles er så lite troverdig. Det er kriminelt! Den katolske kirke må gå opp balansen mellom taushetsplikt ved skriftemål og plikten til å si fra om forbrytelser på en måte som kan gjøre den etisk troverdig, og dette haster!

Alle menneskelige fellesskap har feil og brister. Å være katolikk handler om å håndtere paradokser, dilemmaer, anfektelser, men det handler også om glede. Så er det kjærligheten og det universelle fellesskapet jeg ikke kan si nei til. Troende fra mange nasjoner møtes i messen hver eneste søndag, ja på hverdagene også. At fellesskapet av troende omfatter både levende og døde, er viktig for meg. For i hver eneste messe ber vi for de døde.

Forfatteren Francois Mauriac innrømmet at det ikke var på grunn av gleden ved det sosiale at han holdt fast ved kirken. «En flokk av sidestilte ensomheter» kalte han de troende. Jeg har opplevd noe av det samme, men jeg har vært innstilt på å ta et annet grep enn det Mauriac gjorde. Han innfant seg nemlig med ensomheten.

Familie, tradisjon og røtter – jeg hadde ikke forutsett hvor mye slikt skulle bety da jeg konverterte. At jeg selv tilhører en annen kirke enn de fleste i familien min, har kjentens vemodig til tider. De to barna mine som nå er voksne, har vokst opp i samme hjem, men i hver sin kirke. Dette har ikke bare vært krevende, det har også vært stimulerende.

Resultatet av en konstant økumenisk tilstand blir nemlig at man ikke tar noe for gitt. Jeg ble for eksempel jublende glad da mitt første barnebarn i det hele tatt ble døpt. Det var ingen selvfølge. Olav er innskrevet i kirken, men i en annen kirke enn sin mormor. Men tenk, han heter Olav, og han er selvsagt det strålende midtpunktet vårt! At familiemedlemmene tilhører forskjellige trosretninger har gitt rom for refleksjon, samtaler og handling. Det har tvunget fram en vilje til å formulere, forstå, godta mangfold og sette pris på ulikheter. Jeg har jo også familie og nære venner som ikke har noen religiøs tro, og fellesskapet vårt er like sterkt. Menneske først, kristen så, som Grundtvig sa.

Etter at jeg i 2011 hadde utgitt essaysamlingen *Katolikk i dag. En lutheraners vei til Den katolske kirke*, ble jeg invitert til å presentere boka i katolske fora flere steder i landet. Det kom både lutheranere og katolikker til disse samværene, og nesten alle som møtte fram snakket om sin egen tro, sine dilemmaer, livsførsel, osv. Slike økumeniske treff på grasrota har vært flott og styrkende å oppleve. Det finnes mange uformelle fora utenfor de økumeniske der katolikker og lutheranere møtes. Et fellesskap basert på forskjeller blir et mer robust fellesskap.

Det kommer aldri på tale å nedprioritere mennesker som ikke deler min tro. Jeg sier som Oscar Wilde: «Jeg liker mennesker bedre enn prinsipper, og jeg liker mennesker uten prinsipper bedre enn noe annet i verden».



Mette Elisabeth Nergård (f. 1951)

- førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- E-post: MetteElisabeth.Nergard@hioa.no

16. august i fjor disputerte Helle I. Mellingen ved Universitetet i Agder med avhandlingen «Fra smertespråk til lykkenormativitet. Kjønn, seksualitet og religiøs identitet i et performativitetsperspektiv».

Homotoleranse på majoritetens premisser

Fra 1.1 2009 har norsk ekteskapslovgivning vært «kjønnsnøytral». Det vil i praksis si at man har gjort endringer i en lovgivning som tidligere regulerte heterofile ekteskap, slik at loven nå inkluderer par av samme kjønn. Denne lovendringen bidro til at spørsmål om kjønn, seksuell orientering, foreldreskap og religiøs identitet over lang tid fikk stor plass i offentlig debatt.

I avhandlingen min har jeg gått i dybden og analysert et utvalg av tekster fra denne debatten, hvor både religiøs identitet og seksuell identitet står på spill. Jeg har lest dem med et performativitetsperspektiv, det vil si med et grunnsyn om at ytringer ikke bare reflekterer en virkelighet utenfor teksten, men hele tiden er med på å forme denne virkeligheten på ulike måter. Jeg har interessert meg for hvordan språket virker og har sett på forskjellige effekter som ytringene får.

