

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 21 • 2009 • NR 1



Å være religionslærer

LEDER

Stor aktivitet – og overgang til ny redaksjon

Religionslærerforeningen har vært gjennom et år med betydelig aktivitet. Det er dette nummeret preget av. I løpet av vinteren ble foreningens nettsted totalrenovert og framstod på vårparten i forvandlet skikkelse. Det nye nettstedet presenteres her.

I april arrangerte foreningen sammen med Nettverket for religion og livssyn (RL-nettverket) en konferanse for lærere i religion og etikk i den videregående skolen. Innholdet på konferansen blir oppsummert her. Samtidig blir RL-nettverket presentert for tidsskriftets lesere. Noen av bidragene på konferansen i april trykkes også i dette nummeret. Artiklene herfra om læreplantolkning og et ordskifte om konfliktperspektiver er direkte relevante for religionslæreren. Det er også to andre artikler om dialogforståelsen i faget og hva som egentlig skjer i klasserommet.

I mai dro 24 religionslærere på studietur til London og ble kjent med både rituellet liv i ulike religioner, religionsundervisning i byens skoler og viktige utfordringer som det pluralistiske samfunnet reiser i Storbritannia. En av deltakerne på studieturen har skrevet en fyldig rapport herfra.

På fagkonferansen i april ble Bjørn Myhre og Harald Skottene behørig feiret for å ha etablert og drevet tidsskriftet Religion og livssyn gjennom mange år. De to redaktørene har takket for seg. I dette nummeret kommer fortellingene deres fra bakrommet. Hvordan begynte det hele? Hvordan har de arbeidet? Hva ønsket de å oppnå med tidsskriftet?

Det har tatt en del tid for styret å få på plass en ny redaksjon. Dette nummeret er utarbeidet av Gunnar Holth og Ole Andreas Kvamme fra styret og Kjell Arne Kallevik, mens Bjørn Myhre har tatt seg av alt det trykkes tekniske ved utgivelsen. Kallevik blir med i den nye redaksjonen sammen med Kjersti Løken og Egil Elseth. Disse tre er allerede i gang med å planlegge sitt første nummer.

God leselyst! Bokanmeldelsene bakerst i bladet gir tips til videre lesning.

oak

RELIGION OG LIVSSYN
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Nr. 1 - 2009 - 21. årgang

Redaksjonskomiteen:
Gunnar Holth (ansv.)
Ole Andreas Kvamme
Kjell Arne Kallevik
Bjørn Myhre

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Layout:
Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Trykk:
Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Opplag dette nr. 800

Redaksjonens adresse:
Religionslærerforeningen
v/ Gunnar Holth
Løvrebakken 27
1352 Kolsås

e-post:
tidsskrift@religion.no
ISSN 0802-8214

Innhold

FORENINGSNYTT

Etterutdanning og identitet. 20 års arbeid med Religion og livssynside 4

Kjersti Løken:

Religionslærerforeningens studietur til London 6.–10. mai 2009side 7

Yvonne Jansson: Foreningens nye nettsted religion.noside 11

Per Anders Aas: RL-nett med nye tråderside 13

Per Anders Aas: Fagkonferanse om kart og terrengside 15

Marit Hallset Svare:

Ny europeisk konferanse i Belgia i august 2010side 17

TEMA: Å VÆRE RELIGIONSLÆRER

Elin Strand Langedal: Religionslærer, hvem er du?side 19

Kjell Arne Kallevik: Når elevene skifter timens temaside 24

METODIKK PÅ MIDTSIDENE 4 siders innstikk

Kjell Arne Kallevik:

En sammenlikning av katolsk og ortodoks kristendom

Bengt-Ove Andreassen:

