

# RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærerforeningen  
i Norge



Tema: LÆREPLANER I RELIEFF

Årgang 7, 1995 nr.

4



## Hva vil vi med religionsundervisningen i videregående skole?

Tiden er inne for å gjennomtenke grunnleggende spørsmål til religionsundervisningen i videregående skole. Ny læreplan er underveis! Når det gjelder grunnskolen, ser det ut som debatten er over og læreplanen godkjent av Stortinget. Og her er forandringene store: Kristendomsfaget fornyes, livssynsfaget blir borte; det vil si det trekkes inn i kristendomsfaget, fritaksmulighetene begrenses til spesielt følsomme emner og øvelser; dessuten får faget tre timer i uka på mellomtrinnet. Fagets navn blir Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering.

For videregående skole er prosessen i gang, fagplankomiteens utkast til plan ventes offentliggjort tidlig i januar. Pettersenutvalgets innstilling (Identitet og dialog) gir klare føringer på det innholdsmessige planet. Store endringer venter vi oss ikke på det feltet. Derimot synes vi det er grunn til å rette oppmerksomheten mot eventuelle uheldige konsekvenser av den målstyring som alle nye fagplaner skal modelleres etter. Hva vil det bety for undervisningen i religionsfaget i videregående skole? To områder bør være i fokus:

1. Valgfriheten i faget vil vi håpe at ikke blir beskåret i altfor stor grad. Det er knapt noe fag der elevenes interesser i så stor er en avgjørende faktor som religion. Selvsagt er det mange momenter som alle må arbeide med – likevel vil vi håpe at dette poenget tilgodesees. Det henger forøvrig sammen med mengden av det obligatoriske stoffet. Blir det for omfattende, blir valgfrihet en illusjon uansett hvor sterkt den blir knesatt i planen.

2. Det andre: Faget kan utarte og bli et puggeri av religiøse og livssynsmessige retninger. Faget blir rent historisk/deskriptivt og kan komme til å miste sin særart som dialog-, lytte-, og undreforum. Målformuleringene i religionsplanen av 1976 (som forøvrig vil gjelde ut neste skoleår) har 7 strekpunkter, og av disse gjelder 4 fagets aktualitetsside og elevenes engasjement. Det ville være trist om målstyringsmønsteret for den nye fagplanen skal bidra til å svekke fagets engasjementsside. Svenskene har vært så opptatt av faget skal fungere som forum også for eksistensiell samtale at aksene i debatten omkring religionsfaget der har vært det de kaller «livsfrågor». Og dette gjelder alle trinn, også gymnaset. Altså skal her elevenes problemer være utgangspunktet for undervisningen. Det er interessant å se at Pettersenutvalget når de drøfter religionsfaget i videregående skole, har et avsnitt som nettopp heter Ungdom og livsspørsmålene, altså er det her et klart signal om hva faget skal være ved siden av kunnskapsarbeidet. Bare navnet på utvalgets innstilling gir klare signaler. Fagplankomiteen har forhåpentligvis lest Pettersenutvalget....

I dette nummeret har enkelte kolleger fra ulike utland skrevet om situasjonen for religionsfaget der, og det er interessant å se at mange av våre problemer og debatter ligner det vi finner ute. Men typisk er det at overalt ser man faget som del av allmennkunnskap og hjelp for elevenes egne livsmodning.

### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 4, 1995, 7. årgang

Redaksjonskomiteen:  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene  
Trygve Rø

Redaksjonsråd:  
Elisabeth Haakedal  
Otto Krogseth  
Richard Natvig  
Dagfinn Rian  
Kari Vogt  
Svein Olaf Thorbjørnsen  
Notto Thelle

Illustrasjon:  
Åsmund Risnes

Formgivning:  
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1996

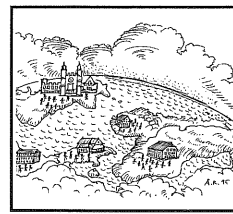
Tidsfrist for nr. 1, 1996:  
15. januar

Trykk:  
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:  
700

Redaksjonens adresse:  
Religionslærerforeningen  
v/Bjørn Myhre  
Berg Videregående Skole  
John Colletts allé 106  
0870 Oslo

ISSN 0802-8214



## Innhold

<b>Leder</b>	2
<b>Foreningsnytt</b> <i>med styreberetning, informasjon om Israelstur, referat fra EFTRE-konferansen i september.</i>	4
<b>Otto Krogseth:</b> <i>Sekularisering, identitet og skolens verdiformidling.</i>	8
<b>Volkert Doedens:</b> <i>Evangelisk religionsundervisning i Tyskland.</i>	18
<b>Linda Rudge:</b> <i>Religious Education in England</i>	22
<b>Rudolf F. Smit:</b> <i>Religionsundervisning i videregående skoler – en rapport fra Nederland</i>	29
<b>Gina Smith:</b> <i>Det danske gymnasiale religionsfag</i>	32
<b>Kennert Orlenius:</b> <i>Religionsämnet i Sverige</i>	35
<b>Dorothea Rosenblad:</b> <i>Abrahams barn. Annorlunda undervisning i religion</i>	38
<b>Debatt</b>	43
<b>Bokmeldinger</b>	45

**Tema i neste nummer:  
Religion nedenfra**

## FORENINGSNYTT

### Det er innkalt til Landsmøte i Religionslærerforeningen 1995

onsdag 3.januar kl.17.00 i SLS' lokaler, Helga Eng's hus, rom 231, Nedre Blindern. Når dette leses, er landsmøtet over. Referat kommer i neste nummer. Vi gjengir her styrets toårsberetning.

### Toårsberetning 1993-1995 for Religionslærerforeningen i Norge.

#### 1. Styret.

Styret har bestått av leder Arna Østnor, Berg vg. skole, Oslo nestleder Marit Hallset Svare, Adolf Øiens skole, Trondheim, sekretær John Egeland, Eidsvoll vg. skole, kasserer Tove Magnus, Persbråten vg. skole, Oslo, styremedlemmer: Bjørn Myhre, Berg vg. skole (redaktør Religion og Livssyn), Ann Midttun, KG, Oslo (annonseansvarlig), Grete Sevje, Hauketo ungdomsskole, Oslo og vararepresentanter: Geir Bilsbak, Skien vg. skole, Klaus Lågøy, Hokksund vg. skole. Grete Sevje trådte ut av styret våren 1994 av personlige grunner, Geir Bilsbak har siden vært fast styremedlem. Styret har hatt 3 møter hvert semester.

#### 2. Landsmøte 1993.

Landsmøte 1993 ble holdt 6.januar, 1994 på Menighetsfakultetet i Oslo i forbindelse med kurs samme sted. Det var 24 stemmeberettigede medlemmer til stede.

#### 3. Studietur til Tyrkia.

Styret arrangerte studietur til Tyrkia i påsken 1995 med 30 deltakere. Faglig leder var førsteammanuensis Dagfinn Rian, Trondheim, praktisk leder var lektor Johannes Bartels, Larvik. Av programmet nevner vi forelesninger om de sju ekumeniske konsiler, menighetene i Lilleasia, de

orientalske kirker og tyrkisk historie. Forelesninger om Islam ble holdt både av faglig leder og av representanter for Bosphorusuniversitetet i Istanbul. I Tyrkia besøkte man en rekke kjente historiske steder som Efesos, Ismir, Canakkale, Buro, Priene og Troya.

#### 4. Studietur til Israel.

Styret har i skrivende stund klart program for studietur til Israel, 15.-23. mai. Faglig leder er førsteammanuensis Bjørn Helge Sandvei som har ledet en rekke studieturer til Israel. Reiseleder fra styret blir John Egeland. Se ellers vedlagte program, side 7.

#### 5. Religion og Livssyn.

Religion og Livssyn har kommet ut etter planen med 4 nummer i året. Temaene i 1994 har vært: Nr. 1: Fundamentalisme. Nr.2 På tvers av faggrenser. Nr.3: Helvete. Nr.4: Moderne jødedom. I 1995 har temaene vært: Nr.1: Etikk. Nr.2: Jesus. Nr.3: Trosskiftet. Nr.4: Læreplaner.

Redaksjonen har bestått av Bjørn Myhre, ansvarlig redaktør, Harald Skottene og Trygve Rø. Bladet trykkes hos Allservice i Stavanger. Det har vist seg å være langt vanskeligere å få annonser nå enn tidligere.

#### 6. Styrets virksomhet.

Styret har ved siden av den vanlige driften arbeidet med flere saker. Vi vil her nevne følgende saker:

##### a) Fritaksparagrafen.

Vi har flere ganger hatt kontakt med leder for Kirke- og undervisningskomiteen for å minne om at det må fattes vedtak i saken slik at den tverrpolitiske enighet i Stortinget fra 1993 får konsekvenser. Dette vil nå skje i forbindelse med behandlingen av

innstillingen fra Smith-utvalget som utreder ny opplæringslov.

##### b) Metodisk veiledning i etikk.

Styret tok i november 1994 kontakt med Departementet og ba om å få være høringsinstans for metodisk veiledning i etikk. Vi leverte en omfattende uttalelse hvor vi sa oss positive til at det blir fokusert på etikk i skolen og laget en slik veiledning, samtidig som vi hadde en rekke kritiske kommentarer av faglig karakter.

##### c) NOU 1995: 9 Identitet og dialog.

Religionslærerforeningen ble av Departementet bedt om å lage en historisk oversikt over religionsfaget i videregående skole som materiale for Arbeidsgruppe for utredning av kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning (Pettersen-utvalget). Styrets leder påtok seg å gjøre dette.

Styret har levert høringsuttalelse til NOU 1995: 9 som i sin helhet er trykket i Religion og Livssyn 3, 1995.

##### d) Skriftlige eksamensprøver i religion.

Styret ble kontaktet etter at det ved privatisteksamen våren 1994 var blitt laget og nyttet skriftlig-muntlig prøve istedenfor muntlig prøve ved eksamen for privatister. Vi forsøkte å finne ut hvilket omfang dette hadde og om dette var begynnelsen til en ny praksis for muntlige fag, noe vi er meget kritiske til. Av denne grunn sendte vi en høringsuttalelse til forskrift om eksamen, fagprøve, vurdering og dokumentasjon for videregående opplæring som gjaldt skriftlig eksamen for privatister i religion, se Religion og Livssyn, nr. 1, 1995.

##### e) Ny læreplan i religion.

Styrets leder, Arna Østnor, ble oppnevnt som en av medlemmene i læreplangruppe for religionsfaget. I Religion og Livssyn,

nr. 2, 1995 ba vi om innspill og debattinnlegg, men har ikke mottatt noen slike. Forslaget til ny læreplan blir sendt på høring før den fastsettes av Departementet.

##### f) Kontakt med Fagpolitisk råd for livssyn og etikk i Lærerforbundet.

Det har vært holdt et felles møte mellom styret i Religionslærerforeningen og Fagpolitisk råd hvor vi utvekslet informasjon om og erfaringer med aktuelle arbeidsoppgaver og felles interesser som høringsuttalelsene til Metodisk veiledning i etikk og læreplan for Samfunnslære (religionsdelen), planlagt arbeid med nye læreplaner.

Arna Østnor (sign)  
leder

### Referat fra EFTRE-seminaret i Hamburg, 13-16. september.

#### Hva er EFTRE?

European Forum for Teachers of Religious Education har i ca 15 år vært en halvoffisiell sammenslutning av ulike organisasjoner med religionsundervisning på programmet. Virksomheten har fortrinnsvis bestått i konferanser som har vært arrangert hvert tredje år siden 1980. Religionslærerforeninger, kirkelige pedagogiske institusjoner og offentlige utdanningsinstitusjoner har vært deltagere og bidragsytere. Dessuten har enkeltpersoner vært tilsluttet. Fra Norge har særlig Sverre Dag Mogstad vært den mest aktive enkeltperson i denne virksomheten. Fra Danmark har Mikael Holt fra den danske religionslærerforeningen for gymnaset, vært en svært sentral person, i det han har stått for mye av sekretariatvirksomheten alene. Det tyske PTI (Pedagogisk-teologisk institutt) for de nordelbiske kirker, som ligger i Hamburg, dessuten med egen avdeling i Kiel, har også vært sentralt, samtidig som det tyske Comenius-instituttet i Münster har bidratt. Det er først og fremst lutherske

områder som er knyttet til virksomheten. Det vil si Nord-Tyskland, England, Holland og de nordiske land. Arbeidsspråkene er engelsk og tysk. Det bør kanskje også nevnes at ideen til Religionslærerforeningen i Norge ble født på konferansen i Linköping i Sverige i 1986, der etikk av temaet, og hvor Victor Frankl stilte opp og talte.

På møtet i Hamburg nå i september ble det vedtatt en noe strengere struktur med råd og utøvende komite. Oppgaven er først og fremst å stå for konferanser hvert tredje år, men også å virke som pådriver i nasjonale saker om det skulle komme anmodning fra nasjonale foreninger. Fra Norge blir trolig IKO tillsluttet, dessuten Religionslærerforeningen. Det er imidlertid ennå ikke kommet ut noe om økonomiske rammer. Foreningen har neppe økonomi til å sende folk til offisielle møter. De som kom fra Norge til konferansen i Hamburg hadde fått penger fra lokale arbeidsgivere.

Det er laget en stor adresseliste over tilsluttede foreninger (Who's who in RE in Europa). Det er særlig fra England og Tyskland at det er mange institusjoner her.

Konferansen i år ble som nevnt holdt i Hamburg, arrangert av den lokale religionslærerforening, og med god hjelp fra PTI. Temaet var: Kan religiøs læring bidra til å gjøre skolen til et verksted for menneskelighet? (Kann religiöses Lernen zur Veränderung von Schule als «Werkstätte der Menschlichkeit» beitragen?).

Åpningsforedraget (Gerold Becher, Berlin) hadde som tittel Hva er en god skole? Et av hans mange interessante poenger var at en god skole til en viss grad er uavhengig av bevilgninger – altså at på ett sted fikk man til god skole med de aktuelle rammebetingelser, på et annet sted ikke. Altså: Utfordringen til lærerne kommer i sentrum.

Ellers var den multikulturelle situasjonen i Hamburg bakgrunn for mange av

innleggene. Ulike religiøse minoriteter kom til orde, særlig oppmerksomhet vakte en engelsk muslim som beskrev muligheter og problemer i feltet skole/religions-samfunn. Hovedspørsmålet dreidde seg om forskjellen på rene muslimskoler versus offentlige integrerte skoler.

Vi var dessuten på ekskursjoner. Min gruppe besøkte et gymnas i bykjernen som hadde såkalt Leistungskurs (fritt valgt stort kurs, kan sammenlignes med linjefag på allmennfag hos oss) i religion. Ikke minst var det interessant å registrere muslimske jenter som erklærte sin trofasthet mot religionen, men det skulle være på egne premisser, takk! Det vil bli spennende å se hvordan 3. generasjons innvandrere vil praktisere sin religion når de ellers er integrert i samfunnet.

Videre var det seminarer over læreplaner og læreplantenkning i ulike land.

Siste dag gjaldt dialog. Temaet var dialog, definisjoner av dialog og muligheter for dialog. Foredraget her ble så tysk-innviklet at en av tolkene plutselig utbrøt: I am waiting for the verb..!. Til slutt kom et innlegg som meldte en del motforstillinger til hele dialogtenkningen. Her ble det fremhevet at dialogkonseptet er en konstruksjon av folk som nettopp måtte kjempe seg ut av autoritære posisjoner og på den måten kunne skaffe seg den identitet som nettopp er forutsetningen for å gjennomføre dialog. Slik er ikke situasjonen for dagens elever, ble det hevdet. (Altså et eksempel på hvordan den generasjon som er kommet i posisjoner lett tenker med forutsetninger i egen barndom og ungdom).

Ellers er det lærerikt å treffe kolleger fra andre land og oppdage at det vi tror er typiske problemer for norsk andedam til forveksling ligner det kolleger i andre land arbeider med. Mange av artiklene i dette nummeret er forøvrig frukter av bekjentskaper fra denne konferansen.

bm

## Studiereisen til Israel 15.–23. mai 1996

Prisen er kommet ned på kr. 7995,-, inklusive flytilslutning fra Sør-Norge. Det utarbeides egen håndbok med studiemateriell for deltagerne. Amanunensis Bjørn Helge Sandvei blir faglig reiseleder og John Egeland fra styret blir praktisk koordinator (telefon privat 63 96 50 50). Påmeldingsfrist 15. februar.

### Studieemner:

- Det gamle og Det nye testamente i geografisk og historisk sammenheng
- Bibelsk arkeologi
- Kristendommens orientalske røtter
- Jødedommen
- Islam
- Dagens Israel
- Jøder og arabere – konflikt og sameksistens

### Programmet i hovedtrekk:

(Forbehold om endringer.  
En del detaljer er under utarbeidelse.)

#### Dag 1 Onsdag 15. mai: Reisedag

Fly Oslo–København–Ben Gurionflyplassen.  
Buss nordover til Galilea, og innkvartering i Tiberias.

#### Dag 2 Torsdag 16. mai: Galilea

Båt over Gennesaretsjøen, og rundtur med buss: Kursi; Betsaida; Kapernaum; Tabga (Brønderkirken, Peterskirken); Suligprisningsberget; Kana og Nasaret.

#### Dag 3 Fredag 17. mai: Nord-Israel

Golanhøydene; Caesarea Filippi (Baniyas); Dan; Metulla / grensen mot Libanon.  
– Synagogegudstjeneste i Tiberias om kvelden.

#### Dag 4 Lørdag 18. mai: Jordandalen

Bussreise sørover langs Jordanelven.  
– Kibbutz-besøk.  
Utgravningene i Jeriko; opp til Jerusalem. Kveldsbesøk til Vestmuren og det jødiske kvarter i Øst-Jerusalem.

#### Dag 5 Søndag 19. mai: Jerusalem

(Kristendom)  
– Besøk i ulike kirker (gresk-ortodoks, armensk, syrisk, evangelisk). Betesdadammen; Via Dolorosa; Nattverdssalen (Coenaculum); Hanegalskirken etc.  
– Ray Pritz: «The Jewish Background of the New Testament».