Jeg tok blant annet utgangspunkt i forskningen til Åse Røthing og Stine Helene Bang Svendsen. De har analysert framstillinger av kjønn og seksualitet i norske lærebøker og klasseromsundervisning, og argumenterer for at *homotoleranse* er i ferd med å utvikle seg til en normativ norsk verdi – men verdien er altså toleranse, det vil si overbærenhet med den som er annerledes. Heteroseksualitet framstilles fortsatt som normen for det gode liv, forteller de. Tine Hellesund gikk i 2007 ut i en kronikk i Aftenposten med oppfordringen «Slutt å bruke smertespråket», fordi et ensidig fokus på vonde følelser knyttet til seksualitet bidro til at homoseksualitet i stor grad ble forbundet med smerte.

Statsviteren Wendy Brown har pekt på hvordan «toleranse» virker som et retorisk grep hvor både posisjonen som marginalisert og maktposisjonen forsterkes. Det ligger en skjult utøvelse av makt i å kunne vise seg som den tolerante, sier Brown. Jeg fant også at det foreligger et krav i samfunnsdebatten om å komme ut og stå fram som homofil, for at den tolerante majoriteten skal kunne erklære sin toleranse.

Etter som Den norske kirke foreløpig ikke har vedtatt noen liturgi for likekjønnede par, har retten og muligheten til kirkelig vielse vært et spørsmål som har fått mye oppmerksomhet i den offentlige debatten de siste årene. For majoriteten i Norge er det en anledning til å kritisere de konservative kristne miljøene for intoleranse, og på denne måten selv utvise sin toleranse.

Som forsker ble jeg stadig mer nysgjerrig på forhandlingene mellom religiøs og seksuell identitet. Et spørsmål som stadig dukket opp, var hvorfor kristne homofile og lesbiske ikke bare forlater menigheter som tolker Bibelen slik at ekteskap mellom to av samme kjønn er uforenlig med egen tro. Problemstillingen forutsetter at religiøs identitet er noe man fritt velger, mens seksuell identitet tolkes som medfødt og uforanderlig.

Jeg har lest flere fortellinger som fastholder muligheten til identifisere seg som både kristen og som homofil eller lesbisk. Å skulle velge mellom identiteten som kristen og identiteten som homofil gir ikke mening – ikke minst dersom en forståelse av å være «født sånn», omsettes til «skapt sånn» med kristendommens eget språk. Dermed framstår det som underlig når personer som selv ikke identifiserer seg som kristne, antar at det bare er å forlate kirken dersom den ikke åpner for vielse av likekjønnede. Jeg fant også et motsatt syn: I noen kristne miljøer konstrueres syn på seksualitet og ekteskap som en så integrert del av identiteten som kristen, at man ikke har noe annet valg enn å avvise homofilt samliv. Den religiøse identiteten framstår som gitt, mens den seksuelle identiteten kan man få hjelp til å bearbeide og endre.

I denne konteksten reforhandles hele toleransebegrepet: Å anerkjenne at «homofile følelser» fins, for så å tilby støtte til å «håndtere» (det vil si undertrykke) slike følelser, beskrives som en tolerant handling overfor personer som forventes å prioritere sin identitet som kristen foran andre sider ved seg selv, som seksuell orientering og kjønnsidentitet. Det er etter mitt syn en form for toleranse som baserer seg på at religiøs identitet fratar den enkelte ansvaret for egne etiske vurderinger.

Jeg var spesielt opptatt av å analysere hvilken betydning språket spilte for hvordan identiteten som kristen og som homofil ble konstruert i de ulike tekstene. Jeg så på hvordan språket begrenser eller utvider mulighetsrommet for hvordan man kan kombinere ulike identitetskategorier. Å finne fram til et språk hvor disse kategoriene ikke gjensidig utelukker hverandre hadde stor betydning i tekstene jeg leste.

Jeg fant også tydelige tegn på en ensretting av hva man forstår som lykkelige liv. I debatten om felles ekteskapslov ble lykke og kjærlighet tett knyttet til ekteskap og barn. Toleranse overfor homofile og lesbiske ble utøvd innenfor denne rammen.

Det er ikke likegyldig hvilke språklige ressurser som tilbys for å snakke om seksuell orientering og kjønnsidentitet. Skolen kan bidra til å åpne identitetskategorier ved å bruke et språk som verken kobler seksualitet og seksuell orientering til synd og skam eller til behov for toleranse fra en velmenende majoritet.

Helle I. Mellingen (f. 1979)

- PhD, prosjektleder for Likestilling som regional kraft, Vest-Agder og Aust-Agder fylkeskommuner.
- E-post: Helle.Mellingen@vaf.no

Praktisk lærebok for klasserommet

Repstad og Tallaksen hevder: «Dette er altså en praktisk og annerledes fagdidaktikk som har noen teoretiske perspektiver. Vi prøver å imøtekomme studentenes ønske om at fagdidaktikk skal være praksisrelevant» (s.3). Jeg vil beskrive boken innhold og vurdere om forfatterne lykkes med den ovennevnte intensjonen.