Om konfliktperspektiver i religionsundervisningenSide 30

Gunnar Holth: Konflikt og empati i

klasserommet. En respons til AndreassenSide 37

Elin Gjerberg: Dialogbegrepet mellom

teori og skolevirkelighetSide 39

Bertel Østerby: Den kulturbærende fortællings begrebSide 45

BOKMELDING

Gunnar Holth: Verdt å lese. Tre (fire) bokmeldingerSide 49

Refleksjoner over gåten JesusSide 49

Innsiktsfullt om gudstro og naturvitenskapSide 50

En guide til profetens Muhammads liv og KoranenSide 51

Kjell Arne Kallevik: Saklig og allsidig om Jehovas vitnerSide 54

Gå også inn på Religionsforeningens WEB-side:
www.religion.no

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av
bladet: Kontakt Gunnar Holth (se baksiden)

FORENINGSNYTT

Etterutdanning og identitet.

20 års arbeid med tidsskriftet Religion og livssyn

Etter 20 år i redaktørstolene har Bjørn Myhre og Harald Skottene takket for seg. De har etterlatt seg en lang rekke nummer som dekker over svært mange ulike tema. Til sammen viser titlene hvor mange emneområder og spenningsfelter religionsfagene i skolen rår over. Under gir de i intervjuer form et innblikk i hvordan de har arbeidet og hva de har ønsket med det som har vært Religionslærerforeningens flaggskip gjennom alle år. I sentrum står betydning av etterutdanning og etableringen av en egen identitet blant religionslærere.

Hvordan ble tidsskriftet Religion og livssyn etablert?

Starten på tidsskriftet henger naturligvis på det nøyeste sammen med starten på Religionslærerforeningen. Den nystartede foreningen skulle støtte og styrke religionsfaget i videregående skole, men skulle også være til hjelp for lærere i ungdomsskolen. Her kommer bladet inn: Det skulle på en måte være et uttrykk for Foreningen – alt som styret tematiserte og vedtok, skulle ha sitt uttrykk i tidsskriftet. Det kunne dreie seg om fagpolitiske uttalelser som gjaldt timetall, om forslag til fag- og læreplaner, det kunne være invitasjon til kurs eller fagdager som Foreningen planla og gjennomførte. Det skulle naturligvis også være invitasjoner til reiser og med dertil tilhørende referater. Samtidig skulle bladet være – som det står i den første lederen – et kontaktmiddel og et hjelpemiddel for medlemmene. Det var gjerne få religionslærere på den enkelte skole, av og til var en ganske alene om jobben. Dette rettfærdiggjorde naturligvis også et slikt tidsskrift. Vi så for oss både faglige og pedagogiske oppgaver, altså både konkrete undervisningsopplegg og artikler med rent faglig profil. Dette var ideen – og langt på vei ble det slik også.

Rent praktisk var det Bjørn som samlet en del folk, men etter kort tid utkrystalliserte det seg et "arbeidsutvalg" bestående av Bjørn og Harald, som stod for den daglige driften av Religion og livssyn. Layouten var det en kar som het John Jones som stod for, mens Åsmund Risnes var inne helt fra starten som tegner. Det tekniske var også nokså enkelt: Ved hjelp av en elev fra Berg videregående skole (Geir Mogstad), som hadde et enkelt desktop-program på sin 286-maskin, ble trykkmasteren for de første numrene produsert – på gutterommet hans. Denne ble deretter sendt med såkalt "pressepost" på toget til Stavanger, der trykkeriet gjennom mange år, Allservice, overtok og gjorde en god jobb. Postverket gjorde så den viktige resten. Oversikten over medlemmene stod en viktig allrounder i styret for: Bjørn Gjefsen – han kunne flettedelen av Word-Perfect 5,1 og mere til!

Hvilke utfordringer har redaktørjobben medført, og hva mener dere har vært mest inspirerende i arbeidet med Religion og livssyn?