#### Dag 6 Mandag 20. mai: Jerusalem

(Jødedom)  
Formiddagen: Vest-Jerusalem, med Israels Museum (Dødehavsrullene); Knesset og Høysterett; Yad Vasjem (Holocaust-museet).  
– Skolebesøk.  
Ettermiddagen: Fritid for shopping etc. Om kvelden;  
– Kalman Yaron: «Jødiske holdninger og forventninger til fredsprosessen».

#### Dag 7 Tirsdag 21. mai: Øst-Jerusalem

(Islam); Betlehem  
El Aqsa-moskéen; Klippedomen. Spesialomvisning i utgravningene ved tempelområdet ved arkeologen Dan Bahat.  
Busstur til Betlehem (og Beit Jalla).  
– Møte med den palestinske folkegruppen.

#### Dag 8 Onsdag 22. mai: Dødehavet; Massada

Heldagstur til Qumran; Dødehavet; Massada. – Åpent kveldsprogram.

#### Dag 9 Torsdag 23. mai: Avslutning. Reisedag.

Tidlig om morgenen: Fottur over Oljebæret fra Betania tilbake til Jerusalem.

Transfer til Ben Gurion-flyplassen. Hjemreise.

Temaartiklene i dette nummeret vil hjelpe til med å sette religions- og kristendomsundervisning i perspektiv for leseren. Otto Krogseth gjør et forsøk på å tyde tidenes tegn og undersøke hva slags klima fagene skal fungere i, og hvilke oppgaver de skal ha. Men dermed er spørsmålet om fagets profil viktig.

De andre artiklene gir rapporter fra situasjonen i nære europeiske naboland. Hvilke problemer og muligheter ser våre kolleger herfra?

*Otto Krogseth*

## Sekularisering, identitet og skolens verdiformidling

Hva kan sies om kristendommens kulturelle og samfunnsmessige betydning anno 1995? Er vår moderne eller postmoderne samtid så sekularisert at religionen ikke lenger kan tenkes å fungere samlende og integrerende på fellesskapet? Innebærer den moderne utviklingen med pluralisering og privatisering at kristendommen må oppgi sin privilegerte posisjon og avfinne seg med en rolle som en av flere likestilte konkurrenter på det livssynspluralistiske markedet? Eller kan det være at vi overdriver virkningene av sekulariseringen? Finnes det fremdeles argumenter for en politisk prioritering og privilegiering av kristendommen – på kulturens, moralens og tradisjonens premisser? Er kanskje disse argumentene – i et endret tidsklima – bedre enn på lenge? Kan det være at de belastende virkningene av moderniseringen og sekulariseringen tvinger oss til å tenke annerledes om kristendommens sosiale og kulturelle rolle enn bare for et par tiår siden?

Må vi ikke også ta de motkulturelle reaksjonene på moderniseringsprossene på alvor? Dersom de mest samtidstypiske trekkene er antimodernitetstendenser som følge

av sosial og kulturell identitetskrise, tvinger ikke det oss til å tenke nytt og annerledes omkring religion og identitet, kristendom og kultur? Dette er spørsmål som vi skal drøfte i det følgende.

**Sekularisering – pluralisering – privatisering**  
*Sekularisering* er kan hende det mest sentrale kjennetegn ved det vi kan kalle nytidens kulturelle modernisering. Sekularisering kan beskrives som utviklingsveien fra en kristen enhetskultur til en moderne multi-religiøs kultur med forholdsvis få forekomster av tradisjonsbaserte makt- og hegemoniposisjoner.

Sekularisering fører til *pluralisme*. Den religion som tidligere var tradisjonsbevarende, integrerende og selvfølgelig felles, må tåle konkurranse fra sekulære såvel som andre religiøse alternativer. Kristendommen har ikke lenger hele samfunnet som støttende sannsynlighetsstruktur, men bare begrensede grupper eller enklaver i samfunnet.

I stedet for den enhetskulturelle situasjonen – med kristendommen som samlende

basis og bærebjelke – bringer moderniseringsprosessene en «utsortering» av selvstendige *verdisfærer* ved siden av religionens sfære: Det gjelder kunstens, moralens og vitenskapens/filosofiens sfærer. Samtidig skjer det en selvstendigjøring av de forskjellige *samfunnssektorene*: Politikens, økonomiens, rettsvesenets, utdannings, helsevesenets og den sosiale velferdens sfærer selvstendigjør seg og utvikler sin egen sekulære basis og profesjonalitet. Dette skaper mentale belastninger og identitetspåkjenninger ved at hver sektor eller sfære utvikler sine normsett. Vi utsettes for krysspress mellom ulike sektorer eller normsendere.

Er sekulariseringens konsekvenser pluralisering, er pluraliseringens konsekvenser *privatisering*. Det pluralistiske livssynsmangfold tvinger staten til å bli mer og mer sekulær eller agnostisk – like forpliktet på natur- og menneskerettslige likeverdsideal som på kristne kulturverdier. Dette innebærer at valg og prioriteringer av verdi- og livssynsmessig karakter mer og mer skyves over fra fellesskapet til individets privatsfære. Privatisering er forsterket eller radikalisert pluralisering. Mens pluralitetens støttegrupper er mangfoldet av minoritetsgrupper, innebærer privatiseringen en ytterligere oppsmuldring. Religion og livssyn blir ikke fellesanliggender overhode, men rene privatsaker. Og alternativene er ikke lenger bare det eksisterende mangfold av markedsalternativer, men man velger og komponerer i tillegg sine egne livssynsalternativer.

Her er det selvsagt en rimelig innvending at bildet som tegnes av modernisering og sekularisering, av pluralisering og privatisering og av statens agnostisering er for ensidig. Mange benekter at Norge er et pluralistisk samfunn. Ennå besitter samfunnet et sett av tradisjonsbærende, samlende verdier, ennå beholder staten religiøse forankringer som sikrer det nødvendige minimum av enhet og sosial orden. Ja, noen vil hevde at anerkjennelsen av disse sosiale og kulturelle

verdier er økende i dag, også blant politikerne.

Et spørsmål stadig flere stiller seg, er det følgende: I en tid med så tydelige antimoderne og motkulturelle innslag, med nyreligiøsitet og nyåndelighet, verdibølge og nymoralisme, er det lenger naturlig å se sekulariserings- og pluraliseringsprosessene som irreversible og stadig selvforsterkende? Medfører samfunnsmessige moderniseringsprosesser nødvendigvis bare kulturelle og mentale sekulariserings- og avsakraliseringsvirkninger? Viser ikke også tidsånden overraskende luner og skiftninger? Dersom moderniserings- og pluraliseringskreftene oppleves som oppløsende og identitetstruende, er de så å betrakte som naturlover, som ikke kan bearbeides og motvirkes politisk? Er ikke *tvetydigheten* en mer dekkende beskrivelse av den religiøse samtidsituasjonen? Bevitner vi ikke samtidig både sekularisering og nyreligiøsitet, materialisme og nyåndelighet, avsakralisering og resakralisering?

**Avsakralisering og kulturell resakralisering**  
Vi skal se litt nærmere på sekulariseringens og pluraliseringens kulturelle konsekvenser – som bakgrunn for vurderingen av kristendommens aktuelle kultur- og samfunnsbetydning. Vekten vil ligge på de kulturelle reaksjonene på moderniseringsprosessene i en «postmoderne», eller kanskje heller «postsekulær», samtidskontekst.

Modernitetskritikken og de motkulturelle reaksjonene ytrer seg på nokså forskjellig vis i vår samtidsvirkelighet. Vi finner innslag både av det regressivt kulturkonservative og det postmoderne (som noen ganger blir hypermoderne i sin (hyper)individualistiske og (hyper)relativistiske tenkemåte). Men felles for de fleste av disse antimoderne motkultur-tendensene er at de er desillusjonert i forhold til de store fremtids-, fornufts- og frihetsoptimistiske modernitetsfortellingene. Reaksjonen på disse avstedkommer fornuftskritikk og fortidsvendt famling etter

forankringspunkter og helhetsperspektiver. Tradisjonskritikk og opplysningsbestemt fremskrittstro avløses av meningsperspektiver knyttet til tradisjonsverdier, røtter og kulturell og livssynsmessig identitet.

Den motkulturelle modernitetskritikken må sees som et kompensasjonens eller krisereaksjonens fenomen. Moderniseringsprosessene på det materielle samfunnsplanet fremprovoserer kompenseringer på det mentale og meningsorienterte kulturplanet. Moderniseringens identitetsbelastninger viste seg større enn forutsett – prosjektet var nok overmodig og over evne. Det var menneskelig umulig å unnvære religiøst helhetlige og tradisjonsforankrende meningsperspektiver uten å kompensere eller ty til erstatninger.

Disse samtidserfaringer tilsier nok en revisjon av de tidligere sekulariseringsteoriene. I alle fall er de «sterkeste» modernistiske sekulariseringsteoriene vanskelig å forene med aktuelle erfaringer. Ifølge disse sekulariseringsteoriene ble avkristning eller avsakralisering gjerne betraktet som et naturnødvendig og irreversibelt resultat av moderniseringskreftene. Særlig de marxistisk-påvirkede sekulariseringsteoretikerne søkte å påvise hvordan de ytre strukturelle moderniseringskreftene avstedkom entydige avsakraliseringsvirkninger på det idémessig kulturelle eller private moralske planet.

Synet for sekulariseringsteoriene revisjonsbehov må ikke føre til at vi kaster barnet ut med badevannet. Teoriene omkring pluralisering, oppsplitting og differensiering hr fremdeles gyldighet. Virkningene av disse prosessene for religionen er utvilsomt redusert sosial breddevirkning og privatisering. Religionen er ikke samfunnets sentrale basis og bærebjelke: den er selv blitt en av flere kultursfærer eller samfunnssektorer. Den er blitt mer atskilt fra kultursfærer som kunst, moral og vitenskap og fra samfunnssektorer som økonomi og politikk. Og innenfor den private sfæren må religionen konkurrere med vitenskapens og andre kon-

kurrerende meningsperspektiver på livssynsmarkedet. Men på den annen side kan også religionens privatisering og reduserte kultur- og samfunnsbetydning så absolutt overdrives – her er det behov for en ny gjenomtenkning.

Det som særlig utfordrer den ensidige modernistiske sekulariseringsteorien, er altså de antimoderne *motkulturbevegelser*. Disse er å forstå som kompensasjons- og krisereaksjoner på moderniseringen, og de har tildelt religionen en aktuell rolle som er eminent *tvetydig*. Den er blitt stadig mindre viktig for den samfunnmessige helheten, og stadig mer viktig på mentale og kulturelle premisser. De samme moderniseringskreftene som bragte religionen på retur, sørger paradoksalt nok for dens renessanse.

Dette tvetydige forholdet lar seg nok lettere forklare dersom vi tildeler det kulturelle feltet – moralens og meningsperspektivens felt – en noe mer aktiv og selvstendig rolle i forhold til de strukturelle og materielle samfunnsforholdene. Et kulturfenomen som religionen er ikke bare et produkt av samfunnsforhold, den kan også påvirke samfunnsforhold.

En slik anerkjennelse av kulturens autonomi og påvirkningskraft finner vi allerede hos *Max Weber*. Tesen om forholdet mellom protestantisk etikk og kapitalistisk økonomi er et kjent eksempel på det. Webers kulturelle autonomite se legger dermed grunnlaget for en alternativ sekulariseringsteori. Ikke slik at han mangler syn for sekulariserings-effekten av de materielle samfunnskreftene, men slik at kultursfæren – blant annet religiøse ideer og moralske holdninger – gis en stor grad av selvstendighet og påvirkningskraft i forhold til samfunnsfæren.

Denne *kulturelle autonomite sen* til Weber utgjør et klart alternativ til den sterke «modernistiske» sekulariseringste sen. Kulturens autonomisering og atskillelse fra samfunnsfæren er også en side ved moderniseringens allmenne differensiering. Mens førmoderne samfunn kjennetegnes av tett



«Lærd skole» omkr. 1500. Friitt etter tresnitt av John Stanbridge i Oxford.

integrert sammenheng mellom kultur og samfunn, innebærer moderniseringen en klar utdifferensiering også her. Ifølge den danske kulturteoretikeren *H.K. Nielsen* blir samfunnssiden mer og mer institusjonalisert og underlagt «byråkratisk systemrasjonalitet» og offentlig ansvar. Dette medfører at disse forholdene fjernes fra «livsverdens» sammenhenger og taper sin betydning for individene. Individenes identitetsbyggende arbeid skjer nå heller på kulturelle premisser. De kulturelle perspektivene kompenserer svinnet av mening innenfor de sosialstrukturelle sammenhengene.

I tillegg til Webers kulturelle autonomite ori skal vi ta opp en annen, men beslektet sekulariserings- eller moderniseringsteori – nemlig den *kulturelle kompensasjonsteorien*. Denne teorien baserer seg på en samtidssdiagnose som aksentuerer den aktuelle rehabiliteringen av kulturdimensjon – og ligger langt på vei implisitt i de diagnostiske perspektivene vi allerede har tegnet opp. Som representant for denne teorien kan vi ta den amerikanske kultursosiologen *Daniel Bell*.

Ifølge Bells teori er religionens rolle i det postindustrielle samfunnet mer knyttet til kulturell identitetsproduksjon enn til samfunnmessig integrasjon. Sosial sektorisering og differensiering har atskilt kultursfæ-

ren fra det politiske og teknisk-økonomiske samfunnsfeltet. I denne situasjonen behøver ikke religionens tilbaketreking fra det politisk-sosiale liv bety det samme som tilbaketreking fra kulturfeltet – der er de eksistensielle spørsmålene og identitetsbehovene uløst som aldri før. Ja, kompensasjonspremissen – som reaksjon på samfunnets oppsplitting, konsumerisme, utilitarisme og formålsrasjonalisme – kan meningsspørsmålene innenfor kultursfæren øke sin vitalitet og viktighet.

### Modernitet og kulturell identitet

Moderniseringens belastning av identitet har vært et hovedperspektiv i våre tidsdiagnostiske forsøk så lang. Også de antimoderne kompensasjonsreaksjonene må sees som utslag av truet eller belastet identitet. Moderniseringens virkning på den kulturelle identiteten har også stor betydning for religionens kulturelle rolle og bidrag til den kulturelle identiteten. Her skal vi se hvordan den (ny)religiøse renessansen – og de nye postsekulære formene for resakralisering – primært er å forstå som uttrykk for sosial og mental identitetshjelp i forhold til en forvirrende, fragmentert og foranderlig virkelighet.

Grunnmønsteret når det gjelder forholdet mellom modernisering og religion er altså like tydelig som det er tvetydig. Modernitetens påkjenninger – etterfulgt og forsterket av de postmoderne desillusjonerings- årsaker en anomitilstand som krever kompenseringer og krisehjelp i form av ny religiøsitet og nye sakraliserings- og ritualiseringsbehov. Men denne kompensasjonsreaksjonen begrenser seg ikke til religion og resakralisering, den gjelder generelt for den kulturelle identiteten: De samme moderniserings- og sekulariseringskreftene som truer identiteten, fører via krisereaksjoner til en rehabilitering av identitetsverdier på kultur- og samfunnspremissen.

Betingelsene for identitetsdannelse og personlighetsutvikling varierer selvsagt med

skiftende sosiale og kulturelle kontekster. Vår (post-)moderne situasjon, foranderlig og fragmentert, forvirrende og oppstykket som den er, gir identitetsdannelsen ganske spesielle vilkår.

Ifølge den før nevnte kulturteoretikeren H.K. Nielsen kan ikke personlig identitet i denne kulturkonteksten på samme måte som tidligere få form av en fast uforanderlig og substansiell personlighetskjerne. Tradisjons-samfunnets stabile sosiale strukturer og nettverk kunne nok gi en integrert og stabil identitet, men med oppløsningen av disse blir identitetsdannelsen mer åpen og risikabel, den blir mer foranderlig og kulturelt spesi-  
fikk.

Selve sosialiseringen og den sosio-kulturelle situasjonen gjør den postmoderne identiteten desintegret og fragmentert. Det postmoderne subjektet eller jeg-et mangler sentrum og substans. Det er «desentrert» eller «dekonstruert» – et ensemble av relasjoner og roller som stadig må rekonstrueres. Subjektoppfatningen samsvarer med virkelighetsoppfatningen, også den ytre virkeligheten savner soliditet og substans. Den oppløses i fiksjonalitet eller estetisk overflateflimmer.

En slik modernitetstruet identitet krever sine kompensasjoner. Kompensasjonsmekanismen virker etter følgende mønster: Nettopp fordi moderniseringsprosessene stykker opp og fragmenterer, søker vi identitetshjelp gjennom nye helhetlige syntetiserende og forankrende kulturperspektiver. En modernitetstruet identitet kompenseres eller krisebehandles gjennom pleie av historiske røtter, tradisjonsverdier og livssynsmessig forankring. Fordi den moderne akselererende virkelighetsforandringen så og si river oss opp med røttene, famler vi etter feste i fortiden ved hjelp av faste tradisjoner. Tilsvarende ser vi hvordan moderniseringsens verdimes-sige forvitring søkes kompensert gjennom verdibølger og strategier for personlighets-utvikling. Et annet tidstypisk eksempel er hvordan den økende internasjonaliseringen

kulturelt kompenseres gjennom lokal og nasjonal tradisjonsbevissthet.

Vi skal bevege oss fra kulturell identitet allment til det mer spesifikke problemfeltet *religiøs identitet* og religionens kulturbetydning. Nettopp når det er tale om moderne kompensasjoner av tapte religiøse tradisjoner, er det viktig å operere med en videre funksjonell bestemmelse av religionen i tillegg til den snevrere innholdsmessige. Vi skal først oppholde oss ved religionens kulturbetydning allment, senere i avslutningen gå inn på det spesifikt kristne perspektivet.