Boken er på 291 sider og består av 12 kapitler. På første side av hvert kapittel gis leseren utfordringer hun skal knytte til praksiserfaring, for eksempel «Skal læreboka styre din undervisning?» og «På hvilken måte tenker du deg at elevene skal bruke IKT i dine timer?». Kapitlene avsluttes med spørsmål til ettertanke. Noen tema berøres flere ganger med ulik vinkling. Konkrete eksempler fra klasserommet forhindrer at det blir repetisjon. Leseren følger de fiktive studentene Julie (RLE) og August (Religion og etikk) i forberedelsestiden, i klasserommet og med etterarbeidet. Det er tydelig at forfatterne kjenner godt til studenters problemstillinger og spørsmål.

I første kapittel presenteres ulike didaktiske modeller på en lettfattelig og oversiktlig måte. Studentenes tanker om første undervisningstime knyttes til modellene og veiledningsdokumenter legges ved. I de neste kapitlene knyttes studentenes planer opp til rammene for undervisningen. Her presenteres religionsfagene historikk, Læringsplakaten, Opplæringsloven og læreplanene for de ulike fagene opp gjennom tidene, samt Goodlads læreplananalyse. Undersøkelser, forskningsrapporter, sitater og undervisningstips til lærere belyser temaene. Enkelte problematiske begrep («etisk bevissthet» og «livstolkning») diskuteres. De to påfølgende kapitlene tar for seg forholdet mellom elevene og «Den profesjonelle læreren». Ungdommers holdning til religion og livssyn avdekkes ved ulike undersøkelser. Opplegg for hvordan man kan undervise i det flerkulturelle klasserommet og oppgaver som bidrar til godt læringsmiljø, er inkludert. Ungdoms mediebruk og lærerens yrkesetikk blir diskutert, og det velkjente begrepet «differensiering» konkretiseres ved oppgaver.

Hoveddelen av boka består av undervisningstips knyttet til refleksjoner fra praktisk erfaring og fagdidaktisk tenkning (s.111-260). Bruk og forståelsen av hvordan lærebøkene styrer undervisningen blir problematisert. Det gjøres også rede for hvordan man kan jobbe med de grunnleggende ferdighetene, tekstoppgaver for å lese med BISON-blikk og trening av regneferdigheter ved oppgaver til årsrytmer og religioners høytider for å nevne noe. Aktuelle teoretikere trekkes frem på en naturlig måte fordi de knyttes til konkrete eksempler. Det henvises for eksempel til overordnede modeller, som Ninan Smarts dimensjoner, for å sammenligne religioner. Noen filosofer knyttes til ulike arbeidsformer, for eksempel Freire og Levinas til tenkning om ansiktets etikk når det gjelder samtale, og dialog og Vygotskij om samarbeidslæring.

Konkrete tips til muntlig aktivitet er det flust av, blant annet rollespill, diskusjoner, nyhetsrunder, etiske case-oppgaver, argumentasjonsoppgaver, bruk av kart, intervju-oppgaver, konkrete opplegg for samarbeidslæring, bingo, «Hvem skal ut?» - og sant/usant-oppgaver og bruk av spørsmål til religiøs estetikk (herunder kunstverk, musikk og film). Leseren får servert mange gode opplegg som er ferdige til bruk, for eksempel spørsmål til filmanalyse, oppgaver om symboler og mange modeller for samarbeidslæring. I tillegg nevnes ulike nettsideadresser (NDLA m.fl.), og hvordan man kan jobbe med tekster i faget. Boka inneholder også litterære referanser, for eksempel til *Kongsspegelen*. Yrkesetikk diskuteres grundig. Taushetsplikt og foreldresamarbeid blir også nevnt, men kunne ha blitt knyttet mer opp til religionsfagene.

Avslutningsvis tar boken for seg vurdering og klasseledelse. De nevner forskningen til John Hattie og Kirsti Klette, diskuterer om hva som faktisk skal vurderes og hva som menes med begrepet «kompetanse». Eksempeloppgaver og ideer til hvordan man kan formidle læreplanmål og vurderingskriterier er inkludert. Det gis flere eksempler på vurderingssituasjoner og forslag til effektiv tilbakemelding. Bakerst er det en liste med råd til bedre klasseledelse.