Det *vanskeligste* har nok vært å få tilstrekkelig variert stoff. Det betyr at vi gjerne skulle sett flere helt konkrete undervisningsopplegg. Dessuten skulle vi gjerne ha hatt flere bokmeldinger

og enda flere debattinnlegg. Vanskelighetene har her vært knyttet til at vi ikke har greid å rekruttere så bredt som vi skulle ønske blant forfatterne. Vi er takknemlige for alt det faglige stoffet forfatterne fra universitets- og høyskolemiljøene har bidratt med. Men det vanskeligste har vært å få vanlige praktiserende religionslærere på banen. Vi har gjentatte ganger kommet med oppfordringer om dette i bladet, men det har gitt små resultater. Lettere har det vært å oppfordre folk ansikt til ansikt, men vi vet jo at lærerhverdagen er travel, så det er ikke så rart at folk kvier seg for å sette av tid til dette. Etter hvert som tidsskriftet ble godt etablert, følte kanskje mange også at lista for å bidra ble lagt såpass høyt at det også av den grunn var folk som kviet seg. Så her har den nye redaksjonen en stor utfordring!

Det *inspirerende* med redaktørjobben har vært å ha kontakt med alle de som har vært villige til å skrive hos oss. Selv om de selv ikke har kunnet, har de alltid gitt oss gode råd for å komme videre. Som regel har det gitt fangst ... Det er heller ingen tvil om at det har vært inspirerende å jobbe med de ulike temaene fordi vi har lært en masse nytt og fått en følelse av å være noe mer oppdatert enn vi ellers ville vært.

I tilbakeblikk, hvordan ser dere på utviklingen av tidsskriftet, når det for eksempel gjelder hvilke temaer som er tatt opp?

Vi har prøvd å arbeide etter noen tommelfingerprinsipper. Det første gjaldt å spre temaene på de ulike hoveddelene i faget: kristendommen, de ulike verdensreligionene ellers, videre livssyn, filosofi og etikk. Dernest har vi tenkt at nye elementer i læreplanene burde få faglig dekning: Vi hadde for eksempel stoff om den nye læreplanen generelt (K06) i nr. 1 for 2008. K06 har også nytt stoff som filosofi og kjønn, som også var temaet i nr. 2 for 2008. I nummeret før var temaet tolkning av hellige tekster, også sentralt i den nye læreplanen. Videre har vi hatt et eget nummer om samenes religion, et nummer om retninger i islam, teknologi og etikk etc. I hvert nummer har vi dessuten også forsøkt å belyse det aktuelle temaet fra en metodisk og/eller didaktisk synsvinkel.

Det har vært viktig for oss å ha kontakter i ulike faglige miljøer – religionshistorisk, teologisk, idéhistorisk og filosofisk. Det har også vært viktig å ha ulike faglige grunnsyn representert. Bredde har vært et stikkord.

Om vi så har klart å følge med i tiden, er jo ikke så lett å vurdere, men vi har da prøvd. Vi hadde for eksempel et nummer om trosskiftet ved tusenårsjubileet i 1995 – det ble et bra nummer. Vi hadde ett om *tiden* ved årtusenskiftet, og vi hadde nylig et nummer om medborgerskap som jo blir diskutert mye i dag, både i og utenfor Norge. Vi har selvsagt også prøvd å finne fram til aktuelle problemstillinger innenfor de enkelte temanummer.

Hvilken funksjon mener dere tidsskriftet har hatt for religionslærere?

Den viktigste funksjonen tidsskriftet har hatt, er trolig som et bidrag til lærernes *etterutdanning*. Gjennom årene har vi dekket de fleste av de vekslende læreplanenes fagfelt, og vi håper og tror at mange lærere har funnet stoff i bladet som de direkte eller indirekte har hatt nytte av i sin undervisning.