Vi innleder med noen allmenne observasjoner fra religionsteoretikerne *Clifford Geertz, Hans Mol* og *Peter Berger*. Ifølge Geertz fungerer religionen integrerende og identitetsskapende ved at den forbinder etikk og livsførsel med verdensbilde og virkelighetsoppfatning. Det er en entydig tverrkulturell erfaring at religionen har denne kulturbærende og moralbegrunnende funksjonen. På antropologiske premisser virker det usannsynlig at kulturen kan klare seg uten religionens sammenbindende sakraliseringsfunksjon.

Hans Mol ser det som sentral funksjon ved religionen at den gir «sakralisering og identitet». Religionen sørger for identitet og integrasjon gjennom meningsperspektiver som motvirker kaos og uorden. Det kan skje gjennom ritualenes kaosavvergende og angstdempende gjentakelseshandlinger, eller gjennom mytens enkle grunnfortellinger og felles samlende meningsperspektiver.

Ifølge Peter Berger fungerer religionen – i likhet med andre meningssystemer som filosofiens, vitenskapens og ideologiens – som integrerende og identitetsskapende teorystemer. Nettopp fordi våre kulturelle konstruksjoner og sosiale ordninger henger i en tynn tråd, fordi kaos og meningsløshet stadig truer, blir menings- og identitetsbehovet så sterkt. Det gjelder særlig i forhold til livets såkalte marginalsituasjoner, særlig døden.

Når religionen ifølge Berger gjør seg så

spesielt effektivt gjeldende som legitimerende og identitetssikrende meningssystem, er det fordi den ved å referere til «den ytterste realitet» gir støtte og stabilitet til våre skjøre sosiale konstruksjoner. Religionenes meningsunivers knytter «sosialt nomos» sammen med et videre og mer stabilt «hellig kosmos». Vår omskiftende tilværelse gis mening i lys av en høyere konsepsjon av tid og historie. Tilfeldige menneskelige handlinger får et kosmisk overlys – mikrokosmos avspeiler makrokosmos, menneskelig seksualitet reflekterer guddommelig kreativitet, politiske strukturer og autoritetsformer blir uttrykk for en høyere, guddommelig verdensorden. Religionene legitimerer også våre tradisjoner ved at sosiale strukturer og kulturelle konstruksjoner roffestes i fortiden på en måte som gir dem preg av permanens.

Så langt religionenes allmenne betydning for den kulturelle identiteten. Vi skal ta opp ett konkret og aktuelt eksempel på religionenes kulturelt kompenserende identitetsbetydning – det gjelder (det spesielt amerikanske) fenomenet Civil Religion. Ifølge religionsteoretikeren *Robert Bellah* er Civil Religion en nasjonal form for religiøsitet – myter, ritualer og kultfigurer knytter religion og nasjonalisme nært sammen. Bellahs utgangspunkt er undersøkelsen av de nasjonale helgenenes (presidentenes) tiltredelsestaler – taler som formelig flyter over av religiøs retorikk og bibelreferanser. Det henvises til nasjonens guddommelige pakt, det utvalgte folk, det lovede land, det nye Jerusalem etc.

Civil Religion kan best forstås som en antimoderne, kompensatorisk resakralisering. Her er det ikke bare moderniseringsens fragmentering og foranderlighet en forsøker å kompensere eller motvirke, men også nasjonens religiøse og eniske oppstykkelighet – som kompenserende skjerper behovet for en folkereligøse styrking av enhetskrefte og den sosiokulturelle identiteten. Skillet mellom stat og kirke gir arbeidsfordeling mellom to former for religion – den felles

nasjonale og den spesifikt kristne, den offentlige og den private. Den siste ivaretar behovet for religiøs pluralisme og valgfrihet, den andre behovet for integrasjon og kulturell identitet.

Vi nøyer oss med dette eksempelet fra USA. Flere eksempler kunne vært gitt på sakralisering av det profane, enten ved at det nasjonale blir (funksjonelt) religiøst, eller ved at religiøsitet bærer og begrunner den nasjonal-folkelige solidariteten og identiteten. (I norsk sammenheng er det naturlig å tenke på den rituelle og religiøse markeringen av nasjonale og religiøse fellesskapsbehov og kulturelle identitetsbehov i forbindelse med kong Olavs død.)

En viktig allmenn konklusjon som kan trekkes av slike og lignende kompenserende antimodernitetsfenomener, er at vi ikke med basis i sekulariseringens privatiseringsvirkninger bør undervurdere religionens solidaritetsstyrkende og sammenbindende funksjon i samfunnet og kulturen. Til tross for – eller kompenserende på grunn av – moderniseringen, etterspørres religionen ennå i sin funksjon som sosial og kulturell identitetsfaktor for fellesskapet.

#### **Identitet og pluralitet – skolens verdiformidling**

Vi har så langt forsøkt å skissere en tidsdiagnose med fokus på identitetsbegrepet og med vekt på moderniseringsprosessenes påvirkninger og utfordringer. Dersom vi har maktet å sannsynliggjøre at samtidens sosiale og kulturelle påkjenninger mest realistisk kan diagnostiseres på identitetspremisser – slik at identitetsverdier sees som enda mer truet, og beskyttelsesverdige, f.eks. frihets- og pluralismeverdier – hva blir så utfordringen til skolen og oppdragelsen? Burde det ikke pålegges skolen større forpliktelse i retning av kulturell rotpleie og identitetsstyrking? Burde ikke livssynsfagene, særlig i grunnskolen, i spesiell grad være sted for motkulturell mobilisering til fordel for slike verdier? Bør statens rolle i

denne situasjonen bare være den nøytrale markedsadministratorens? Eller finnes det gode argumenter for statlig prioritering og privilegiering – nettopp av de kultur- og tradisjonsverdier som begrunnet identitet? Er det kanskje på tide å bytte ut det «postkristne» agnostisismeperspektivet med det «postsekulære» påvirkningsperspektivet?

Videre: Er det så sikkert at sekularisering og pluralisering behøver å undergrave enhver form for (religiøst preget) enhets- og felleskultur? Har ikke vårt kompensasjonsperspektiv på sekulariseringen ovenfor vist at bildet er noe mer sammensatt enn det modernister og liberale kulturoptimister har trodd? Finnes det ikke muligheter for en motkulturell mobilisering? Innebærer ikke det tydelige mentalitetsomslag vi er vitne til i vårt forhold til forankrede og forenede kultur- og tradisjonsverdier, en forpliktelse for skolen til å tenke mer offensivt omkring barns tidlige sosialisering?

Nå kan det tenkes ulike typer svar eller pedagogiske mottiltak i forhold til pluralismens identitetsutfordringer. For å forenkle bildet skal vi skissere opp tre forskjellige svaralternativ. Det skal innrømmes at behandlingen av de tre klart favoriserer det ene alternativet, mens de to andre overveiene blir fokusert på kritiske premisser. Alternativene er kristendomskunnskapsfaget, et samlende fellesverdifag og et dialogpreget livssynsfag (preget av Nansenskoleutredningens modell). Det favoriserte alternativet er et tradisjonsformidlende, kulturbærende og enhetsskapende – og dermed identitetssikrende – kristendomskunnskapsfag.

Men det er også fullt mulig å spørre: Kan ikke også et *samlende fellesverdifag* som tar opp i seg pluralismen ved så å si og sette den i system, være en løsning på problemene? Kan ikke det å enes om fellesverdiene, å samles om et minste felles multiplum livssynene imellom være en måte å møte pluralismen og oppsplittingen på? Er det ikke sunt å bearbeide livssynpluralismen ved å skape

arenaer for en samtale som legger mer vekt på det som samler enn på det som skiller?

Denne verdifags- eller fellesverditenkningen har imidlertid en del problemer ved seg som rettferdiggjør en kritisk saumfaring. De viktigste ankepunktene skal samles under 3 punkter: 1. Forholdet mellom livssynsbegrunnelse og verdier (er fellesverdiene virkelig felles?) 2. Fellesverdiens rasjonalistiske, optimistiske og individualistiske utgangspunkt. 3. Faren for usynliggjøring av religioner eller forskjellsbehandling av livssynene.

Utgangspunktet for fellesverditenkningen er at det er lettere å oppnå enighet om verdier og etikk enn om livssyn. Dessuten: i den grad livssyn skal behandles, er det lettere å enes om spørsmålene enn om svarene – tendensen blir dermed en nedprioritering av forskjellene i livssynssamtalen.

Men er ikke samlingen om det som er felles en fordel nettopp i forvirringen over pluralismens mangfold og forskjellighet? Spørsmålet er imidlertid hvor felles disse fellesverdiene er. Er ikke de felles verdiene vi kan samles om, svært abstrakte og allmenne, begrenset til honnørbegreper som nestekjærlighet, sannhet, rettferdighet, toleranse o.l.? Dreier det seg for en stor del om skinnenighet? Sprekker enigheten når vi går fra idealer til realiteter – til det konkrete livets prøvelser og prioriteringer? Det er lett å enes om verdien «livets hellighet», men hva med å ta et konkret standpunkt til abort og evtanasi? De fleste kan samles om ektenskapets verdi, men hva med prioritering i forhold til samboerskap og partnerskap? Livssynsbegrunnelse og livssynsrammer betyr nok mer for våre verdier enn vi ofte tror – ikke bare for deres spesifikke innhold, kanskje mer for deres «hvordan» og «hvorfor». Det er også en klar forskjell på identitetsvirkning mellom verdier som er begrunnet og integrert i et helhetlig livssyn, og verdier som bare kan gis fornuftsmessig tilslutning.

Så til det andre ankepunktet: Det (opti-

mistisk-rasjonalistisk-individualistiske) menneskesynet som enten ligger implisitt eller favoriseres i fellesverditenkningen. Det er tale om et menneskesyn mer i pakt med den tradisjonskritiske fornuftsoptimistiske modernismen enn den tradisjonsåpne fornuftsoptimistiske modernismen enn den tradisjonsåpne fornuftskritiske postmodernismen (eller postsekulariteten).

Den liberal-humanistiske individualistiske rasjonalismen har allerede i utgangspunktet innebygd en skepsis mot trosbaserte posisjoner, mot verdier som er integrert i kultur- eller verditradisjoner. Den innser ikke i hvor stor grad jeg-et eller fornuften er styrt og forhåndspreget av kulturelle og kollektive føringer på ulike nivåer og plan. Tenk f.eks. på alle de ubevisste mentale og kulturelle mønstre som vi er «hjemmeblinde» i forhold til – og som vi må ha antropogenes eller innvandrernes hjelp til å bevisstgjøre. Det er vel også grunn til å advare mot den økte valgbelastning – og identitetsforvirring – som lett kan bli resultatet dersom en «voksenfornuft» preget av liberal-humanismens suverene frie fornuft for tidlig blir pådyttet uselvstendige barnesjeler.

Når det gjelder dagens ungdom, kan det være en «trøst» at de vegrer seg mot å adoptere en slik snusfornuftig rasjonalisme. Den blir rett og slett for kjedsommelig. Erfaringer gjennom 80- og 90-tallet burde ha lært oss at de mange unge heller foretrekker et livslandskap med dybde og dramatik, mysterium og magi. Heller enn snusfornuftig moraldebatt søker man perspektiver som går utover moralen – mot fenomener som skyld og tilgivelse, meningen med livet som helhet, med døden, lidelsen, ondskapen. Altså livssynenes meningsperspektiver.

Vårt tredje ankepunkt anfører verdifagstankningens nøytralitet i forhold til de forskjellige typer livssyn. Som allerede nevnt, innebærer samlingen om fellesverdier lett en interesseforskyvning bort fra livssynsbegrunnelsen av verdiene til selve verdiens innhold. Her er det noen livssyn som taper

mer enn andre. De religiøse livssynene taper mer enn de sekulære, og de religionene som er preget av eksklusive og absolutte posisjoner, taper mest (ved å forvises ut av blikkfeltet som ekstra bryssomme). Sekulærhumanismens livssyn derimot har alt å vinne på en slik tilnærming og tilretteleggelse – for det første fordi dette livssynet bare omfatter menneskesyn og verdier uten «metafysisk» begrunnelse, for det annet ved å være et «moderne» livssyn som slipper belastningen ve å trekke med seg en bryssom og kompromitterende historie (slik de fleste historisk forankrede livssyn må gjøre, også f.eks. marxismen). I det hele tatt får sekulærhumanismen større aksjer i fellesverdiene enn det de andre livssynene kan påberope seg.

Det generelle sammenligningsperspektivet på verdier og livssyn innebærer også lett en sannhetsrelativiserende virkning – som rammer de livssynene som står fram med sterke og eksklusive sannhetspretensjoner. Virkningen av dette blir også lett tendensen til abstrakte og intellektualiserende tilnærminger – som i liten grad animerer barn til å søke faste og forpliktende – og identitetssikrende – svar på sine menings spørsmål.

Så langt verdifags- eller fellesverditenkningen. Dette fagtilbudet tilfredsstillende ikke, verken allment eller vurdert på identitetspremisses. Men hva så med det andre alternativet, det *dialogpregede livssynsfaget*? Sammenlignet med det fellestiske, human-etisk pregede verdifaget, byr dette fagtilbudet på klare fortrinn – kort fortalt er fordelene de følgende:

Det kritiserer eksplisitt den snusfornuftig-moralistiske verdifagstankningen. Det betones dessuten at dialogen også må omfatte livssynsbegrunnelsen for verdiene – altså det man er uenig om – og ikke bare fellestikken. I tillegg anbefales en fokusering av «livsemner» som også aktualiserer de livssynsmessige meningsperspektivene. Man peker også tydelig på verdiene ved en dialog preget av innlevelse, respekt og selvkritikk.



Men den dialogpregede livssynsmodellen har også en del svakheter felles med verdifagstykningen. Manglene knytter seg særlig til identitetshensynet – her skjer fremdeles en favorisering av dialog- og toleranseverdier på bekostning av identitetsverdier – i den grad disse konkurrerer eller kommer i konflikt med hverandre.

Nansenskole-utredningen fokuserer på livssynenes bidrag til «fellesverdiene» eller «det felles verdigrunnlag i et flerkulturelt Norge» under modellen «overlappende konsensus» – der man også vektlegger de ulike begrunnelsene for det felles etiske innholdet. Inntrykket blir likevel at favoriseringen av toleranse- og rettferdighetsidealene blir vel forsert – og fører til kulturforlegenhet noen steder. Man advarer mot å legge ensidig vekt på troskap mot sitt eget – og anbefaler sterkt å gi de andre de samme mulighetene i respekt og åpenhet for livssynsmangfoldet. Således peker man på «den fare for etnosentrisk selvtilfredshet som kan ligge i Mønsterplanens fremheving av at de verdier som skolen skal bygge på, 'på en særlig måte' er knyttet til kristendommen og humanismen». Men at vi ikke kan tillate oss å samles om noe vi er berettiget stolt av – det smaker for mye av dialog på den selvutslettende kulturforlegenhetens vilkår.

Et annet viktig hensyn i den tverrkulturelle dialogen er forholdet mellom det vi kan kalle «kontinuiteten bakover» (i forhold til vår egen tradisjon) og «åpenheten utover» (i forhold til den tverrkulturelle dialogen). Her kritiserer Utredningen skolens nye Læreplan for å fokusere mer på kulturarv og røtter enn på kulturmøter i vår flerkulturelle virkelighet. Denne kritikken virker heller uberettiget. I stedet er det grunn til å påtale Utredningens manglende sans for identitetsverdier og kulturelle tradisjonsverdier. Det er dessuten en klar tendens til å nedtone kulturelle og religiøse konfliktgrunner og avsvkke moralforskjeller mellom oss og «de andre», for eksempel ved å autorisere de mildeste og mest liberale retningene hos «de andre». I

stedet overbetones de kultur- og livssynsinnene forskjellene.

I det store og hele er det nok grunn til å frykte at Nansenskoleutredningens anbefaling av «en samlende, obligatorisk undervisning i etikk, religion og livssyn» (som for flertallet av Utredningens medlemmer betyr et felles livssynsfag som kan erstatte kristendomsfaget) lett vil pådra seg flere av de skavankene som hefter ved verdifaget: En relativiserende tendens som avsvkker søkingen etter forpliktende svar og sannheter (sannheten blir nærmest det ingen har og som vi alle «prosessuelt» og dialogisk bare er på vei mot). Faren er også stor for skjult favorisering av de sekulærhumanistiske, liberale verdier og livssyn – som er mest tolerante og dialogvennlige – på bekostning av mer sannhetseksklusive posisjoner.

Selvsagt skal det tales sterkt og entydig om både identitets-, toleranse- og dialogverdier. Det ene må ikke nedprioriteres i forhold til det andre, og de konkurrerer ikke alltid med hverandre. Men der finnes likevel gode grunner til å si at det ene er viktigere enn det andre. Først gjelder det å utvikle egenidentiteten, gi integrerende referanserammer, utvikle et personlighetsmønster med evne til å tåle og bearbeide inntryksvrimmelen og valgmanngfoldet utenfra. Deretter kommer kommunikasjonen utad – der man konfronteres med alternativene, prøves, utfordres, mottar selvkritiske impulser etc. Det er jo blitt en vedtatt sannhet at sann toleranse i den åpne dialogen forutsetter et eget ståsted og et minimum av trygghet i den egne identiteten. Denne rekkefølgen er også «hermeneutisk» nødvendig – vi forstå alltid det fremmede i lys av det fortrolig, der det egne er forståelseshorisont og «komparativ» forståelsesforutsetning for de andres.

Til slutt det tredje – favoriserte – svaralternativet: Et kultur- og tradisjonsformidlende og identitetssikrende *kristendoms-kunnskapsfag*, et fag som verdimesig er basert på begge de to kultur- og livssynstradisjonene som skolen og samfunnet favori-

serer og prioriterer: kristendommen og humanismen. Dette er også to kulturtradisjoner som har formet oss som individer og som kulturfellesskap på dypt nivå. Disse to kulturtradisjonene – som stadig må reaktualiseres og revitaliseres – kan danne motvekt mot den identitetsoppløsende pluralismen ved å gi forankringer og referanserammer for verdier og virkelighetsoppfatning. Moralen har, i dypere forstand enn vi ofte tror, sine kilder og basale begrunnelser i overgripende tradisjoner og kulturmønstre.