Rådene knytter seg til forfatternes intensjon om at «... dette er en bok om praktisk undervisning i religionsfagene». Slik jeg vurderer det, innfrir forfatterne denne intensjonen. Spesielt synes jeg de i hoveddelen balanserer godt mellom fagdidaktisk teori, klasseromssituasjonene og konkrete opplegg. De får leseren til å reflektere rundt egen praksis. Dette er en anvendelig lærebok. Styrken er at den gir mange gode forslag til hvordan man kan variere undervisningen. En lærebok er aldri uttømmende. Jeg ønsker at boken inkluderte mer om filosofi, siden en del lærere ikke har emnet i fagkretsen. Ekskursjoner kunne blitt viet større plass. Boken kunne også diskutert mer hvordan bruken av digitale verktøy preger undervisningen, siden dette er en stor utfordring.

Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen: *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*, Cappelen Damm Akademisk 2014, 295 sider.

Mona Elisabeth Kirkelund (f. 1979)

- lærer i norsk og religion og etikk ved Dønski videregående skole.
- E-post: Mona.Elisabeth.Kirkelund@donski.vgs.no

«Nytt religionsfag i skolen»?

«Nytt religionsfag i skolen» er eit ni sider langt notat av religionshistorikar Torkel Brekke. Teksten er publisert på tankesmia Civita sine nettsider. Bakgrunnen for notatet er dei borgarlege partia sitt forslag til endring av RLE-fag, ein politisk hestehandel som ser ut til å ende med at K-en gjer comeback i fagnamnet og kristendommen styrkar aksjane sine i faget.

Først litt om notat-skrivaren sin religionspolitiske ståstad. Brekke meiner at staten si subsidiering av luthersk kristendom er ein dårleg idé av to grunnar. For det første hindrar dette verkeleg religionsfridom og likebehandling. For det andre gjer staten sitt religiøse engasjement nordmenn til religiøse slappfiskar. I pamfletten *Frihet og religion* skriv Brekke at «det er en sentral tese i markedspektivet på religion at en religiøs økonomi hvor det er konkurranse og pluralisme, har høy grad av deltagelse eller konsum, mens en økonomi hvor det religiøse marked er monopolisert av en bedrift vil ha lav deltagelse, hvis ikke slik deltagelse er påbudt og håndheves med makt» (Civita, 2010: s.20).

Lat oss no sjå nærmare på «Nytt religionsfag i skolen». Notatet presenterer først to ulike modellar for religionsundervisning, den konfesjonelle og den religionsvitenskaplege modellen. I den første modellen er religionsundervisning religiøse organisasjonar sitt eige ansvar, mens religionsundervisninga i den andre modellen siktar mot ei meir nøytral kunnskapsformidling. Deretter får vi ein dose faghistorie, og med Brekke som forteljar blir dette ei sørgjeleg historie om det norske religionsfaget sitt vanskelege liv dei siste tiåra. Brekke slår her fast at faget slit med ein splitta personlegdom. Splittinga viser seg ved at faget både vil spegle det pluralistiske, moderne samfunnet og halde den nasjonale, kristne identiteten i hevd: «For den norske stat blir altså skolen ikke bare et middel til læring, men til identitetsdannelse der den kristne kulturarv er kjernen» (s.7). Analysen og metaforbruken er inspirert av Ninian Smart, som allereie i 1968 kom med ein liknande diagnose av det britiske skulesystemet. I tillegg hevdar notatet at faget lid av vrangforestillinga at det finst verdsreligionar. Brekke støttar seg på Wilfred Cantwell Smith og peikar på at forestillinga om verdsreligionar er konstruert av europeiske forskarar i moderne tid. Civita-notatet meiner at ei slik forenkla forståing av kva religion er, kan vere med på å forklare konfliktane knytt til religionsfaget dei siste åra: «[D]enne måten å se verden på, skaper et bilde av avgrensede og monolittiske religioner som kan stilles opp ved siden av hverandre, og veies og måles når man skal prioritere hva man skal undervise om i faget» (s. 8).

Brekke átvarar mot det borgarlege forslaget til nytt religionsfag med både pragmatiske og prinsipielle argument. Endringane vil føre til ein ny runde med strid rundt faget, kan vi lese. At kristendommen skal utgjere om lag halvparten av faget, strid dessutan mot prinsippet om likebehandling av religionar, seier Brekke og spår at religionsfaget vil bli ramma av ein ny dom i Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg.