Dernest tror vi at tidsskriftet gjennom sine 20 år har bidratt til å styrke religionslærernes *identitet* i Norge. Bladet har antagelig vært Religionslærerforeningens viktigste uttrykk utad,

og med ca. 450 abonnenter spredt ut over hele landet tror vi at vi har nådd langt ut i mange lærermiljøer. I tillegg til mange personlige abonnenter, har langt de fleste videregående skoler hatt tidsskriftet i sine bibliotek. Bladet finnes også på alle høyskoler og universiteter, og her vet vi at bladet blir brukt av studenter til oppgaveskriving etc. På denne måten har mange religionslærere møtt Foreningen og bladet allerede i begynnelsen av sin karriere.

Hvilke tilbakemeldinger har dere fått på tidsskriftet, og hvordan har dette påvirket deres arbeid som redaktører?

Med få unntak er den responsen vi har fått, vært svært positiv. Vi har fått få skriftlige tilbakemeldinger, det er mest i møte med lærere rundt om i landet at vi har fått honnør for bladet. Det har vi selvfølgelig vært glade for, og det har gjort at vi har hatt tro på at bladet har hatt sin misjon, og vi har fått mot til å stå på videre.

Men denne positive responsen har selvfølgelig ikke fått oss til å tro at tidsskriftet likevel ikke er kontroversielt, og kanskje til og med mislikt blant en del i målgruppen. Det er vel gjerne slik at det er de positive som melder tilbake til oss, de negative holder trolig kritikken for seg selv, eller de rett og slett sier opp abonnementet. Det stabile antallet abonnenter har likevel gitt oss tro på at bladet har truffet rimelig godt blant det store flertallet av religionslærerne.

Det er særlig på to felt vi har mottatt det vi har opplevd som konstruktiv kritikk, og som vi derfor har forsøkt å gjøre noe med: Det første gjelder faren for at tidsskriftet kan bli for tungt og akademisk i formen, og dermed også for lite matnyttig til undervisningsbruk. Denne kritikken er riktignok ikke entydig, for det finnes også mange lesere som nettopp gjerne vil ha tyngre artikler å bryne seg på, mens andre helst vil ha ferdige undervisningsopplegg de kan bruke i neste time. Til lags å alle, kan ingen gjera ... Men likevel har vi altså sett faren for akademisering, særlig fordi flertallet av forfatterne har vært fra universitets- og høyskolemiljøene uten (daglig) kontakt med klasserommet. De har derfor fått beskjed om å fatte seg i korthet (max. 18 000 tegn), og også begrense det vitenskapelige noteapparatet. Målet har vært å formidle faglig lødig stoff, men i en populær form. Vi har blitt oppfordret til å levere inn tidsskriftet for en såkalt nivå 1- vurdering, men har avslått dette. En slik sertifisering ville innebære at forfatterne ville få vitenskapelige poeng for å publisere hos oss, men det ville nettopp føre til en fare for akademisering som vi altså har villet unngå.

Det andre feltet vi har blitt kritisert på, er at såpass få av våre bidragsytere har vært kvinner. Vi ser at det kan ha vært en svakhet, men det har ikke vært så lett å gjøre noe med. Det avspeiler vel kjønnsfordelingen i det akademiske Norge totalt sett, og dessuten har vi vært avhengige av å bruke det kontaktnettet vi tross alt har hatt. Vi har drevet tidsskriftet på rent idealistisk basis uten noen form for kompensasjon i form av tid eller penger, og derfor har vi ofte vært glade for å få kvalifiserte bidragsytere i det hele tatt, selv om de har hatt samme kjønn som oss ...

Kjersti Løken

”Religiøst liv og pluralistisk samliv i den britiske hovedstaden”

Religionslærerforeningens studietur til London 6.-10. mai 2009

Onsdag 6. mai satte 25 religionslærere bena på engelsk jord for å utvide sine horisonter og for-dype seg i faglige og didaktiske emneområder i regi av Religionslærerforeningen. Studieturen til London strakk seg fram til søndag og hadde tre hovedtemaer. Det første var det britiske religions-faget, Religious Education (RE), og religionsundervisningen i Storbritannia. Det andre temaet var studiet av ulike religiøse ritualer, og vi fikk lov til å observere aktivt rituell liv både i et muslimsk kultursenter, det største hindutempelet utenfor India, delta på gudstjenesten i Storbritannias eldste reformjødiske synagoge og høymessen i en anglikansk kirke. For det tredje fokuserte studieturen på London som flerkulturelt fellesskap. Byen har en lang historie som flerkulturell hovedstad, og var et glimrende reisemål i så måte.