Disse to tradisjonene besitter på en måte en dobbel fordel: De er historisk frembrakt og er bærere av verdier som er velprøvd og har vist slitestyrke – og de er også identitetsstyrkende ved at de tilbyr integrerende og helhetlige forankringer og fortolkningsrammer. Slike fortolkningsrammer trengs til å bearbeide, tyde og kritisere, det valg- og inntryksmangfold som barn utsettes for i flimmer- og markedssamfunnet.

Barn trenger ikke primært kunnskap om de mange alternativene, men heller integritet og innforlivethet i det ene gjennom overgripende rammer som samler og bearbeider inntrykk, gjennom fortellinger og symboler som formidler håp og mening.

Vi gjør ikke unge mennesker frie og selvstendige ved å utsette dem for den pluralistiske forvirring i en markedliberal åpenhet for flest mulig alternativer. Slik gjør vi bare barn mer manipulerbare i sitt personlighetsmønster – og vi favoriserer lett ett livssyn: den liberale forbrukerismens livssyn.

Vi må ikke tro at alternativene er frihet

versus påvirkning. Hovedoppgaven er å motvirke en påvirkning som er altfor stor og forvirrende på forhånd, gjennom en bedre og mer styrt form for påvirkning.

Samlingen om fellesverdier er neppe det som på et dypere personlighetsplan mobiliserer best motstandsdyktighet mot konsum- og mediesamfunnets manipulering. Her hjelper bare en styrking av den indre, selvstendige identiteten – gjennom integrerende, trygghets- og sammenhengsskapende oppdragessignaler.

*Denne artikkelen er en avkortet versjon av Krogseths artikkel i boka Evangeliet i vår kultur. Den siste delen er kuttet fordi den ikke var skolerelevant. Vi hadde bedt Otto Krogseth om herfra å lede artikkelen i ny retning, nemlig mot arbeidet med planene om nytt kristendomsfag. I det avgjørende øyeblikk måtte Krogseth melde sykdomsfall. Likevel kan vi si at den som har lest «Identitet og dialog» langt på vei har lest fortsettelsen og avslutningen slik vi hadde sett den for oss. Den kan sies å være en nærmere utfoldelse av alternativ 3, slik det kommer fram i slutten av artikkelen: «et tradisjonsformidlende og identitetssikrende kristendomsfag».*

**Otto Krogseth, professor ved Institutt for kulturstudier, avdeling for religionshistorie, Universitetet i Oslo. Boks 1010, Blindern, 0315 Oslo**

**Volkert Doedens:**

## Evangelisk Religionsundervisning i Tyskland

De 16 delstatene i den tyske Forbundsrepublikken har stor frihet når det gjelder utdanningspolitikk og skolevesen. Den såkalte «kultusministerkonferansen» for alle delstatene regulerer riktignok den felles skolestrukturen slik at eksamener i en delstat blir godtatt i en annen. Likevel er tysk skolevesen kjennetegnet av komplisert mangfold. En kort fremstilling av evangelisk religionsundervisning kan bare gis i generelle vendinger og kan derfor ikke gjøre rett overfor den faktiske kompleksiteten.

### I. Juridisk grunnlag for religionsundervisningen.

Det rettslige grunnlaget for religionsundervisningen i Tyskland finner vi i Grunnloven for Den tyske forbundrepublikken i Artikkel 7. Der heter det:

- (1) Hele skolen står under statlig tilsyn.
- (2) De som har oppdragelsesansvar har rett til å bestemme over barnets deltagelse i religionsundervisningen.
- (3) Religionsundervisningen i den offentlige skolen er ...et normalt kunnskapsfag (ordentliches Lehrfach). Religionsundervisningen blir gitt i overensstemmelse med det enkelte religionssamfunns grunnsetninger uavhengig av det statlige tilsynsansvar. Ingen lærer kan mot sin vilje forpliktes til å undervise i religion.

Ifølge denne grunnlovsbestemmelsen er ordning og gjennomføring av religionsundervisningen en statlig oppgave: Staten er forpliktet – som i alle andre fag – til å sørge for innhold, lærerkrefter og bygningsmessige forhold til religionsundervisningen. Religions-

lærerne er utdannet og betalt av staten. Kirkelige medarbeidere underviser i dette faget bare gjennom spesielle avtaler. Læreplanene blir gitt gjennom staten. Religionsundervisningen foregår i skoletiden. Den er underlagt statlig skolelovgivning og underkastet statlig tilsyn. Karakterene har samme betydning som i andre fag.

Som «alminnelig lærefag» (ordentliches Lehrfach) etter Grunnlovens artikkel 7,3 er religionsundervisning som annen undervisning helt «normal». Men samtidig er religionsundervisningen «unormal» fordi den etter nevnte lovparagraf skal gis «i overensstemmelse med det enkelte religionssamfunns grunnlag». Det betyr:

**a.** Religionsundervisning er ansvarsområde for religionssamfunnene: De avgjør etter sitt grunnlag hva som skal være innhold og mål for undervisningen. De deltar altså i arbeidet med å laget planer for faget. Lærerne i faget må være medlemmer av religionssamfunnet. Ukentlig timetall på de ulike årstrinn i faget avgjøres i samråd med det aktuelle religionssamfunnet.

**b.** Begrepet religionssamfunn gjør det klart at dette ikke bare dreier seg om evangeliske (lutherske) og katolske kirker, men også om f.eks. jødiske menigheter. I nesten alle delstatene blir undervisningen gitt enten som katolsk eller evangelisk undervisning; på bakgrunn av lovgivningen blir altså undervisningen konfesjonell. I enkelte delstater forekommer det også gresk-ortodoks og jødisk religionsundervisning. I denne sammenheng har det i forbindelse med diskusjon om innføring av muslimsk religionsunder-

visning brutt ut en diskusjon om hvilke religiøse grupperinger og organisasjonsformer som kan påberope seg denne loven.

**c.** Den evangeliske kirke i Tyskland slo i 1974 fast at «konfesjonaliteten i den evangeliske religionsundervisningen er tilstrekkelig sikret gjennom lærerens bekjennelsesplikt og den konfesjonsspesifikke utfoldelse av faginnholdet». Dette betyr at det for elevene ikke er nødvendig med kirkemedlemskap, undervisningen er åpen for alle. Dette gjelder forøvrig ikke for katolsk religionsundervisning.

**d.** Dette rettslige grunnlaget for religionsundervisningen i artikkel 7.3 står i forhold til artikkel 4 i Grunnloven, der religions- og samvittighetsfrihet garanteres som grunnrett for ethvert menneske og er fastsatt som et basiselement i den demokratiske stat. Derfor kan ifølge grunnloven ingen tvinges til å delta i religionsundervisningen verken som elev eller lærer. I de fleste delstatene tilbys fra 7.klasse (Sekundarstufe 1) et erstatnings- eller alternativfag, vanligvis etikk eller filosofi.

I en uttalelse til forfatningsrettslige spørsmål omkring religionsundervisningen betonte Den evangeliske kirke i Tyskland at den bekjennelsesbundne religionsundervisningen (artikkel 7,3) ikke har misjonerende hensikt. Som vanlig lærefag i den offentlige skolen skal det på basis av Grunnlovens artikkel 4 heller bidra til å ivareta grunnrettighetene, for at unge mennesker kan orientere seg religiøst fritt og opplyst og selv ta stilling.

På denne rettsbasis foregår det meste av religionsundervisningen i de fleste delstatene (Unntak er Berlin, Brandenburg, Bremen). Det gjelder alle skoleslag og klassetrinn i de allmenndannende skoler og yrkeskolene. Vanligvis blir religion tilbudt på alle klassetrinn; riktignok finnes det delstater der det ikke gis undervisning på visse klassetrinn.

### II. Praktisering av evangelisk religionsundervisning.

Skolehverdagen for den evangeliske religionsundervisningen er ytterst mangfoldig og variert. Årsaken til dette er ikke bare at det innen de 16 delstatene finnes ulike evangeliske kirker (til og med flere innen én delstat) med ulike tradisjoner for det dette faget. Viktig er også:

**a.** Det religiøse landskapet i Forbundsrepublikken på området skole og religionsundervisning er overordentlig mangeartet: Det finnes områder med høy religiøs homogenitet, f.eks. rene katolske miljøer. Mange steder står sett katolske og evangeliske grupper nokså fjernt fra hverandre på grunn av den historisk utvikling.

I storbyenes pressområder er individualiserings- og pluraliseringsprosessen kommet så langt at alle store verdensreligioner i ulike etniske differensieringer påtreffes som naboskapsreligioner. I de østtyske delstatene er medlemmene i den kristne kirke en minoritet. En religionsundervisning der barn og unge skal delta reelt, må ta det samfunnet de vokser opp i på alvor.

**b.** Religionsundervisningen står og faller med lærerens person. Betydningen av undervisningen for elevene avhenger av hvor alvorlig han eller hun tar grunnspørsmål i den menneskelige eksistens, hvor beredt de er til å gå inn på symboler, bilder og fortellinger i religionene og endelig i hvilken grad de er villige til å tydeliggjøre sin egen overbevisning og tvil. Derfor gir læreplanene i religion i alle delstatene stor frihet til lærerne når det gjelder mål, innhold og metoder i undervisningen. De bærer det didaktiske ansvar for undervisningen. Det stilles ikke bare store faglige og didaktiske krav til dem, men også høye personlige fordringer. Derfor engasjerer de evangeliske kirkene seg i stort omfang i etterutdannelse av lærerne.

### III. Diskusjon og nyorientering

I de senere årene har det Tyskland oppstått en mer grunnleggende diskusjon om religionsundervisningen. Debatten ble utløst på bakgrunn av skolepolitiske beslutninger i de østtyske delstatene. Saken gjaldt spørsmålet om samfunnsmessig og pedagogisk rett til konfesjonell undervisning, og den vakte betydelig offentlig oppmerksomhet. Aviser, radio og fjernsyn hadde omfangsrrike innslag. Flere lærerorganisasjoner og andre grupper i samfunnet gav sine erklæringer. Partier og delstatregjeringer forsøker å sette pensene i nye stillinger. Fire posisjoner strides i denne saken:

#### 1. Konfesjonell religionsundervisning.

Mange holder den konfesjonelt adskilte religionsundervisning for pedagogisk fruktbar, ikke minst ledelsen i de ulike tyske kirkene. Hovedargumentet er at unge mennesker må først finne sin egen posisjon før de kan gå i dialog med andre. Dernest påpekes det at religion bare finnes i sin konkrete konfesjonelle utgave. I sine erklæringer fra henholdsvis 1994 og 1995 har den Katolske og Evangeliske kirke sterkt hevdet dette. Samtidig har de definert oppgaver og former for et delvis konfesjonelt samarbeid ved f.eks. begynnerundervisningen i grunnskolen, ved visse temaer i prosjektarbeid, ved etterutdanning av lærere.

#### 2. Økumenisk-kristelig religionsundervisning.

Noen religionslærerforeninger har gitt erklæringer som kritiserer delingen av elevene i konfesjonsulike deler. En kirkelig mono-konfesjonell undervisning, sies det, kan i vårt pluralistiske samfunn ikke forsvares verken pedagogisk eller dannelsespolitisk. I en tid med sterke økumeniske strømninger krever de en forståelse fra kirkene at det i religionsundervisningen må dreie seg om den vesentlige, felleskonfesjonelle kunnskapsbasis. I europeisk historisk og kulturell kontekst får riktignok spørsmål

omkring lykke og håp, lidelse, død, meningen med livet og Gud en spesiell betydning i møtet mellom kristen tradisjon og tro og unge mennesker. Den økumenisk-kristelige religionsundervisningen må likevel være åpen for møte med fremmede religioner og kulturer. Denne undervisning skal tilbys alle elever som ønsker det, uavhengig av deres religiøse orientering. Den skal kunne gis av både evangeliske og katolske lærere, samtidig som det kreves et samarbeid mellom katolske og evangeliske fakulteter.

#### 3. Interreligiøs religionsundervisning.

Den sosiokulturelle endring i Forbundsrepublikken har spesielt i de større byene og pressområdene medført en individualiserings- og pluraliseringsprosess som har satt de kristne kirkene i en mindretallsituasjon. Arbeidssøkende og flyktninger fra hele verden har gjort de store verdensreligionene til naboskapsreligioner i barns og unges erfaringsverden. Av dette slutter enkelte religionspedagoger at det er nødvendig med en interreligiøs religionsundervisning som bidrag til interkulturell dannelse. En slik religionsundervisning skal gjøre det mulig for elevene å beskjeftige seg med viktige overleveringer hos religionene (flertall!), det vil si med deres språk, deres historie, bilder og symboler, deres skikkelser og ritualer, deres tekster og hendelser. For eksempel er det i delstaten Hamburg kommet en ny læreplan for religionsfaget. Her er en slik interreligiøs orientering grunnleggende, samtidig som det legges vekt på den jødiske, kristelige og islamittiske tradisjon. Det er ikke slik å forstå at nøytral religionskunnskap er målet. I møte med religionenes mangfold, med deres oppfatning av opphav og livets mening skal grunnsituasjoner og grunnspørsmål i den menneskelige eksistens komme til orde – og dyktiggjøre elevene til eksistensiell refleksjon, dessuten til etisk og politisk orientering.

#### 4. Læreområde: livsmestring (Lebensgestaltung)-etikk-religion.

I delstaten Brandenburg (tidligere DDR) er det blitt gjennomført et omstridt forsøk: Livsmestring-etikk-religion (LER). et vesentlig anliggende til denne modellen er å forbinde samfunnsproblemer og personlige spørsmål som elevene er opptatt av med etiske refleksjoner og religiøse og livssynsmessige forståelser av livsmening. Dette skal skje i et obligatorisk fellesfag for alle elever (ca 80% av elevene her vokser opp uten kirketilhørighet). Undervisningen på dette lærefeltet (LER) har først en integrasjonsfase, senere en differensieringsfase. Integrasjonsfasen omfatter konfesjonsløs undervisning i livsføring, etikk og religionskunnskap/religionsvitenskap. Undervisningen er obligatorisk. I differensieringsfasen kan elevene velge fagene Religion og Livsmestring/Etikk. Den katolske kirke har avslått enhver medvirkning til dette modellforsøket og truet med å klage til forfatningsretten fordi den er i strid med Art.7,3 i grunnloven. Den evangeliske kirke har riktignok deltatt i modellforsøket, men har fått sine motargumenter

styrket etterat forsøket er avsluttet og den vitenskapelig evalueringen er kommet (fra Humboldt-Universitetet i Berlin).

Kjernen i striden her mellom den evangeliske kirke og staten gjelder spørsmålet om staten har rett til å fastsette metoder og innhold for det eneste arbeidet med spørsmål om religion som samtidig er obligatorisk for elevene. Den evangeliske kirke står for den oppfatning at et statslivssyn på denne måten blir skjøvet i forgrunnen. Den krever imidlertid at religionsundervisningen skal være i overensstemmelse med sin basis, altså innordnet i en gruppe likeverdige fag som elevene kan velge blant. Noen slutt på denne skolepolitiske konflikten er ikke i sikte.

**Volkert Doedens, nestleder  
på Pädagogisch-Theologisches  
Institut i Hamburg,  
Teilfeld 1, 20459 Hamburg.**

**Linda Rudge:**

## Religious education in England

Choice, diversity – and freedom?

A survey of current provision and trends, September 1995

*(This report is based on an existing lecture paper, and is part of a series of forthcoming papers and articles produced as result of the author's PhD research, and the activities of associate researchers in the Centre.)*

### Background

When I was asked to send this report to your journal, I was delighted – but also puzzled as to why Norwegian teachers might be interested in what amounts to a description of a complex and specific situation here in the United Kingdom. On reflection, I considered some possible reasons. At European forums (e.g. the EFTRE conference in September 1995) on the teaching of religion in schools today, British delegates are often asked to describe the system of legal provision and current practice that exists in schools in England, Wales, Scotland and Northern Ireland.

Perhaps this request is not surprising. For many European partners and colleagues, the practical, legal, and social issues raised by the British experience highlight possible future trends in their own countries. In addition, published curriculum resources produced in Britain, particularly those dealing with faiths other than Christianity, often find their way into schools across Europe, and they raise questions about how to teach about the range of faiths that exists in all of our countries. Sometimes, these questions to British delegates are simply based on natural human, or academic, curiosity about a long established, controversial, but apparently essential part of the school curriculum. At fairly frequent intervals, the news media become interested in the role and status of religion in the school curriculum, especially when politicians are playing an active part in

promoting suggested changes in, or interpretations of, the law. These debates and controversies have clearly been broadcast widely, but what is often forgotten in this complicated history of the subject is that the *teacher* is the key to successful Religious Education.

Teachers in *state* schools in England and Wales have to teach religious education (RE) in a non-confessional, non-denominational way, according to a syllabus agreed by the local community in each local education authority (LEA). This document containing aims for subject, areas of content to teach, and suggested activities, is known as the Local Agreed Syllabus for Religious Education. The Conference that agrees the syllabus and recommends it to the LEA, is usually made up of representatives on four committees covering the Church of England, other faiths and denominations, the local authority, and the teaching profession. This means that local and national interests and religious patterns are taken into account, and that the teaching profession has theoretically more opportunity to contribute to RE development than to other subject areas. This might give the impression that in RE there is more choice, diversity and freedom than in National Curriculum subjects organised through central government offices such as the Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA). This report gives a broad outline of the history of these developments.

It also raises some issues in relation to future trends in RE and whether teachers feel that they have the necessary resources to plan and communicate a religious education for the twenty-first century.

In the report, I make some reference to what are commonly known as church schools in England, although some are Jewish foundations, which have voluntary aided status. These schools usually provide RE according to a trust deed, or faith community guidance through the governing body. However, the substantial part of the information that follows deals with state, grant-maintained, controlled or local authority schools. Independent or private schools such as Eton and Harrow (sometimes known confusingly as public schools) are not covered in this survey, but it should be noted that the independent sector has recently published an RE syllabus for use in private schools if required. It covers each of the major faiths represented in Great Britain. This shows a trend similar to many statutory RE syllabuses which are agreed by local authorities.