Kva slags alternativ til dagens (K)RLE-fag skisserer så notatet? Eit forslag er å gi historie eller samfunnsfag ansvaret for kunnskapen om den kristne kulturarven. I desse faga sin kontekst vil undervisning om kristendommen si rolle i norsk historie vere mindre provoserande, trur Brekke. Eit anna alternativ er at religionsfaget flyttar fokuset frå kunnskap om enkeltreligionar over på «religiøse og filosofiske spørsmål på tvers av religionene» (s.9). Om dette er klokt veit eg ikkje. Er ikkje all læring avhengig av modellar som forenkla den komplekse verkelegheita – ikkje minst i grunnskulen? Eg kan sjå for meg at Muhammed og Paul-Johannes i 7B blir nokså forvirra når læraren fortel dei at verdsreligionane islam og kristendom berre er moderne akademiske konstruksjonar. Ei tredje moglegheit er å skyve religionsfaget heilt ut av skulen og heller satse på den konfesjonelle modellen for religionsundervisning. Men religionslærarar som no fryktar arbeidsløyse kan ta det med ro. Notatet slår fast at det er «urealistisk å se for seg å fjerne faget helt (s.1) og «at det foreløpig finnes gode nok argumenter for å beholde undervisning om religion i skolen» (s.1). Urealistisk, men ideelt sett ønskeleg? Eg kunne ønskt meg at Brekke var tydelegare på dette punktet.

«Nytt religionsfag i skolen» sine refleksjonar over religiøs likebehandling og kristendommen sin plass i religionsfaget er tankevekkande lesing, enten lesaren sympatiserer med Brekke sitt blikk på marknad og religion eller ikkje. Rett før eg set punktum for denne meldinga les eg i avisa at Lars Gule ber lærarar ty til sivil ulydigheit, dersom den nye varianten av religionsfaget blir ein realitet. Vi kan nok vente oss mange nye kronikkar, pamflettar og notat i tida framover.

Torkel Brekke: «Nytt religionsfag i skolen», Civita-notat 28/2013, 9 sider.

Petter Togstad Stige (f. 1977)

- lektor ved Rælingen videregående skole.
- E-post: petter.stige@gmail.com

Forskningsoversikt på bredt lerret

Hva forbinder du med «Babylon»? Noe med hengende hager? Et himmelhøyt tårn? Språkforvirring? Hovmod? En blomstrende høykultur? Et ondt, undertrykkende rike? Fangenskap? Eller...? Det er mange sprikende konnotasjoner knyttet til dette navnet, de kommer fra mange kilder, og noen av dem har vært en del av europeisk kultur i snart 2000 år.

Ønsker du å nøste i alt dette, kan det anbefales å starte med *Oppdagelsen av Babylon* av professor Rannfrid Thelle ved Wichita State University i Kansas. Hun er teolog med GT som spesialitet, men har også fordypet seg i gammel-mesopotamsk historie og arkeologi.

Oppdagelsen av Babylon tar for seg Babylon i stor bredde. Boken kan leses både som kulturhistorie, teologisk oversikt, arkeologihistorie, oldtidshistorie og oversikt over forskningsdebatten. Den er nøktern i formen, men sterk på det innholdsmessige, med mengder av detaljer som settes inn i sin sammenheng.

Thelle legger frem stoffet i både logisk og kronologisk orden. Etter et innledningskapittel der hun introduserer noen problemstillinger hun vil forfølge, starter hun med en oversikt over det bibelske Babylon-stoffet, stort sett det eneste stoffet som var kjent i Europa gjennom middelalderen: Historien om tårnet som skulle bygges opp til himmelen, fienden som ødela Jerusalem og bortførte folket til Babylon, mm, samt hvordan forestillingene om Babylon er blitt brukt i NT. Så ser hun på hvordan bibelstoffet levde i kirkens europeiske tradisjon, og presenterer en rekke eksempler på europeisk kunst med Babylon, særlig tårnet, som motiv. I hovedsak ble «Babylon» symbolet på en dekadent fiendes undertrykkelse av Guds folk.

Deretter tar Thelle for seg hva de greske kildene, som stort sett ble kjent i Europa i renessansen, har å fortelle. De greske kildene bekrefter bildet av Babylon som en arrogant og overdådig stormakt, men uttrykker også en beundring. Babylons hengende hager, et av verdens syv underverker, kjenner vi fra greske kilder.

Etter renessansen kom så smått en europeisk utforskning av Midt-Østen i gang. På 1700-tallet var faktisk Carsten Niebuhr, medlem av en ekspedisjon utsendt av danskekongen Frederik V, en pioner. Men det er fra midten av 1800-tallet at ting virkelig begynte å skje. Assyria ble gravet frem, senere også Babylon. Og ikke minst: Kileskriften ble tydet, og dermed fikk forskerne et stort kildemateriale å jobbe med, og kunne for alvor gå i gang med å rekonstruere områdets historie og kultur. Thelle gjør grundig rede for utgravingshistorien og den vitenskapelige debatten som hørte med, men hun peker også tydelig på noen av drivkreftene i europeernes innsats: imperialistiske ambisjoner og europeiske museers konkurranse om å sikre seg mange og store arkeologiske godbiter å stille ut. Mentaliteten i imperialismens tid rundt år 1900 var at europeerne, med selvfølgens rett, kunne gå inn og forsyne seg, som om det var sine egne ruiner de utforsket.