I tillegg til et godt tilrettelagt program og velorganisert reiseledelse ved Ole Andreas Kvamme og Berit Hagen Agøy, ble det også tid til å utforske London på egen hånd, men i det følgende skal det faglige programmet stå i fokus.

Onsdag:

Faget Religious Education (RE) og det britiske skolesystemets forankring i kristne kirkesamfunn
Lesley Prior som er knyttet til Institute of Education ved University of London innledet onsdag kveld. Hun arbeider med utdanning av religionslærere og presenterte religionsfaget i Storbritannia for deltakerne. Hun kom da også inn på britisk skolehistorie.

I likhet med her til lands ble folkeopplæringen i middelalderen dominert av kirken. Etter den religiøse splittelsen på 1530-tallet, grunnla ulike kirkesamfunn egne skoler, den anglikanske kirke fra 1698, den katolske kirke fra 1791 og de protestantiske frikirkene fra 1808. På 1800-tallet grunnla disse tre grupperingene også egne institusjoner for lærerutdanning.

Utviklingen i Storbritannia har ført til at man i dag har ulike typer skoler: Statsstøttede skoler er enten religiøst nøytrale og fullt statsfinansierte, eller de er kirkeskoler, faith schools, som mottar noe statsstøtte, men som også finansieres av kirkesamfunnene. Dette gjør at de har mer frihet, både når det gjelder religionsfaget, og når det gjelder religiøs aktivitet ved skolen (f.eks. morgenbønn).

I dag er de fleste faith schools som drives med statlige midler, anglikanske eller katolske, men det finnes også noen få jødiske skoler. Siden 1997 har også andre trossamfunn vunnet retten til å ha delvis statsstøttede skoler, og det finnes bl.a. muslimske faith schools.

I 1923 kom den første lokale fagplanen for Religious Education, gjerne forkortet til RE, og i 1944 ble det obligatorisk for alle lokale skolemyndigheter å utarbeide eller anta en slik lokal fagplan. De fleste av disse tidlige fagplanene la stor vekt på bibelstudier, men fra 1950-tallet begynte dette å bli ansett som noe upassende i enkelte områder, da et stadig større antall elever hadde en ikke-kristen bakgrunn. Prior kunne fortelle at hun har lærerstudenter i RE som er rabbinere, buddhistmunker og muslimske kvinner som bærer niqab. Ingen blir heller spurt om hvilken religiøs bakgrunn de har, så fremt de ikke ønsker å ha praksis i RE på en faith school.

I de senere år har det blitt utviklet to nye modeller for tilnærming til RE i Storbritannia. Den ene kalles "implisitt RE", og den andre kalles "eksplisitt RE". I implisitt RE vektlegges etikk og verdspørsmål som er felles for alle livssyn, både religiøse og ikke-religiøse, og man understreker de personlige og sosiale dimensjonene ved religion og livssyn. Eksplisitt RE er en fenomenologisk tilnærming til faget. Her legges det blant annet vekt på arbeidet til Ninian Smart med de ulike dimensjonene i religioner og livssyn. Man stiller konkrete spørsmål om det sansbare ved religion: Hva gjøres? Hva læres bort? Prior pekte på faren for en "sari og samosa"-tilnærming. Det vil si at det spektakulære og sansbare får forrang fremfor andre aspekter ved religion og livssyn.