As you see, there is not only vast social diversity in Britain, but also diversity in the way education, including RE, is provided, managed and controlled.

For the purposes of the report, I focus specifically on developments related to Religious Education, not to school collective worship, and only on the situation in England. There are legal and regional differences in the other parts of the UK which I have no wish to ignore or marginalise, and some of the suggested reading and source material listed at the end explain these in further detail. This is also a report, not an article, so I have kept footnotes to a minimum. Evidence for most of the points I have made appears in the publications listed at the end.

### The legal framework and areas of debate

To summarise, Religious Education in state schools is a *compulsory* part of the basic cur-

riculum provided for by the 1988 Education Reform Act. Schools have to provide RE and the national curriculum i.e. all the other subjects described and assessed through the Schools Curriculum and Assessment Authority. However RE is also *optional* in the sense that parents can withdraw their children from all or part of the religious education provided at the school, and a teacher can refuse to teach religious education on grounds of conscience.

These legal provisions under the 1944 and 1988 Education Acts, ostensibly to protect religious freedom and to maintain a balance between church and state interests, create some difficulties for religious educators. Teachers who are often called on to justify their subject's role and position in the school curriculum find it hard to explain why something that is now called education (and not 'instruction' as in 1944) should require these opt-out clauses. In defending or explaining RE to pupils, parents, and the wider school community, teachers often set out broad, balanced and *inclusive* aims and content for RE based on the locally agreed syllabus; they explain that Religious Education is about exploration, encounter and understanding, not about indoctrination or instruction in a particular faith. Pupils and students will also come across knowledge and understanding of faiths and belief systems other than their own – whether they are from agnostic, humanist, atheist or theist backgrounds – in many other parts of the school curriculum such as History, Geography, and English. Withdrawal from RE does not ensure isolation from religious knowledge, but it might preclude the potential for development of some of the skills associated with a broad and relevant education for citizens of the 21st century.

However, the number of withdrawals of pupils across England is very small in comparison with school population, and the apparent occurrence of active teacher withdrawals is negligible. Defenders of the with-

drawal clauses emphasise the need for this freedom in the light of some poor RE provision in local areas, or dated agreed syllabuses, and because of potential objections from some groups and parents if changes were made. The dismantling of the so-called conscience clauses would also be a political nightmare for politicians, locally and nationally.

### Syllabus development since 1988

This last claim in the previous paragraph is based on the experiences of politicians, civil servants and their education advisers who had to guide through the legislation related to RE and collective worship in 1988. Debates were heated, and the resulting legal provision for RE is a maze of compromise, creative writing and, on the whole, sound educational principles. The most important clause affecting RE syllabus development is that related to the nature of the content of RE. The Act required all new syllabuses to

*'reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian, whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.'* (Education Reform Act 1988 quoted in para 26 of Department for Education circular 1/94 - 1994.)

This is important because it enshrined in law the principle that many local agreed syllabuses had already been practising during the 1970s and 80s. Christianity was usually the main religion covered in these syllabuses, but authorities had been taking the national situation into account whilst drawing up their local syllabuses and other religions were required to be taught. These were, and still are, (in alphabetical order) Buddhism, Hinduism, Islam, Judaism, and Sikhism, although local variations sometimes require the study, or experience of such religions as Jainism or Rastafarianism.

On the whole, the education world and local government, took the phrases in paragraph 26 above to ensure that multifaith RE, or a religious education where more than one religion was encountered or studied, was the norm. However, those readers who are enthusiastic about semantics, or the use of the English language, will quickly see that 'religious traditions', 'in the main', 'taking account of' 'represented' and so on, can all be interpreted in many ways.

Further pressure to keep RE syllabuses up to date and in line with central government advice came through the 1993 Education Act. This required all authorities that had not already done so since 1988 to review their local provision by convening a syllabus conference by the 1st April 1995. There was no completion deadline, or date to complete the review by, but syllabuses now have to be reviewed every five years.

These central government decisions and advice, summarised in a 61 page circular, (number 1/94), published by the Department for Education in January 1994, led to a flurry of activity across the country. The Schools Curriculum and Assessment Authority was asked to consult with faith groups nationally, and to draw up model syllabuses for RE which were published in the summer of 1994. These are advice to local authorities and their syllabus conferences, and they have proved very helpful in the process of compiling a new syllabus, but they are not compulsory models, and conferences still have the freedom to choose their own format, content and aims for RE.

The publication of these syllabuses led to a renewed debate about the nature of RE, some teachers and educators preferring the phenomenological 'Religious Studies' approach as exemplified by examination courses for General Certificate in Secondary Education, and others defending the broader developmental and experiential approach of the new RE that had grown up in the 1980s. 'Religious Studies' is generally viewed as

the academic or theoretical study of religion(s); 'religious education' can be viewed as a dynamic process involving encounter with, and response to, religion as a vital part of human development. Discussion about the relative merits of teaching thematically, or systematically, also took place. A third model, offering a thematic approach, was not published by SCAA, and a group of university lecturers published their own document 'The Third Perspective' in response to the demand for a different model of advice.

Another controversial debate stimulated by the compilation of the SCAA models was the question of balance between Christianity and the other religions. This amounted at one point to an ultimately futile and fairly insensitive attempt, fuelled by what was viewed by many as political 'hot air', to draw up percentage times for the study of each religion in the model syllabuses. The so-called 'Christian heritage' lobby - which I should add does not usually include leading educators in the Church of England or other denominations - was anxious to see Christianity represented in numerical supremacy as well as in the wording of the law.

During these debates, and those surrounding the act of collective worship, many Christians inside and outside education circles became upset by the way that their faith was being used as a political football, or as a stick with which to beat teachers into standardised conformity. Political speeches were made at the time which intimated that the crime rate in society was directly linked to a lack of religious and moral teaching in schools. Multifaith teaching was blamed, by those who wished to see a return to Christian instruction, for a 'watering down' of moral absolutes and standards of behaviour. In an interesting development alongside these ill-informed and simplistic accusations, many voluntary-aided (church) schools are implementing syllabuses that cover more than Christianity. Some dioceses, such as Ipswich and St. Edmundsbury in East Anglia,

recommend the local agreed syllabus published by Suffolk LEA for use in aided schools. Some dioceses, for example Chelmsford in Essex, have published their own syllabuses for aided schools which explore other faiths, and celebrate the diversity of British society.

Most new syllabuses published since 1988 have followed a pattern of broad aims, with some content prescribed for teachers, but with large areas of choice for schools to draw up their own programmes relevant to their pupils' needs. Many teachers prefer this flexibility, although some primary schools in particular have expressed a demand for more detail on exactly *what to teach* in the programmes of study. It is likely that the effect of the SCAA RE syllabus models will be limited, but the use of their layout and approach in conference consultations during the middle part of this decade might lead to a mass-produced look to the local syllabuses of the early 21st century. The national Association of RE Inspectors, Advisers and Consultants, in partnership with the National Association of SACREs has just published a Directory of current agreed syllabuses for RE, which will be updated annually.

### RE in the classroom

So, at the heart of this legislative maze - or sometimes lost within it - is the teacher and his or her pupils. As might be expected the experience of pupils in religious education depends primarily on the teacher. However, other well documented factors such as the shortage of trained teachers, under-resourcing at all levels, a small percentage of curriculum time for RE, and the general attitude of society towards religion, have all contributed to a poor image of RE amongst many pupils, and amongst adults recalling their RE at school.

As a general rule since 1944, inspection reports and the experience of advisers visiting schools have shown that the agreed syllabus is not always followed closely. In addition, many older agreed syllabuses gave

broad aims for schools to follow, with large areas of choice about content and schemes of work. However, inspections carried out since 1992 under the new Office for Standards in Education have revealed that new agreed syllabuses, where they are launched and supported effectively at local authority level, can improve planning, assessment and recording in Religious Education. This enables teachers to draw on their own professional skills in establishing an approach to RE that contributes to the pupils' academic progress, and also to their spiritual, moral, social and cultural development.

However, a great deal of RE is still taught from curriculum materials such as text books, or teacher prepared worksheets, and the agreed syllabus is still only a small factor in the matter of curriculum planning. Teachers often teach from resources that have inspired them, or which make planning easier. This is perhaps not surprising in large secondary schools where it is not unusual for an individual teacher to see 15 or more different classes in one week.

The best RE seems to take place in schools where the subject – and its teachers – are valued by the school community and its management. However, good RE also occurs under difficult and frustrating cir-

cumstances, where an individual teacher, or a team, have the energy and commitment to enthuse the pupils and students in their classes.

In primary schools (usually taking pupils aged 4–11 in England) the role of the subject co-ordinator is a crucial factor. At most, there is usually only one teacher in a large staff team of twenty who might feel confident or qualified enough to take the lead role. In smaller schools, where staff have to co-ordinate more than one subject, the RE co-ordinator is often the headteacher, or a deputy, who has taken the responsibility from a sense of duty rather than enthusiasm or qualification. Teachers in primary schools are generalist educators who have received a maximum of 10 hours direct teacher training in, for example, a postgraduate certificate year at most training institutions, unless they specialise in the Humanities or train through a longer Bachelor of Education programme. Obviously, student teachers receive experience of RE in the classroom at their placement (teaching practice) schools but, as we have seen, this will usually be constrained by the nature of RE provision in the primary curriculum, and the confidence of their teacher mentors.

Primary RE is usually taught through

inter-related topics or schemes in which several subjects are covered at once. For example, in a topic on 'Light' which might explore aspects of science, history, and poetry or stories related to the theme, the RE is often work on festivals such as Divali, Hanukkah, and Christmas. Recent developments indicate a trend towards teaching some subjects discretely, because of the demands of the National Curriculum, and there seems to have been an increase in RE appearing as a separate subject in the primary school week.

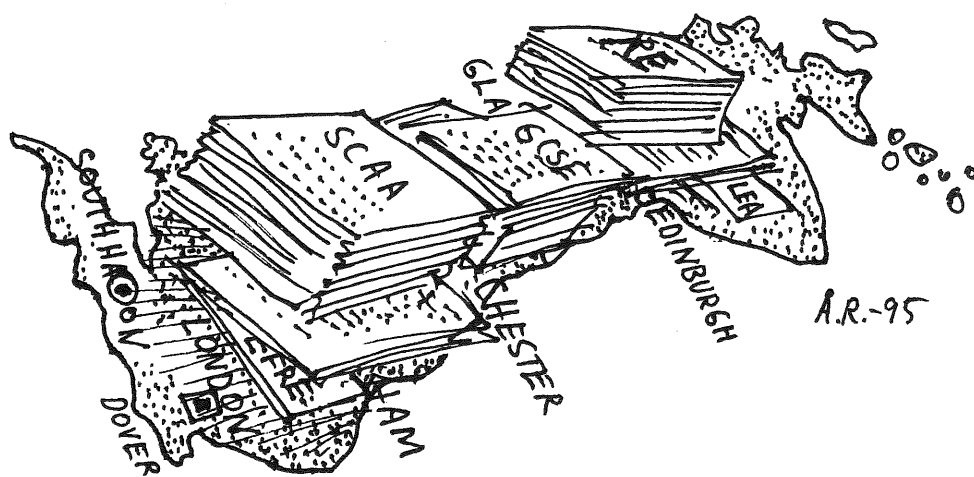
In secondary schools, a typical scheme for the 11–14 year olds might cover aspects of thematic programmes such as 'places of worship', or a systematic approach to 'the life and times of Jesus', or the study of Islam. Older students tend to experience RE as part of PSE (personal and social development lessons) where issues-based programmes looking at aspects of life such as the environment, conflict, prejudice, and relationships claim to cover religious responses to social matters. A small percentage of the total school population takes a public examination in Religious Studies at GCSE (usually at 16 years old) or 'A' level (usually at 18 years old), where syllabuses show a mixture of thematic world religion approaches, religious responses to ethical questions, and traditional Biblical studies.

#### Future trends?

The situation in 1995 indicates that there is a move in government departments to recognise the shortage of RE teachers throughout the school system. Public examination short courses in Religious Education – not Religious Studies – are being developed by the examination boards for approval by SCAA. This development will help schools to meet the needs of students who have to do RE post-14, but who usually receive no qualification as a result. Training for teachers, specialists and non-specialists alike, will be vital if these new courses are to succeed.

Some primary teachers are engaged in courses accredited by universities run in partnership with local education authorities to improve teacher confidence and training in the subject. New agreed syllabuses, such as the recent Redbridge and Lancashire documents, have been published and are being implemented in schools. Others, like Norfolk and Essex, are currently under review. The format and approach recommended in the SCAA models will probably have a sporadic but possibly an increasing effect on new syllabuses in the long term, especially when some education authorities continue to adopt an agreed syllabus from another authority which has made use of a SCAA model. Alternatively, there is some evidence to suggest that central government initiatives and statements through SCAA and the Department for Education and Employment have galvanised some LEAs into writing a syllabus that is specifically theirs, and which they feel belongs to the local community. In England, the rivalry between local and central government power is increasing. Whatever is decided, the launch of a new syllabus is a costly process, and it has far-reaching implications for resources and in-service training.

Periodically, education still hits the media headlines, and religious education comes under scrutiny, but for different reasons. For example, one vital difference when comparing RE with other subjects is in the area of assessment and accountability, popular topics in the national media. There are no national norms, or standard attainment tasks to judge pupil progress that are moderated externally for RE, unless we count General Certificate in Secondary Education (GCSE) Religious Studies results. This does give greater curriculum freedom to the teacher, but it leads to a lack of status and under-resourcing for the subject. Local syllabuses might give the impression of greater freedom than a centralised national RE, but attempts to standardise the subject, for



example through the school inspection procedures, continue.

Trends in social behaviour, the impact of new technology including the communications networks, the growth of new religious groups and movements, the rise of political and religious fundamentalism, and the continuing pervasive influence of popular culture, mean that teachers will still have to adjust their approach to religion in the classroom. Choice of syllabuses and a diversity of approaches to RE certainly exist. Questions of relative teacher freedom, and the continued freedom of local RE from central government control, remain unresolved.

Teachers in England have been promised a period of five years of consolidation and freedom from new changes following the review of the national curriculum (i.e. the other subjects), by Sir Ron Dearing and the Schools Curriculum and Assessment Authority. It is unlikely that RE will have a quiet five years between now and the turn of the century. Syllabuses will come and go, but improved investment in the confidence and qualifications of teachers who might be in the profession for forty years is essential.

***Sources and suggested reading for further information:***

*DfE circular 1/94 'RE and Collective Worship' published by the Department for Education in 1994*

*Directory of Agreed Syllabuses published by NASACRE, and AREIAC through the Keswick Hall RE Centre at UEA, Norwich.*

*The Growth of Religious Diversity – Britain since 1945 ed. Gerald Parsons, Open University, 1993*

*Model syllabuses for RE 1994 Schools Curriculum and Assessment Authority*

*OFSTED review of inspection findings 1992-3 and 1994-5 published by HMSO, London*

*10 Professional Papers from the Keswick Hall RE Centre, UEA, Norwich*

*Independent Schools Syllabus for Religious Education published by the Central Subject Panel for Religious Studies 1994*

*Implementing RE 5-16 Christian Education Movement 1992*

*Time for Religious Education and Teachers to Match published by the RE Council through St. Martin's College, Lancaster 1993*

*The Act Unpacked, and Mishmash – a study in Metaphor both by Professor John Hull at the University of Birmingham, published by CEM, 1989 and 1992.*

**Linda Rudge, MA, – formerly Linda Bishop – Director of the Keswick Hall Centre for Research and Development in Religious Education, at the University of East Anglia. Norwich. Address: Keswick Hall Centre for Research and Development in RE, at the University of East Anglia, Norwich, Norfolk, NR4 7TJ. England**

**Rudolf F Smit:**

## Religionsundervisning i videregående skoler

– En rapport fra Nederland

I de nærmeste årene står religionsundervisningen i Nederland foran den vanskelige oppgaven å fornye seg. I denne artikkelen vil jeg først skissere hvilken utvikling i nederlandsk skole som har forårsaket endringene i religionsundervisningen. Så vil jeg differensiere mellom tre oppfatninger om innhold og mål for religionsundervisningen slik den fremstår hos oss. For det tredje stiller jeg opp en tese for utviklingen av religionsundervisning som er ønskelig for Nederland.

Jeg utelater en beskrivelse av de forskjellige nederlandske videregående skolene. Problemet med spenningen mellom undervisningsfrihet på den ene siden og religionsundervisningens uavhengighet fra kirken på den andre siden, tar jeg heller ikke med.

### 1. Reformene.

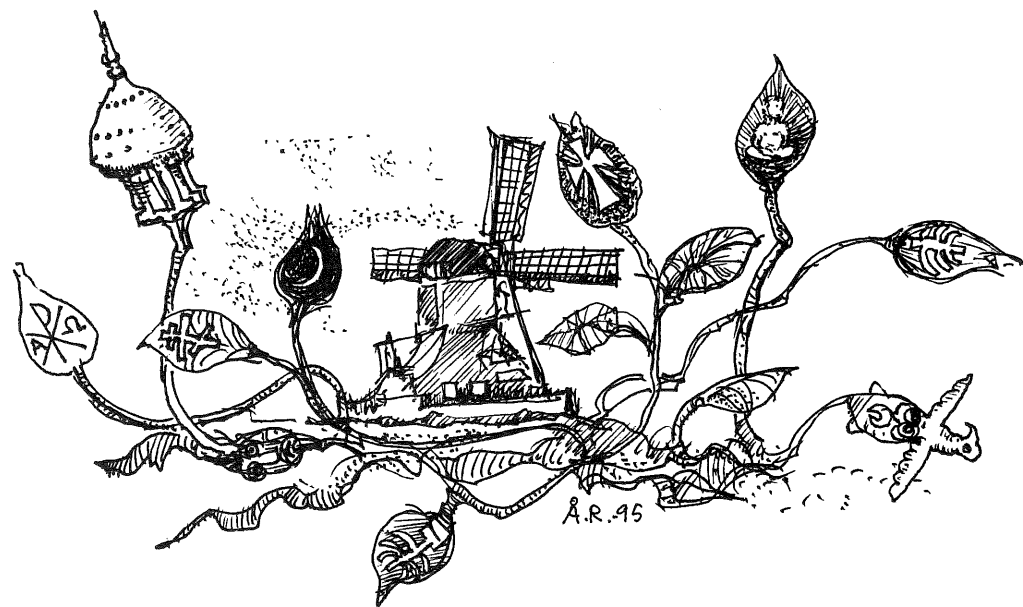
For tre år siden gjennomførte Kulturministeriet en undervisningsreform for alle elever mellom 13 og 15 år. Vi kaller denne reformen «basisvorming», på norsk: grunnutdanning. Kort sagt betyr den følgende. Alle elever lærer de samme 15 fagene, hver på sitt nivå. De avslutter studiet med en eksamen per fag. Departementet har fastsatt mål for hvert fag.