Når det etter hvert forelå historiske og arkeologiske forskningsresultater, var det naturlig at disse ble konfrontert med det man før mente seg å vite om Babylon, altså fra Bibelen og de greske kildene. Thelle går igjennom noe av debatten som fulgte, ikke minst den såkalte «Babel- og Bibel-debatten». Man diskuterte om de arkeologiske funnene bekreftet eller avkreftet den bibelske fremstillingen, og under det hele lå det selvsagt en debatt om bibelsynet. Noen gikk så langt at de mente at GT nærmest var verdiløst og at kristendommen måtte revideres fordi den babylonske religionen var

mer autentisk. Bibelen ble dermed å betrakte som en semittisk avsporing – en tanke som passet godt inn i tidens antisemittiske strømninger.

Mot slutten trekker Thelle noen tråder sammen. For det første gir hun en fremstilling av hva vi i dag vet om Babylon, og for det andre antyder hun litt om hvordan «Babylon» i dag fremtrer i kulturen. På det siste punktet skulle jeg ønske at hun hadde gått mer i dybden.

Boken er utstyrt med noen nyttige tillegg: Først en tidslinje som sammenstiller viktige hendelser i Babylon, Palestina (pussig å bruke dette navnet om gammeltestamentlig tid, forresten, siden det først kom i bruk ved romersk vedtak etter at den jødiske frihetskampen ble knust i år 135) og andre viktige kulturer og riker i området. Videre en omfattende liste over viktige årstall i Babylons historie, og til slutt en oversikt over viktige babylonske guder.

Midt i boken er det satt inn 16 upaginerte sider med til sammen 26 bilder, deriblant en rekke svært ulike kunstneriske fremstillinger av tårnet i Babel. Flere av bildene er gjengitt i så smått format og med så dårlig trykkekvalitet at leseren må streve for å få noe ut av dem. Jeg antar at det er trykkeri-økonomiske grunner til at man har valgt å presse sammen det meste av billedmaterialet på denne måten, men for leseren er det ikke vellykket. Bildene vises jo ikke i sammenheng med omtalen i bokteksten, og leseren må sjekke i hvert tilfelle om det som er omtalt på ulike steder i boken, er avbildet. Nummerering av bildene og krysshenvisninger mellom billednummer og sidenummer ville ha hjulpet.

Et flamsk maleri på bokomslaget viser babelstårnet under bygging. Allerede har det oppimot 30 etasjer, og betrakteren ser at ambisjonen er å bygge det helt opp til himmelen langt over skyene. Hvorfor ser folk tårnet for seg slik? Fordi man forestiller seg himmelen, Guds bolig, som et sted høyt der oppe? Men noe slikt tårn har aldri stått i det gamle Babylon. Derimot kan arkeologene peke på fundamentene til en stor ziggurat (pyramideformet tempeltårn med terrasser rundt hver etasje og tempel på toppen), og ifølge Herodot fantes det en stor ziggurat med åtte etasjer i Babylon. Tempelet på toppen, vet vi fra babylonske kilder, var hovedguden Marduks bolig, og her kunne prestene stige opp til ham. Møtepunktet mellom jord og himmel, altså, en babelsk versjon av Det aller helligste. Så her har vi vel det historiske utgangspunktet for det bibelske babelstårnet.

Rannfrid Thelle: *Oppdagelsen av Babylon*. Spartacus forlag 2014, 208 sider + 16 billedsider.

Atle Sævareid (f. 1952)

- lektor ved Rosthaug videregående skole.
- E-post: atsaev@gmail.com

Religion i skrift mellom mystikk og materialitet

Jeg tar meg selv i å nynne på sangen "Halleluja", *Melodi Grand Prix*-låten fra 1979. Jeg er på vei for å treffe to studievenner, begge lektorer. I løpet av kvelden nevner jeg at jeg er i gang med å anmelde en bok som heter *Religion i skrift mellom mystikk og materialitet*, hvorpå lektor x sier: "Jeg synes *Mormons bok* er morsom". Lektor y responderer: "Jeg synes alle hellige skrifter er morsomme" og refererer til en episode i *Apostlenes gjerninger*, kapittel 5 han synes er absurd og derfor morsom. Ananias og Saffira må bøte med livet etter at de har lagt til side litt av pengene fra et eiendomssalg. Som religionslærer burde jeg kanskje også (lese og) more meg mer over hellige tekster, men det gjør jeg sjelden. Det er heller ikke nødvendig for å ha stor glede og nytte av boka som her anmeldes!

Redaktørene Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson, begge professorer i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen, tar sikte på å "kaste lys over det mange-fasetterte forholdet mellom tekst og religion" og å "vise noe av spennvidden i hva som kan være en hellig tekst" (s. 19). Blant bidragsyterne finner vi både noen av de mest kjente og profilerte religionsforskere i Norge, men også, for meg, nye navn. Sammen lykkes de med å belyse forholdet mellom religion og skrift på en ny og spennende måte. Etter mitt skjønn burde alle religionslærere finne mye av interesse her!

Spesielt nyttig for meg var Marianne Bøes kapittel om feministiske tilnærminger til sharia og Mona Helen Farstads bidrag om Koranresitasjon. Bøe analyserer tolkningene til Amina Wadud, Fatima Mernissi og Asma Barla. Hun viser hvordan nye feministiske tolkninger bygger på en tolknings- og reformtradisjon som er dypt forankret i islam. For eksempel bruker Wadud enhetsprinsippet i islam, *tawhid*, som grunnlag for å tolke Koranen og sunna. Slik begrunner hun at "denne enheten overgår alle distinksjoner som blir gjort på grunnlag av rase, kjønn, klasse, religion, nasjonalitet, seksuell orientering" (s. 97). Koranen og den religiøse tradisjonen er altså utgangspunktet for både kvinnekriminerende tolkninger og for feministisk islam. I Farstads kapittel om Koranresitasjon får vi innblikk i sentrale dilemmaer knyttet til Koranresitasjon (betydningen av musikk og den estetiske dimensjonen samtidig som tilhørernes oppmerksomheten skal rettes (kun) mot tekstens budskap). Kjennskap til Koranresitasjon og hva det vil si i islam å være en "vokter av Koranen" er viktig for å gi en mer nyansert framstilling av Koranen som tekst og en mer levende framstilling av tradisjonen knyttet til resitasjonen.

Boka inneholder også overraskende og morsomme bidrag som Dag Øistein Endsjøs analyse av religion som tekst i sanger fra *Melodi Grand Prix*. Her hevder han at det israelske bidraget "Hallelujah" fra 1979 har en særstilling blant grandprixfans som

mener at denne sangen har "åpnet vinduene til himmelen for et øyeblikk" (s. 217). Overordnet sett er grandprixsangene med religiøst innhold eksempler på "hvordan religiøse uttrykk dukker opp i vår kultur utenfor den rent religiøse sfære" (s. 217).

Til slutt vil jeg gjerne også nevne Ingvild Sælid Gilhus' eget bidrag om *Johannes' hemmelige bok*, en kristen tekst som ble funnet i det store skriftfunnet ved Nag Hammadi i 1945. Teksten inneholder en rekke lister om guddommelige vesener og om Adams skapelse. Her "er det lister som gir en oversikt over skapelsen av menneskets syvfoldige sjel, englemaktene som skaper menneskets kropp, og englemaktene som hersker over kroppsdelene. Videre blir de syv øverste englene, som hersker over alle de andre englene, listet opp i tillegg til de fire elementene, de fire sjefsdemonene og lidenskapene som stammet fra dem" (s. 52).

Henger du fortsatt med? Selv har jeg ofte hoppet over lister hvis jeg har lest hellige tekster. Det kan være tungt å finne mening i oppramsinger. Gilhus gjør allikevel gråstein til gull i en imponerende utøvelse av det religionsvitenskapelige håndverket. Hun ser *Johannes' hemmelige bok* i et komparativt perspektiv (visste du at listevitenskap er en egen disiplin?) og analyserer listenes funksjoner. Dermed "åpenbares" listenes mening; skape orden, bygge opp kosmos, være redskap til å mestre verden. Gjennom listene fastsettes også skillet mellom det hellige og det som ikke er hellig. Vi er altså plutselig ved kjernen av både faget og religion som fenomen.

Noen ganger kan religionsvitenskap virke som et marginalt fag der man er brennende opptatt av sære ting (for eksempel religiøse lister og *Grand Prix*-sanger, for ikke å si hellige tekster) få andre bryr seg om. Men det en fryd å lese artikler av de fremste religionsforskere i Norge! Dette er religionsvitenskap på sitt beste og jeg føler meg allerede som en bedre lærer.

Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson (red.): *Religion i skrift mellom mystikk og materialitet*, Universitetsforlaget 2013, 240 sider.

Anne Siri Kvía (f. 1975)

- lektor ved Oslo katedralskole.
- E-post: anne.kvia@oslo-katedral.vgs.no

Returadresse:
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo

FORENINGSNYTT

PROGRAMMET FRAMOVER

Religionslærerforeningen arrangerer både temamøter og studieturer og er et møtested for erfaringsutveksling og fagutvikling for lærere i religion og etikk og RLE. Her er planene framover:

17. april 2015: Religionsvandring i Oslo

Besøk til forskjellige kristne konfesjoner og møte med representanter for konfesjonene.