Denne reformen har et firfoldig sikte:

- Elevene skal nå lære å anvende praktisk det lærestoffet som tilbys,
- i tillegg skal de tilegne seg endel allmenne ferdigheter,
- lærestoffet i de forskjellige fagene skal ha en sammenheng,
- undervisningen skal stadig mer være orientert i retning av verdier.

So far, so good. Men hva har dette med religionsundervisning å gjøre? Tilsynelatende ingenting – religionsundervisning tilhører nemlig ikke de 15 pliktfagene. Disse omfatter 75% av hele grunnutdanningen. Om en skole ønsker å tilby andre fag, f.eks. religion, så er det 25% frirom for det. Det ser jo fantastisk ut, men er bare bedrag. Innenfor frirommet må mye annet, også pålagt, finne sted. Elevene trenger det hvis de f.eks vil lære et annet fremmedspråk eller et av de klassiske språkene. Dette kan bety at en skole setter av en minstetid for religion, ofte på mindre enn en uketime pr år. Religionslærerne spør seg i midlertid hvordan de skal takle dette problemet. Spørsmålet er: hvordan kan de vise at faget er uunnværlig innenfor rammen av «basisvorming»?

For mange lærere impliserer dette spørsmålet en forbikjøringsmanøvre – fordi de kunne til nå gjøre arbeidet sitt uten undervisningsplan og uten fastlagte mål. Vil de derimot delta i «basisvorming», så må de stille seg spørsmålet om hvorvidt deres undervisning realiserer de ovenfor nevnte hensikter. I hverdagen betyr det: lærerne står overfor oppgaven å stille opp undervisningsmålene slik at de oppfyller hensiktene for «basisvorming». På grunnlag av disse målene må de så skrive en undervisningsplan hvor de nøyaktig fastlegger tyngdepunktene fra «basisvorming» for religionsundervisningen, nemlig etisk opplæring og sammenhengen mellom deres fag og pliktfagene. Denne oppgaven har fått en på ny til å tenke gjennom innhold og mål i både protestantisk og



katolsk religionsundervisning, noe det 2. avsnittet handler om.

Innenfor rammen av undervisningsreformen finnes det en annen grunn til å sette spørsmålstegn ved det selvfølgerlige innholdet og målsetningen innenfor religionsundervisningen. Jeg tenker på opplæringsendringen som kommer for 16- til 18-åringene i 1997 (forberedelse til yrkesutdanning, hhv høgskole og universitetsstudier). Hovedtyngden i denne reformen er læringen av meta-kognitive ferdigheter, mens reformen også forutsetter en gjennomgripende organisatorisk endring av skolen. Det fører for langt å utdype dette; bare følgene for religionsundervisningen er her viktige. Det er nærliggende å tro at den nevnte reformen innenfor den konfesjonelle religionsundervisningen vil resultere i at religionsundervisningen i sin alminnelighet forsvinner for disse klassetrinnene, med mindre lærerne eller skoleledelsen utmerker seg med kreative løsninger på dette problemet. En løsning vil være å ta opp i pensum en uttrykkelig etisk opplæring. Denne endringen er ikke selvsagt i Nederland.

## 2. Oppfatninger om religionsundervisningen.

I samtale med lærere utkrystalliserer det seg tre oppfatninger av innhold og mål for religionsundervisningen. I det følgende beskriver jeg dem kort. På forhånd nevner jeg at disse tre knapt lar seg skille fra hverandre: i den faktiske undervisningssituasjonen finner jeg dem side om side, ja sogar innvevd i hverandre.

**a.** Religionsundervisningen ønsker å overlevere den kristne tro dessuten elementer fra diskusjonene omkring den. Fra dette synspunktet er Bibelen, den kristne lære, kirken og dens historie viktig innhold i religionsundervisningen. I tillegg er betydningen av den kristne tro for dagliglivet – f.eks. som kristen etikk – et viktig tema.

**b.** Religionsundervisningen ønsker å ta opp de ulike religionene eller åndelige retninger. Ut fra dette perspektivet er de religiøse fenomenene hovedtemaet.

**c.** Religionsundervisningen ønsker å hjelpe eleven med sin egen livssynsdannelse. Denne oppfatningen gjør verken kristendommen eller religionsfenomenologien til hovedtema, men konsentrerer seg heller om

de eksistensielle spørsmålene eller «livsspørsmål» som eleven har. De gjør dette i møte med holdninger til livet slik de kommer til uttrykk i religionene.

Det er lett å innse hvordan disse tre oppfatningene har kommet til. Den første oppfatningen var innen den konfesjonelle undervisningen alltid den viktigste. Den andre oppfatningen var i begynnelsen en utfylling av den første: de forsøkte å innpasse seg i et samfunn som er blitt mer og mer interkulturelt. Etterhvert tok de det nederlandske samfunns religiøse pluralitet som utgangspunkt. De diskuterte kristendommens plass innenfor dette samfunnet – slik kom dette i stand som en selvstendig tradisjon. Den tredje oppfatningen er en konsekvens av denne samfunnsmessige utviklingen. Den utviklet seg i de konfesjonelle skolene hvor stadig flere ikke-troende eller ikke-kristne elever gikk. De forsøkte å besvare spørsmålet om hvilken hensikt religionsundervisningen kunne ha i denne situasjonen.

## 3. Framtiden.

Det er min overbevisning at religionsundervisningen må utvikle seg langs denne veien. Jeg tror dette ikke bare ut fra overlevelsesgrunner, men også framfor alt ut fra inn-

holdsmessige grunner. Den livssynsmessige danningen er den eneste form som religionsundervisningen kan få som på en passende måte svarer på beskrivelsen av reformen i et sekularisert skolesamfunn. Denne utviklingen krever en grunnholdning fra lærerne som kjennetegnes ved åpenhet og grunnleggende toleranse. Kort antydnet: jeg mener en åpenhet for vurderinger på elevens premisser over deres egen eksistens og en åpenhet for ikke-kristne, religiøse overbevisninger. Jeg mener en grunnleggende toleranse på den måten at læreren må være beredt til å stille spørsmål ved sine egne forutsetninger og overbevisninger i samtale med elevene. Kanskje er det på dette området vi finner det vanskeligste oppgaven hos oss i det flate landet.

**Rudolf F. Smit arbeider som konsulent for religionsundervisning ved Christelijk Pedagogisch Studiecentrum  
Adresse: Postfach 30, NL-3870 CA Hoevelaken.**



Gina Smith:

## Det danske gymnasiale religionsfag

**Religionsfaget i det danske gymnasium og hf lever og har det godt! Elever og lærere er motiverede, og folketinget har netop med den begrundelse, at faget er et ikke-konfessionelt kundskabsfag, vedtaget, at elever ikke fremover kan fritages fra religionsundervisningen i gymnasiet og hf.**

### Fagets formelle status

I Danmark ligger religionsundervisningen i gymnasiet/hfs sidste år med 3 ugentlige timer. I folkeskolen (fra 1.-9. klasse) ligger timerne i kristenskundskab normalt med 1 time om ugen. Her er det stadig muligt at blive fritaget for kristendomsundervisningen.

Religionsundervisningen i gymnasiet/hf skal sigte mod, at eleverne

- opnår viden om kristendom og andre religioner i fortid og nutid, samt om religionsfilosofi, etik og livsforståelser i lyset af sekulariseringen
- opøver færdigheder i at karakterisere og tolke udsagn i fagets dokumentariske materiale, og
- udvikler en nuanceret og reflekterende forståelse af religioners og livsforståelsers betydning i kultur og historie.

Eleverne skal arbejde med 4 områder

- skriftløse folks (naturfolks) religion
- kristendom
- en af de andre skriftreligioner
- (religions) filosofi og etik i nutiden.

Derudover er der mulighed for at arbejde med et emne i forlængelse af et af områderne eller på tværs af de fire områder.

I undervisningen lægges hovedvægten entydigt på at læse, analysere og diskutere religionernes egne tekster. Faget har det sidste 10 år bevæget sig en retning, hvor religionernes moderne former kommer til at spille en større og større rolle, og hvor der lægges vægt på, at sekulariseringen udgør en forudsætning for faget.

### Debatten inden for faget

*Internationaliseringen* af vores verden placerer religionsfaget som et centralt kulturfag. Eleverne hører om religion i andre dele af verden, og religion indtager en plads i den hjemlige debat i et omfang, der var uset for et par år siden. De har brug for en undervisning, der kan hjælpe dem til at forstå spillet mellem det pluralistiske og sekulariserede samfund og det at have et religiøst ståsted. De har brug for at få en interkulturel kompetence. Måske er det også sådanne overvejelser, der ligger bag folketingets ophævelse af fritagelsesparagraffen. Det er i hvert fald tankevækkende, at Danmarks Lærerforening (for folkeskolen) i øjeblikket taler om et fag, der hedder Religion og kultur, til afløsning af det gamle fag «kristendomskundskab» i folkeskolelæreruddannelsen.

Religionslærerforeningen tog for et par år siden initiativ til et projekt om *religion og pædagogikk*. Udgangspunktet var, at faget som et kundskabsfag i lighed med andre kundskabsfag som historie eller dansk skulle kunne sandsynliggøre over for eleverne, at det er et relevant fag, der tager fat i vedkommende problemstillinger. Som et konkret resultat af forenings initiativ på området udkommer sidst i 1995 en artikelsamling om



RELIGION ELLER OLDTIDS-  
KUNNSKAP?

religion og pædagogik, redigeret af Peter Hobel og Preben Brock Jacobsen. Med udgangspunkt heri ser det ud, som om der er bred enighed om, at undervisningen i religion etablerer et lærerum, hvor eleverne med basis i en fagligt funderet viden arbejder sig frem til holdninger og viden, som de kan orientere sig ud fra, og at det er vigtigt, at eleverne udvikler et samtaleprog, hvor de kan gøre rede for et stof, argumentere og forholde sig til stoffet og de problemstillinger, der behandler.

Vi arbejder desuden med at definere *religionsfagets genstandsområde*. Faget behandler i følge bestemmelserne religionernes indholdsside og deres funktioner i samfundet ved hjælp af religionsvidenskabelige metoder og teorier. Diskussionen går her på, om man skal opprioritere det religionssociologiske og antropologiske.

Det er også i denne sammenhæng man

skal se debatten om fagets område 4 i forbindelse med en ny bekendtgørelse og vejledning (for hf, men der er stor overensstemmelse med gymnasiets bekendtgørelse og vejledning). Det var styrelsens ønske, at den faglige tradition for, at der kan undervises i religionsvidenskabelige opfattelser af religion og religiøse fænomener, skulle ind i bekendtgørelsesteksten. Dette lykkedes af forskellige grunde ikke; område 4 kom til at hedde «Religionsfilosofi og etik i nutiden», men i vejledningen blev religionsfilosofi defineret som følger, idet der ligger som en præmis, at det drejer sig om refleksioner, der er udviklet i og med sekulariseringen «- filosofiske overvejelser over religion og centrale religiøse fænomener og begreber. Herunder religionskritik og moderne livsforståelser, der kan ses som alternativer til religion.

- religionsvidenskabelige overvejelser (fx

religionspsykologiske, religionssociologiske, religionshistoriske og religionsfænomenologiske). der søger at bestemme de væsentligste træk ved og betydninger af fænomenet religion og overvejelser over centrale religiøse begrebers og fænomeners betydning.

– religionernes egne filosofiske overvejelser over, hvordan man kan forstå og forklare centrale religiøse begreber og fænomener rationelt. Dette kan også foregå som en sammenligning af forskellige religioners nutidige teologi og filosofi.

Ovennævnte religionsfilosofiske tilgange indgår i en filosofisk dialog.

#### De politiske debatter om faget

Politisk set har faget været under pres i forbindelse med diskussioner og oplæg fra indvandrerorganisationer, der har ønsket faget erstattet med et fag «Kulturforståelse». Det har navnlig drejet sig om folkeskolens kristendomsfag, selvom de også i mere uformel sammenhæng har fremsat ønske om en stærkere placering af en undervisning om islam i det gymnasiale religionsfag.

Et temahæfte udgivet af Undervisningsministeriet om de tosprogede elever i gymnasiet og hf pegede på religionsfaget som centralt og på, at dette fag ikke skulle kunne fravælges. Efterfølgende er fritagelsespara-

graften som anført blevet afskaffet. Det er bemærkelsesværdigt, at der under debatten i folketinget blev argumenteret med faget som et ikke-konfessionelt kundskabsfag.

Som slutbemærkning skal det anføres, at det gymnasiale religionsfag lever og har det godt – men at dets placering ikke er mere politisk sikker, end at det i 1991 var ved at blive gjort til et valgfrit fag, idet det blev foreslået, at hf-studerende skulle vælge enten religion eller oldtidskundskab (der er et fag, som beskæftiger sig med kulturen i oldtidens Grækenland med henblik på at eleverne tilegner sig fælles europeisk begrebsdannelse og formsprog). Og i sensommeren 1995 kom undervisningsministeren med et ideoplæg til en reform at uddannelsen af folkeskolelærere, hvor religion var fjernet som obligatorisk fællesfag.

**Gina Smith, lektor, leder for den danske Religionslærerforening for Gymnasiet og HF. Adresse: Skovvænget 6, DK-4600 Køge.**

## Kennert Orlenius:

# Religionsämnet i Sverige

Religionsundervisningen i Sverige har under de senaste decennierna skiljt sig från de övriga nordiska länderna genom dess icke-konfessionella inriktning. Min intention är att försöka ge en bild av religionsämnet igår, idag och inför framtiden i Sverige. Det är dock angeläget att inledningvis betona att utgångspunkten för min analys är ett läro- och kursplaneteoretiskt perspektiv på frågan. I vilket eller vilka avseenden den faktiska undervisningens innehåll skiljer sig och hur den ser ut, vet vi inte så mycket om. Det finns nationella utvärderingar som nyligen genomförts som ger vissa indikationer beträffande religionsämnet roll och innehåll. För att förstå religionsämnets ställning idag måste vi ha ett historiskt perspektiv. För att kunna göra jämförelser mellan länder och religionsämnets roll och förändringar måste naturligtvis frågan också diskuteras utifrån en rad olika aspekter, t ex politiska, religionssociologiska etc. Det är emellertid inte möjligt här, utan låt mig i stället i relativt grova drag beskriva religionsämnets utveckling, förändringar och åsikter i debatten under senare tid samt slutligen göra vissa jämförelser med religionsämnets inriktning i andra nordiska länder, främst i jämförelse med Norge.

#### Svensk religionsundervisning i historiskt perspektiv

*«Prästerskapet utöve en sorgfällig uppsikt i synnerhet över Religionsundervisningen i folkskolorna... undersöka huru detta skolans viktigaste kunskapsämne av skolläraren bibringas... genom förklaring och tillämpning göra de heliga lärorna levande i barnasinnnet» (§ 10 i folkeskolestaden 1842)*

För 150 år sedan var kristendomskundskap skolans viktigaste ämne. Den största delen av tiden i skolan ägnades åt religionsundervisning och syftet var att förbereda eleverna

för konfirmationsläsningen, 1919 års undervisningsplan innebar en förändring från katekesläsning till bibelstoff av mer allmänt innehåll, t ex med betoning av «Jesu bergspredikan». Intentionen var att religionsundervisningen skulle få en mer allmän kristendomsinriktning än den tidigare starkt konfessionella undervisningen, knuten till Svenska kyrkan. Det bör dock noteras att kyrkoherden ända fram till 1930-talet var självskriven ordförande i skolstyrelsen. De kyrkliga banden var djupt rotade.

I och med grundskolans införande (1962) skulle kristendomsundervisningen i årskurs 1-9 vara allsidig och saklig. Olika religioner – inklusive kristendomen – skulle jämföras. Eleven själv skulle avgöra vad han eller hon ville tro och tänka. Läraren och skolan skulle bara på ett objektivt sätt förmedla kunskap om olika religioner. 1962 års läroplan fokuserade stoffet i undervisningen. Det fanns ett tydligt innehåll beskrivet som skulle stå i fokus för undervisningen. Objektiviteten betonades och efter några år fastslogs att ämnet i försättningen skulle heta religionskundskap. Objektivitetskravet kvarstod i 1969 års läroplan och det sker nu en starkare betoning av eleven i centrum, John Deweys tankar om «learning-by-doing» kan sägas i hög grad ha påverkat utformning och inriktning. Uttrycket «livsfrågor» nämns, men det är först i Läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) som livsfrågorna kan sägas utgöra utgångspunkten för religionsundervisningen enligt läroplanen. Denna inriktning kunde motiveras med skilda undersökningar som pekade på ungdomars stora intresse för olika livsfrågor, men betydligt minskat intresse för mer traditionellt teologiska frågor om tro och dogmer. Man kunde alltså av pedagogiska skäl motivera denna inriktning och det blev samtidigt ett sätt att lösa «objektivitetsproblematik»

ken», dvs undervisningen skulle bygga på ungdomars existentiella frågor. Läroböcker med denna inriktning producerades aldrig (med mycket få undantag) och många lärare fick undervisa med bristande utbildning i ämnet varför det i praktiken inte kommit att i någon större utsträckning slå igenom i den reella undervisningen.

### Ny läroplan och kursplan i religionskunskap för grundskolan

Vad innebär då den nya läroplanen, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo 94), och kursplanen i religionskunskap för ämnet?

Den nya läroplanen inleds med ett avsnitt som handlar om skolans värdegrund. Där betonas bl a «I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande». Samtidigt sägs också i nästa mening att «Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell». Vad detta betyder är en fråga om tolkningar – inte minst politiska sådana. Kristendemokratiska samhällspartiet (KDS) kämpade hårt för att den «kristna etiken» skulle markeras tydligt, medan socialdemokraterna hävdade skolans icke-konfessionella inriktning. Formuleringarna ovan fastställdes efter 5 timmars riksdagsdebatt. Detta utgjorde den mest kontroversiella frågan i samband med fastställandet av läroplanen 1994. Det kan också nämnas att det markeras i den nya läroplanen att det etiska perspektivet ska genomsyra olika ämnen enligt läroplanen. Andra sådana perspektiv som nämns är: det historiska, internationella samt miljöperspektivet. Det som här sagts om läroplanen gäller för «läroplanen för det frivilliga skolväsendet 1994», dvs för gymnasieskolan (som numera är treårig för alla elever som fortsätter efter grundskolan, ca 95%).

Mellan 1980-1994 fanns ingen särskild kursplan i religionskunskap för grundskolan i Sverige. Det fanns en kursplan för samhällsorienterande ämnen till vilka följande ämnen räknades: geografi, historia, religionskunskap

och samhällskunskap. Idag finns emellertid en särskild kursplan för samtliga dessa fyra ämnen. Däremot finns det inte ett specifikt fastställt antal timmar som gäller för ämnet religionskunskap samt utan den del som gäller för nämnda fyra ämnen (885 timmar under årskurs 1-9) kan fördelas såsom skolorna själva önskar. I varje kursplan anges dock mål som ska vara uppnådda efter femte respektive nionde skolåret. Detta kan sägas utgöra en slags garanti att eleverna får kunskap om och i centrala områden i respektive ämnen. Dessa mål – liksom nya betygskriterier, vilka kommer att gälla för år 9 från och med 1996 – är emellertid mycket öppna till sin karaktär och kräver tolkning och diskussion bland lärare om vad de betyder i den egna undervisningen.

Vad innebär då den nya kursplanen för religionsämnet och dess inriktning? Enligt min tolkning har en tydlig utveckling mot en alltmer livsfrågeinriktad undervisning brutits. I Lgr 80 (läroplan för grundskolan 1980) angavs ganska tydligt att existentiella och etiska frågor skulle vara utgångspunkten för undervisningen. Dessa existentiella frågor, dvs de allmänmänskliga och inte minst för elever i olika åldrar så närliggande frågorna kring livet och tillvaron, skulle utgöra utgångspunkten och även till andra människors uppfattningar, tro och traditioner. Det senare uttrycktes mer implicit än explicit i Lgr 80. Den nu gällande kursplanen i religionskunskap, av årgång 1994, betonar visserligen elevens egen personliga utvecklingsprocess, behovet av personlig bearbetning och reflektion samt meningssökandet, men har också ett «konfessionellt drag». Kristendomens roll markeras tydligare än andra religioner. Det är uppenbart att frågor om kristendomens kulturella betydelse spelat en viktig roll i både läroplan och kursplanen för religionskunskap.

### Religionskunskap i gymnasieskolan

Gymnasieskolan i Sverige har under senare år genomgått stora förändringar i sin organisation. Tidigare var det bara vid de tre-åriga (mer studieförberedande linjerna) som eleverna läste religionskunskap (i årskurs 3).

Numera utgör religionskunskap ett så kallat kärnämne, vilket innebär att detta ämne liksom sju andra ämnen är obligatoriskt för alla elever. Samtliga elever studerar religionskunskap minst 30 timmar (60 timmar för elever med samhällsvetenskaplig inriktning).

Många lärare är bekymrade för vad som kommer att hända med ämnet på lång sikt. Tidigare fanns det möjlighet för elever som inte var så intresserade av skolans teoretiska undervisning att välja mer praktiska inriktningar (2-åriga utbildningar), men nu ska alltså alla elever ha undervisning i vissa kärnämnen (svenska, matematik, engelska, religionskunskap m fl) och all gymnasieutbildning är tre-årig. Ett bekymmer är alltså den fortfarande traditionellt, orienterande och faktaförmedlande inriktningen i klasser med elever som är «måttligt intresserade av skolans teoretiska undervisning»...

Kursplan A i religionskunskap för gymnasieskolan inleds med följande mening: «Målet för kursen är att ge eleverna tillfälle att arbeta med sin förståelse och tolkning av omvärlden för att ge den en mening». Kursplanen för gymnasieskolan är mer inriktad mot etik och utvecklandet av elevens personliga livstolkning. Det kan anses naturligt med tanke på dessa elevers något högre ålder och mognad, men det bör också noteras (som en inte oviktig faktor) att kursplanen för grundskolan fastställdes av politiker (regering och riksdag), medan kursplanerna för gymnasieskolan fastställdes av tjänstmän vid Skolverket på uppdrag av regeringen.

### Debatten kring religionsämnet

Om man schematiskt vill beskriva debatten som pågått i Sverige, inte minst i samband med genomförandet av nya kursplaner, så kan den illustreras på följande sätt:

Nationens intresse/förmedla kulturarvet	-----	Elevens värld/individens utveckling
Förmedla kunskap (eleven objekt)	-----	Meningsfullt lärande (eleven subjekt)
Religion = tro/dogmer	-----	Religion = livstolkning
Deduktivt förhållningssätt	-----	Induktivt förhållningssätt
		(från det konkreta till det mer generella)

Central fråga:

Hur förmedla/säkerställa kulturarvet?	-----	Hur besvara frågan: «Varför ska jag läsa Re när jag inte är religiös???»
---------------------------------------	-------	--

Vad är religionsämnets kärna? Var ligger fokus? Vad är målet med undervisningen? Min tolkning av utvecklingen i Sverige är att – ur ett läroplansteoretiskt perspektiv – religionsämnets inriktning i jämförelse med föregående läro- och kursplan mer än tidigare närmade sig den inriktning som den vänstra spalten representerar ovan. Utvecklingen i övriga nordiska länder är däremot den motsatta, dvs mer gått från den vänstra mot den högra delen. Jag åsyftar då diskussioner om att i Norge t ex vidga ämnet till «kristendomskunskap, livssynskunskap och religion», att ämnet liksom i Danmark innehåller stoff från andra religioner, etik och filosofi osv. Möjligheten att bli befriad från kristendomskunskap har föreslagits försvinna både i Sverige och Norge.

Sammanfattningsvis kan man fråga sig om utvecklingen går mot en alltmer gemensam inriktning av religionsundervisningen i de nordiska länderna, där frågorna kring livet och tillvaron och våra etiska ställningstaganden står i fokus men där också kristendomen som kulturförkunnelse i stället för religiös förkunnelse och hänsynstagande till det mångkulturella samhället utgör basen i skolans religionsundervisning?

**Kennert Orlenius, arbeider i lærerutdanningen og i etterutdanningen ved Høgskolan i Skövde. Adresse: Box 408, 54128 Skövde, Sverige.**

*Dorothea Rosenblad:*

## Abrahams Barn

### Annorlunda undervisning i religion

Undervisningen i religionskunskap i den svenska skolan är sedan länge rent informativ. Den stora fördelen med detta är att alla föräldrar – oavsett religiös tillhörighet – med förtroende kan låta sina barn delta i dessa lektioner. Det har därför också varit ganska ovanligt att elever önskat befrielse från undervisningen. Nackdelen har varit att läroplanen ofta tolkats så, att det inte varit tillåtet för den enskilde läraren att ge uttryck för en eventuell personlig tro. Undervisningen blir då egenartad blodfattig.

Sverige är ju också en av världens mest sekulariserade länder, medan religion är en alldeles naturlig del av livet för många av de människor som flyttar till Sverige från andra delar av världen. Mötet mellan de svenska eleverna, som ofta inte vet något alls om den kristna tro på vilken det svenska kulturarvet vilar och invandrareleverna – inte minst de muslimska – kan lätt leda till för motsättningar.

I en högstadieskola i den invandrartäta förorten Rinkeby utanför Stockholm beslöt vi därför att utarbeta ett komplement till den ordinarie religionsundervisningen. Vi ville ta fasta på det gemensamma i det religiösa och kulturella arvet och vi ville försöka förmedla vad det faktiskt innebär för en människa att ha en tro. Vi ville sätta själva upplevelsen i centrum. Denna metod, som vi kallar Abrahamsbarnsmetoden, har vi nu prövat i nio terminer, och vi vågar säga, att vi har en användbar modell.

I Rinkeby bor grekisk-ortodoxa, syriansk-

ortodoxa, armenisk-ortodoxa och serbisk-ortodoxa. Vi har katolska kroater och katoliker från Latinamerika. Vi har zigenare som är katoliker och som är pingstväänner. Vi har sunnimuslimer från Turkiet, Irak och Marocko och vi har shiamuslimer från Iran. Under den senaste tiden har vi fått många bosniska elever och ännu fler somalier. Vi har några hinduer, några buddister och inte så få Jehovas vittnen. Vi lär ha 3 % svenska elever nu och de blir allt färre.

Det är mot bakgrund av denna mångfald som Abrahamsbarnsmetoden har vuxit fram. Frågeställningen har varit: Hur undervisar man om religion i så olikartade grupper som dem vi har i Rinkeby? Är det t ex rimligt att undervisa om islam på högstadiet först i årskurs nio under rubriken «Främmande religioner»? Är det rätt att inte ta tillvara de kunskaper om religion som redan finns hos många av barnen och samtidigt hjälpa dem att bearbeta de livsfrågor som är aktuella för varje människa?

Nej, säger vi. Därför kompletterar vi den ordinarie undervisningen i religionskunskap med en pedagogik som går ut på att visa vad de stora religionerna har gemensamt – i stället för att i första hand peka på olikheterna, vilket är den lättaste vägen – och den vanligaste. I praktiken blir det mest kristendom och islam vi arbetar med, eftersom de flesta av våra elever tillhör en av dessa två religioner. Eftersom hinduism och buddism – i alla fall i teorin – inte exkluderar andra religioner, blir det inte så stora problem med dem.



Rent konkret arbetar vi så här (det har av resursskäl huvudsakligen varit fråga om högstadiet): Vi avsätter ungefär 12 veckotimmar i årskurs sju till temat «Abraham, historiens första invandrare». Först lyssnar eleverna till berättelserna om de gestalter som spelar en roll både i Bibeln och Koranen. Jag tänker då på patriarken Abraham, på hans hustrur Sara och Hagar och på deras ättlingar.

Sedan tolkar eleverna själva i ord och bild familjens öden. Tillsammans lever lärare och elever sig in i Abrahams liv. Han som är historiens första invandrare och som föddes i en för sin tid mycket flott och modern stad, Ur i Kaldéen, nuvarande Irak. Där växer han upp med pappa, mamma och minst två bröder. Han går i skolan, det vet vi, för den har arkeologerna grävt fram och till och med hittat lerplattorna som eleverna skrev på med en spetsig pinne. Vi berättar om alla tempel som fanns i Ur för att människorna skulle kunna be till de hundratals gudar de dyrkade. Och så berättar vi om Abrahams uppbrott när han tillsammans med familjen lämnar tryggheten i det gamla landet för att gå till det land Gud lovar honom. Uppbrott är något barnen känner till.

Vi fascinerar av hur själva kallelsen är utformad i Bibeln och Koranen. I Bibeln

kommer den ju som en blixtn från klar himmel medan det i Koranen är ett logiskt resonemang som visar att det bara finns en enda Gud, den som Abraham dyrkar.

Jag har redovisat så här utförligt om just Abraham för att försöka förmedla avsikten med det här berättandet: att dra in deltagarna, både elever och lärare, i denna speciella värld. När vi förbereder det här arbetet använder vi all möjlig litteratur som kompletterar själva skriftberättelserna. Först och främst Louis Ginzbergs *Legends of the Bible*, utgiven av The Jewish Publication Society i Philadelphia. Man kan också lära mycket av reseskildringar, receptsamlingar och skönlitteratur. Vi vet hur nomaderna i Östra Turkiet fortfarande reser sina tält och att de är gjorda av svart gethår, att det är kvinnorna som reser dem, att det tar en timme och lika länge att ta ner dem. Det måste ha varit likadant på Abrahams tid. Eleverna lyssnar alltså först på berättelsen och sen börjar vi tänka efter tillsammans: Hur kände Abraham det när Gud talade till honom och sa att han måste flytta? Hur känner man sig när man måste lämna sitt land? Vad tyckte Sara? Talade Gud till henne också? Om jag vore Sara, skulle jag följt med Abraham då?

Både Bibeln och Koranen finns i klass-

rummet om någon vill se precis vad det står. Den svenska koranöversättningen är från 1917 och svår att förstå även för en vuxen människa och tyvärr helt omöjlig för en tonåring med ofullständiga kunskaper i svenska språket. Småbitar går i alla fall att plocka ut så att de muslimska eleverna får läsa Koranen på svenska. En from muslim får inte ta i Koranen utan föregående tvagning. I samråd med en av imamerna i Stockholm har vi löst det problemet så här: eftersom den svenska koranöversättningen inte innehåller den arabiska texten, kan den inte betraktas som en äkta koran. Alltså kan man inte kräva samma beteende av en god muslim som vid hanterandet av en äkta koran. Då kan vi kalla den svenska översättningen för ett arbetsexemplar, och den finns det inget förbud mot.

Många av eleverna kommer från liknande miljöer som berättelserna och får därför andra associationer än de svenska. Samtidigt behärskar de abstraktioner dåligt. Men de är inte heller belastade med alla de konventionella uttryck som vi andra tar till när vi skall beskriva starka känslor och tvingas därför att skapa sitt eget språk. Detta ger ibland en egenartad intensitet åt deras reflexioner.

Nu skall vi alltså tolka vad Abraham och Sara och brorsonen Lot och tjänaren Eliezer känner inför flyttningen, vi skall beskriva den vanskliga ökenfärden, resandet av tälten och Saras vånda i barnlösheten. Närvarande lärare fungerar som samtalspartners.

– Vad tror du att Abraham höll på med när Gud sa åt honom att flytta?

– Han kanske vattnade sina kameler, blir svaret ibland.

I ett sådant kort replikskifte mellan lärare och elev ligger en av hemligheterna med att arbeta på det här sättet. En fullständig jämlikhet råder. Läraren vet ju lika litet som eleven vad Abraham höll på med just i det ögonblicket, det står inte skrivet någonstans. Eleven kompletterar och berikar alltså lärares inre bild av skeendet och båda växer.

På det här sättet arbetar vi oss igenom

berättelserna. Vi skriver så att vi tillsammans åstadkommer en produkt, ett collage med text och illustrationer eller ett album eller – i ambitiösa fall – en liten bok. Vi redigerar språket en aning, men alltid mycket försiktigt. Det finns ju verkligen mycket varierande uppfattningar om hur mycket man skall rätta språkfel, men just i det här sammanhanget, när eleven uppmuntras att bjuda på sig själv så pass mycket, tror jag att man skall rätta så litet som möjligt. Det är lätt gjort att eleverna annars tror att det är deras tankar som är fel när de ser de språkliga felen korrigerade.

Vi varvar skrivarbetet med att improvisera små scener med utgångspunkt från en del av episoderna. (Det har blivit stöjigare nu när klasserna blivit så stora.) Då kommer genast frågeställningen: kan man spela Gud? Mycket livliga diskussioner utbryter och det är här de riktigt stora trosfrågorna ventileras. Även om själva språket är långt borta från kyrka och universitet, kan jag lova att själva resonemanget är teologiskt lödigt!

Ja, kan man spela Gud? Nja, vi tycker som regel att han inte skall synas, det räcker med rösten. Skådespelaren brukar stå bakom den öppnade skåpdörren. En gång videofilmade vi Mose kallelse vid Sinai. Mose går där och vaktar sin svärfars får och tror att livet inte har något mer att bjuda och så visar sig Gud för honom i en brinnande buske och talar om för honom att han skall gå tillbaka till Egypten och föra ut sitt folk därifrån. Vid detta speciella tillfälle blev Gud så entusiastisk att han ramlade fram ur skåpet iförd en jättestor skärmmössa! Det blev mycket jubel vid den filmvisningen, kan jag lova. Och eleverna glömmer inte berättelsen om Mose kallelse!

Inlevelsen är stor. Vid ett tillfälle hade eleverna avslutat en improviserad scen – också den om Mose kallelse – och läraren sa: Tack så mycket, ni kan gå och sätta er. Då vände sig flickan som spelat Mose om och sa på fullt allvar:

– Vad skall jag göra av fåren?

Det finns många fler exempel på vad man kan arbeta med. Abrahams son Ismael, han som föddes först med tjänstekvinnan Hagar som mamma, är viktig för muslimerna för han är anfader till profeten Muhammed. Vi är noga med att tala om, att enligt det judiska legendmaterialet var Hagar dotter till Farao, så hon var egentligen en prinsessa. När jag nyligen träffade en norsk muslim, som sa att Pauli ord i Galaterbrevet om slavinnans och den fria kvinnans söner var roten till konflikten mellan kristna och muslimer, förstod jag hur viktig den detaljen är.

Josef och bröderna tar vi naturligtvis upp. Han är den ende av de bibliska gestalterna som har ett eget kapitel i Koranen, kapitel 12, ett utomordentligt kapitel att börja sin koranläsning med. Det är huvudsakligen Josefs tid i Egypten som behandlas. Elevernas bifall är högljutt när vi kommer till hur Potifars hustru blir avslöjad. Hon skyller ju på Josef. Koranen är mycket logisk. Den säger: Om Josefs mantel var riven framifrån, var det han som gjort närmanden, var den däremot riven bakifrån, då var det kvinnan som sprungit efter honom. (Den var riven bakifrån...)

Rikedomen i materialet gör att man med fördel kan gå utöver ämnesgränserna. Vi har alltså gått in i hemkunskapen och gjort en bok om biblisk mat. Där behandlade vi först berättelserna om Jakobs och Esaus gräl om förstfödsrätten och sedan lagade vi både linssoppa och välsignelsgryta. Jag kan inte undanhålla er receptet på kamelsoppa, hämtad från Michel Tourniers roman «De vise männen». (Kamelkött är inte kosher, men det här är ju före Sinai. Mulimer äter kamelkött.)