19. – 26. september 2015: Minoriteter i majoritetssamfunnet

Seminar planlagt på Studiesenteret Metochi, Lesvos, Hellas. Samarbeid med FN-Sambandet og Universitetet i Agder. Det tas forbehold om at finansiering går i orden.

Påskan 2016: Studietur til Sri Lanka

En komité planlegger denne studieturen, med Eva Mila Lindhardt som faglig ansvarlig.

Det kan komme endringer, så følg med på nettsidene våre for å vite mer om program, seminaravgift, påmelding etc: www.religion.no

Intervju med en eldre person om religion før og nå

I dette arbeidet er det særlig hovedområdet ”religionskunnskap og religionskritikk” i religion og etikk-faget (VGS) som er relevant. Der står det blant annet at eleven skal kunne:

- presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge
- presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk
- gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk

Dette er mange læreplanmål! Det er ikke meningen at eleven skal oppnå alle disse målene, men alle kan være relevante til en viss grad. En mulig konkretisering: ”Eleven skal undersøke endringer i religionens betydning, både for individet og i samfunnet, med utgangspunkt i minst to av Ninian Smarts religiøse dimensjoner, og ved å gjennomføre minst ett intervju med en eldre person.”

Elevene trenger en oversikt over Ninian Smarts syv dimensjoner. De står noe ulikt forklart i lærebøkene i religion og etikk-faget. Noen god og elev-vennlig oversikt på norsk er dessverre ikke mulig å finne på Internett. Av de syv dimensjonene er det trolig ”læredimensjonen” og ”den etiske dimensjonen” det er enklest å jobbe med, og derfor er det disse som er ført opp på skjemaet du finner på midtsidene.

Skjemaet på elevarket kan brukes både i forarbeidet og etterarbeidet til samtalen eleven skal ha med en ”eldre person”. Denne personen kan enten være en slektning eller et medlem av en religiøs menighet i elevens nærområde. I forhold til elevene bør intervjuobjektet være i besteforeldre- eller oldeforeldre-generasjonen. Hvis eleven snakker med noen i foreldre-generasjonen, blir forskjellene gjerne ikke så store.

Intervju med en eldre person om religion før og nå

Elevens navn: _____

Intervjuobjektets kjønn og alder: _____

Dette skjemaet bruker du i forkant og etterkant av intervjuet. Under selve intervjuet kan du skrive notater på egne ark, eventuelt dokumentere vha. lyd- eller videoopptak. Men spør den du intervjuer om lov først!

	Hva skal jeg spørre om? Spørsmål/ stikkord	Hva fant jeg ut? (Det aller viktigste)
Læredimensjonen: (Kort forklaring)		
Den etiske dimensjonen: (Kort forklaring)		

Dette er også en trening i å gå fra fagspråk til dagligtale og så tilbake til fagspråk igjen. Eleven tar altså utgangspunkt i minst to av dimensjonene til Ninian Smart, men kan ikke spørre: "Hvordan har læredimensjonen endret seg fra den gangen du var ung?" Med utgangspunkt i fagspråket, skal eleven formulere spørsmål til sitt intervjuobjekt, spørsmål som bør bli formulert så nært opp til dagligtale som mulig. Et alternativ til ferdige spørsmål er mer tematiske stikkord til bruk i intervjusituasjonen, men den metoden krever noe mer av eleven.

I intervjusituasjonen må eleven være oppmerksom og bevisst. Snakker intervjuobjektet om seg selv eller om samfunnet mer generelt? Noen tips til to av dimensjonene, tips til hva elevene kan spørre om, på jakt etter endringer over tid:

- Læredimensjonen (virkelighetsoppfatning): syn på Gud, syn på hva som skal skje etter døden, for eksempel forestillinger om Himmelen og/eller Helvete
- Den etiske dimensjonen (etikk): syn på rett og galt og begrunnelsene for dette, syn på hvem som er viktige og gode forbilder med tanke på oppførsel og levemåte

Etter intervjuet skal eleven så fagliggjøre det hun har funnet ut, ved å trekke ut vesentlig informasjon og på nytt knytte denne til Smarts dimensjoner.

Ved å få et inntrykk av fortida, kan elevenes bilde av samtida tre klarere fram. Samlet sett har klassen nå et materiale som kan bearbeides videre med henblikk på å si noe om religions- og livssynssituasjonen i dag.

Kjell Arne Kallevik (f. 1972)

- religionsviter, lektor ved Bergen Private Gymnas.
- E-post: kallevik@yahoo.com