«Man tar de sönderslagna mörghenen från en kamel och syr in dem i kamelens magsäck. Denna grävs ner under elden, som därefter tändes. Dagen därpå grävs magsäcken fram och är nu fylld med en mustig soppa, vilken genast avnjutes.»

Vi har också tillsammans med årskurs 9 lagat och ätit Jesu sista måltid med lärjung-

arna. Vi bakade bröd, stekte lammkotletter, gjorde myntasås och drack druvjuice. Vi åt tillsammans – kristna och muslimer – och talade stilla med varandra om vad som hänt. Judas öde upptog alla. Hur skulle det gå för honom? Att svika en kompis är för en tonåring den största synden. Två elever studerade med stor iver evangeliesynopsen och tolkade texterna så att Judas faktiskt var kvar vid brödbrytelsen och därför är innesluten i Jesu löfte. «Vi får se hur det blir när vi är färdiga», var deras slutomdöme.

Problemen i de gamla bibel- och koranberättelserna är eviga. Genom att lärare och elever tillsammans försöker leva sig in i dem bearbetar vi samtidigt våra existentiella frågor. Här arbetar vi i god rabbinisk tolknings-tradition. Detta att gå in i rollerna är inte minst användbart när det gäller flickorna i klassen. I högre grad än svenska flickor är invandrarflickorna mindre självsäkra än poj-karna och behöver mängder med uppmuntran. Genom att de lever sig in i våra gemensamma formidabla anmödrar får de hjälp att hitta förebilder. (Utan Mose syster Miriam undrar jag om det överhuvudtaget blivit något uttåg ur slaveriet i Egypten)

Vi försöker hela tiden att hålla fast syftet med arbetet: att hitta det som är gemensamt för olika religioner. Det är inte så att vi förtränger skillnaderna. Det vore inte möjligt, för eleverna drar upp dem. Då säger vi: «Ja, där tror vi olika.» I diskussioner om sanningen måste varje lärare försöka ge ett ärligt svar utifrån sin egen tro – eller otro. Långt ifrån alla religionslärare har en egen tro, men genom att de får gå «omvägen» över de bibliska gestalterna, som ju lever i ett nära gudsförhållande, blir det möjligt att föra ett samtal om religiösa frågor utan att den egna integriteten känns hotad. Det viktigaste är respekten för den andres livsåskådning. När de muslimska eleverna förstår att vi har respekt för deras tro och intresserar oss för vad de har att berätta om sina religiösa fester och vad de lär sig i koranskolan, kan vi också föra ett samtal som båda parter

har utbytte av. Och vi lär oss mycket om den vanliga muslimens religiösa tro och liv, ett liv som är mycket fjärran från de hotbilder som målas upp i pressen.

Diskussionerna i klassrummet är ofta intensiva och igenkännandets glädje är stor: «Jaså, tror ni så? Det gör vi ju också!» Det är vid sådana tillfällen – mitt i den pedagogiska vardagen – som man ser själva målsättningen för Abrahams barn uppnådd: att få eleverna att känna igen bitar av sitt eget tros- och kulturarv hos sina kamrater och ömsesidigt förstå varandra. Ibland tror jag att arbetet också kan ha en sorts terapeutisk betydelse. Många har upplevt uppbrott och har lätt att känna igen sig i berättelserna. När vi t ex arbetade med Hagar och Ismael på flykt genom öknen, skrev en pojke att Ismael fick så väldigt ont i halsen. När jag undrade hur han kunde veta det, sa han, det får man när man inte fått något att dricka på länge och man får så svårt att andas, «min lillebror nästan dog».

*Vilka är de största fördelarna med den här metoden?*

Den tillvaratar och utvecklar den skriftkunskap som finns hos en del av eleverna, huvudsakligen invandrarna.

De gamla berättelserna förmedlas till ungdomar som inte känner till dem.

Infödda och «nya svenskar» får en gemensam skatt av religiösa berättelser som referensram.

Inlevelseövningarna tillåter samtal om egna religiösa funderingar med bibehållen integritet.

Vi har alltså prövat ut de olika berättelserna på högstadiets elever. I vår planering ingår nu att försöka arbeta på samma sätt på gymnasiet. Vi tror att metoden kommer att hålla där också, beroende på den inneboende kraften i själva berättelserna. Entusiasmen i skrivandet på våra fortbildningskurser för lärare och församlingsanställda lovar i alla fall gott.

*Stiftelsen Abrahams Barn för religiös och kulturell samexistens* bildades 1992. Verksamheten stöds av Allmänna Arvsfonden, Kungl. Patriotiska Sällskapet och Johanniterorden i Sverige. En kort lärarhandledning (54 s. pris 104 kr inkl porto) kan rekvideras från Stiftelsen Abrahams Barn, Burevägen 18, 182 63 Djursholm, Sverige.

**Dorothea Rosenblad, Fil. og Teol. Kand. Prosjektleder i Abrahamsbarnstiftelsen. Adresse: Burevägen 18, S-18263 Djursholm.**

## DEBATT

*Per Anders Aas:*

### Dialogbok til debatt

Laila Akslen gir en grundig og kritisk omtale av Jon Helén Pedersens *Dialogbok om religion og livssyn* (*Religion og livssyn* 3/95), og konkluderer med at «boka ikkje er lesverdig og brukeleg».

Jeg mener det motsatte. Boka bør leses, brukes, slaktes og slukes – om ikke nødvendigvis rå. Vår flora av formidlingsforsøk ville bli fattigere dersom en ujevn eller mangelfull mediemedfart skulle vippe dialogboka ut av markedet.

Akslens kritikk bygger på anerkjente kriterier for lærebokvurdering. Men også anerkjente kriterier bør fra tid til annen problematiseres. Kanskje er den beste læreboka, dvs den boka du lærer mest av, den boka som tvinger fram flest kommentarer i marginen – og som du lærer av gjennom diskusjoner lenge etter at du har lukket den.

*Dialogbok* er åpent polemisk. Den bryter med vurderingskriterier som saklighet og balanse – så åpenbart at også forfatteren må være seg bruddet bevisst. Men en lærebok kan også være *skjult* polemisk. Om en forfatter aldri så mye tilstreber saklighet og balanse, vil det ligge føringer i stoffutvalg, vinkling og framstillingsform.

Balanse er ikke noe dårlig ideal. Jeg tror *Dialogbok* ville blitt sakligere, og samtidig spenstigere, ved å navngi sine motspillere, sitere og eksemplifisere.

Men balanse kan også bety ubevegelighet. For det første ved at man selv stiller seg urørlig på midten av vippen – for det andre ved at man hopper av, distanserer seg fra debatten og plasserer partene like tungt på hver sin fløy.

I framstillinger for barn vil den første løsningen være nærliggende: den trygge, tradisjonelle middelveien med sperrer mot forvirrende sidespor. For voksne aktualiseres den andre løsningen: den relativiserende pdes/pdas-modellen. I det første tilfellet ligger en stillingtagen i hva man framstiller som *sannheten*, i det andre tilfellet i hva man framstiller som *striden*.

Med sin ubalanse er *Dialogbok* en monologbok. Men mens en tradisjonell, «balansert» framstilling står i fare for å avslutte dialogen innenfor bokas to permer og gjøre leserne til passive registratorer, vil denne boka nettopp med sin ubalanse framtinge dialog – og debatt – i brukssituasjonen. *Dialogbok* krever kritiske elever og kompetente lærere som vil avsløre forfatterens fordommer, men som også er åpne for la boka avsløre sine egne.

Pedersen karakteriserer *Dialogbok* som en sum av sitt liv. Boka er en intellektuell oppsummering – stimulerende skarpt tilrettelagt og slik sett ypperlig som lærebok. Men samtidig tegner den et konsistent livssyn, til profilering og problematisering. Og Pedersens posisjon *trenger* å profileres, fordi den med sin Luther-forankrete folkekirkelighet, med sin kombinasjon av konfesjonalitet og liberalitet, er et konstruktivt innspill på tvers av sjablonskillet radikal/konservativ.

Den pedagogiske utfordringen må være å *gripe* (gjerne angripe) dette livssynet. – Er f eks boka så konfesjonell som Pedersen sier? Den som vil hevde det motsatte, må bære bevisbyrden – og den byrden bør en høgskolelærer kunne ta på seg.

Nå kan ikke et liv oppsummeres i læreboks form. Et liv omfatter forstand og følelse, tro og vilje, og *Dialogbok* er da også blitt både en lærebok, en debattbok og – for å si det med forfatteren – en preken:

«Den er preken om at Gud ikke slipper taket, men stadig holder oss fast hos seg, uansett hvor mye vi spreller og vil komme løs fra Gud, og uansett hvor mye vi blir tutet ørene fulle om at det er i vår egen makt om det skal være noe forhold mellom oss og Gud.»

Pedersen vil gi folkekirken en teologi. *Dialogbok* deler ut fagteologi med en trosiver man møter hyppigere på konservativt enn liberalt hold, den presenterer et livssyn som vil provosere pietister på grunn av sin radikalisme og radikalere på grunn av sin konfesjonalisme. – Boka vil ergre både dem som gnager på kirken innenfra og dem som

gnager utenfra, for å bruke Pedersens eget bilde.

Det kan innvendes at trosiveren gjør *Dialogbok* uegnet som lærebok, at kunnskapsmengden gjør den uegnet som preken, at kunnskapsnivået gjør den uegnet som folkelig troslære, og at størrelsen gjør den uegnet som debattbok.

Jeg mener derimot at troen gir kunnskapen profil, at kunnskapen gir troen dybde – og at debattpotensialet ikke ligger i en boks vekt, men i dens virkekraft.

**Per Anders Aas, lektor ved Forsøksgymnaset i Oslo. Statsråd Mathiesens vei 25, 0594 Oslo.**

## BOKOMTALE

**Dagfinn Rian:**

### Islam – lydighetens vei

I de senere årene er det etter hvert kommet en del bøker om islam på norsk. I **Religion og livssyn** har vi f.eks. anmeldt O. Leirvik: **Møte med islam** (nr. 1 – 1990), K.S. Vikør: **Ei verd bygd på islam** og K. Vogt: **Islams hus** (nr. 2 – 1994). Av disse drøfter den første forholdet mellom islam og kristendom, den andre gir en oversikt over den muslimske verdens historie, og den tredje presenterer islam generelt og gir et bilde av politisk islam spesielt. I tillegg til disse er flere nye bøker kommet på markedet til forskjellige aspekter ved islam.

Jan Opsals bok **Lydighetens vei. Islams veier til vår tid** sikter på å gi en helhetsframstilling av islam, med forfatterens ord: «en bok som gir en bred og nyansert innføring i islam» (s. 5). Resultatet er blitt en meget informativ og allsidig bok. Oppbyggingen er noe annerledes enn tradisjonelle framstillinger. Det har utvilsomt sammenheng med forfatterens erfaring som kursholder for mange forskjellige yrkesgrupper som kan ha behov for å vite litt om islam.

Boka starter med en drøftelse av møtet mellom Europa og islam, historisk og aktuelt. Deretter følger et kapittel om islam i praksis, dvs. i samfunnsliv, familieliv, og i den enkeltes liv, herunder livets stadier. I tredje kapittel følger troslæren, Muhammeds

rolle, normgrunnet (Koranen og Hadith), samt en relativt omfattende drøfting av islams forhold til andre religioner. De forskjellige hovedretningene innen islam beskrives i kapittel fire, sunna, sjija, sufisme og folkelig islam. Det siste er ikke minst viktig med tanke på det faktiske møtet med muslimer. Dersom en skal få et bilde av den verden som faktisk er, hører også denne aspekten med, ikke bare det normative islam eller mer institusjonaliserte avvikende bevegelser. Femte kapittel dreier seg om islams historie og utbredelse, og det gis en betimelig understrekning av islams mangfold. Her er også statistikk over islams utbredelse i forskjellige land. Det er egne oppdaterte avsnitt om islam i Vesten og om islam i Norge, blant annet med oversikt over de viktigste moskéene og retningene som representert i vårt land. En avsluttende oppslagsdel gir informasjon om viktige ord og begreper, islams kalender og en rekke andre temaer. Hele veien er det et positivt anliggende å motvirke vrengebilder av islam og bidra til en saklig forståelse av islam og den muslimske verden.

Opsals bok er blitt en nyttig bruksbok. Den er oversiktlig disponert og lett å finne fram i. Slik sett blir den en hendig oppslagsbok for lærere så vel som elever som vil ha et aktuelt bilde av islam. Og forfatteren kjenner utvilsomt sitt tema.

**Jan Opsal: Lydighetenes vei. Islams veier til vår tid.**

Universitetsforlaget, Oslo 1994. 376s.

– kr. 298,–

**Dagfinn Rian:**

## Symboler og antisemittisme

### Nyttig leksikon om symboler

Judith Vogt har tidligere gjennom en rekke viktige bøker gitt en analyse av de bilder og symboler som har ledsaget antisemittismen gjennom tidene såvel som antisjonismen i vår egen tid, og hun har dokumentert hvordan bildet kan brukes som politisk våpen. Disse arbeidene har gitt henne en omfattende innsikt i symboler og symbolspråk generelt, og antijødiske symboler spesielt. En frukt av dette er et tobinds leksikon med tittelen *Symbolernes verden. Et strejftog i den lange folkebevidsthed.*

Del A, som omfatter praktisk talt hele første bind (s. 17 – 377), dreier seg om den vestlandske sivilisasjons symboler og kultur-lån. Dette er et generelt symbolleksikon med særlig vekt på den vestlige kirkes ikonografi, med en uttrykt interesse for hvor kirken har hentet sitt symbolspråk, og hvordan det er blitt omformet og brukt.

Del B utgjør første del av bind 2 (s. 379 – 649) og gir essensen av Judith Vogts tidligere bøker om antisemittismens antisjonismens symbolbruk, men nå systematisert som alfabetisk ordnede leksikonartikler. Del C (bind 2, s. 651 – 692) gir en analyse av de virkemidler antisemittisk og antisjonistisk propaganda har anvendt og anvender. – Verket avsluttes med litteraturliste og omfattende registre.

Selv om man kunne håpe at også de deler av dette verket som skildrer den nære fortid, nettopp vil vise seg å være fortid, er det ingen tvil om at vi her har for oss et sentralt og viktig oppslagsverk både i religion og samfunnsfag. Leksikonet gir en særdeleshet hjelp til å gjenkjenne og analysere antisemittisk propaganda der den måtte finnes. Desverre er det lite som tyder på at et slikt

leksikon vil bli overflødig i overskuelig fremtid. Skolene bør følgelig ha det og bruke det.

**Judith Vogt: Symbolernes verden. Et strejftog i den lange folkebevidsthed. Bind 1 – 2. C.A. Reitzels Forlag, København/J.W: Cappelens Forlag, Oslo 1993. 937 s.**

**Dagfinn Rian:**

## En viktig dokumentasjon

Forfølgelsen og utryddelsen av seks millioner jøder under andre verdenskrig forteller med all ønskelig tydelighet hva som kan skje når ideologier som nazisme og rasisme får bre seg og kommer til makten. I vår tid møter vi imidlertid stadig nye forsøk på å bagatellisere eller bent fram fornekte jødeutryddelsene. Derfor er det uhyre viktig at alle som interesserer seg for historie, rasisme og menneskerettigheter til enhver tid kjenner den dokumentasjon som foreligger om det som faktisk skjedde under krigen. Med den historiske avstand vi etter hvert har fått til andre verdenskrig, er det særlig viktig at lærere kan vise unge mennesker til denne dokumentasjonen.

Siden 1978 har flere norske jøder som overlevde Auschwitz fortalt sin historie. Dette er en sentral og viktig del av den dokumentasjon som foreligger om dødsleirene. Og det er utvilsomt viktig at slik dokumentasjon legges fram stadig på ny, av nye vitner som selv har vært til stede og sett og opplevd det som hendte.

En av de norske jødene som overlevde Auschwitz, var Julius Paltiel fra Trondheim. Han har fortalt sin historie til Vera Komissar, som tidligere har utgitt en bok om unge norske jøder som klarte å flykte til Sverige

under krigen (**Nåtid. Norske jøder på flukt 1942**, Aschehoug 1992 – omtalt i **Religion og livssyn** nr. 1 – 1993).

Julius Paltiel var 18 år gammel da han ble arrestert høsten 1942. Det betyr at han var på samme alder som elevene i videregående skole. Dette skulle gi gode tilknytningspunkter i anvendelsen av en bok som denne i undervisningssammenheng.

Paltiel forteller om sitt opphold i fangeleiren på Falstad i Nord-Trøndelag. Her fortelles om drapene i Falstad-skogen og om den særlige trakasseringen av de jødiske fangene, som også andre har bevitnet. Slik kommer hendelsene nær innpå oss: Dette hendte i Norge.

Videre skildres transporten til Auschwitz og alle redslene der, tapet av familie og venner, og til sist turen hjemover til Norge og Trondheim. Det skal stor sjelstyrke til å kunne fortelle om alt dette. – Boka inneholder en rekke illustrasjoner, til dels i farger, som ikke har vært vist tidligere.

Vera Komissars bok om Julius Paltiel er

et viktig bidrag til vår krigshistorie, til norsk jødisk historie, og fremfor alt til historien om Auschwitz og holocaust. Hver ny generasjon trenger å lære hva som skjedde med jødiske landsmenn under krigen. Slik sett er Julius Paltiels historie i Vera Komissars bok et bidrag til å hindre at rasehatet og trafedien gjentar seg. Boka bør derfor finnes i skolebibliotekene og brukes i undervisningen.

Vera Komissar: **På tross av alt. Julius Paltiel – norsk jøde i Auschwitz.** I samarbeid med Sverre M. Nyrønning. Aschehoug, Oslo 1995. 145 s. – kr. 238,–.

**Dagfinn Rian, førsteamanuensis ved Institutt for Religionsvitenskap, Universitetet i Trondheim, 7055 Dragvoll.**