I 1988 kom en utdanningsreform som krevde at de lokale fagplanene for RE skulle reflektere det faktum at Storbritannia for det meste er et kristent samfunn, men at de også skulle inkludere de andre store religionene som er representert i landet.

Det er fremdeles en stor debatt om hvorvidt RE burde fortsette å ha lokale fagplaner eller om dette burde være et nasjonalt anliggende. Dette dannet utgangspunktet for en diskusjon og sammenligning med hvordan faget er organisert i Norge, med sentralt gitt fagplan og lokalt gitt muntlig eksamen, mens man i Storbritannia har lokalt utarbeidete fagplaner og sentralt gitt skriftlig eksamen.

Torsdag:

Om ytringsfrihet og muslimsk ettermiddagsbønn

Dagen startet med besøk hos English PEN, verdens eneste internasjonale forfatterforening, hvis målsetning er "å forsvare og opprettholde ytringsfriheten der hvor den er truet, å motstå politisk sensur, å kjempe for forfattere i fangenskap og i undertrykkende regimer og å fremme økt internasjonal og interkulturell forståelse og samarbeid gjennom forfattere og det skrevne ord" (<http://www.englishpen.org/international/>, forf. overs.). Direktør Jonathan Heawood holdt et foredrag om ytringsfrihet i dagens pluralistiske Storbritannia. Han fortalte at organisasjonen kjemper for opprettholdelsen av prinsippene om religions- og ytringsfrihet i FN's menneskerettighetserklæring. I etterkant av Salman Rushdie-saken ble det økt debatt rundt hvorvidt det skal finnes grenser for ytringsfriheten, og Storbritannia, i likhet med vårt eget land, har hatt diskusjon rundt blasfemiparagrafen som ble opphevet i 2008. Heawood argumenterte for at en blasfemiparagraf i prinsippet beskytter trossetningene snarere enn de troende, og at den er svært vanskelig å håndheve i praksis dersom man også ønsker et samfunn basert på dialog og kritisk tenkning. Religionsfrihet og ytringsfrihet har så lenge blitt satt opp i mot hverandre at vi lett glemmer at de egentlig er to sider av samme sak.

Om ettermiddagen besøkte vi The Muslim Cultural Heritage Centre i Kensington. Her fikk vi en grundig omvisning av lederen for moskeen, Dr Abdulkarim Khalil. Senteret har svært mange bruksområder i tillegg til å være moské. De har blant annet opplæringstilbud for arbeidsløse ungdom som har droppet ut av skolen. De tilbyr også leksehjelp/støtteundervisning for skolebarn, i tillegg til trosopplæring. Vi fikk overvære ettermiddagsbønnen Asr som fant sted kl 17:30. Gruppen ble delt, slik at mennene observerte mennene nede i salen, og kvinnene observerte kvinnene på galleriet i de 10-15 minuttene bønnen varte. Bønnen bes stille, og vi fikk en innføring i de muslimske renselsesritualene som utføres før bønn, samt de ulike kroppstillingene som benyttes.

Etter bønnen ble det åpnet for samtale med Khalil og lederen for Forum of Faiths in Kensington and Chelsea, Dr Abdelghafour Dahbi Skali. Trosforumet ble startet etter angrepet på USA 11. september 2001 og inkluderer bl.a. muslimer, katolikker, buddhister, metodister og frelsesarmésoldater.

Fredag:

RE-undervisning, livssynshumanister og hengivelsens vei

Fredag var dagen med tettest program, og vi hadde tre poster på agendaen rundt om i byen. Om morgenen og formiddagen besøkte vi ulike skoler i London.

St. Augustine

Fredag morgen besøkte undertegnede gruppe en *Church of England*-skole som het *St. Augustine's CE high school* i bydelen Kilburn. Et svært interessant trekk ved denne skolen er at den er en anglikansk skole der styremedlemmene utnevnes av kirken, men ca 55 prosent av elevmassen er muslimer.

Ved skolen ble vi tatt vel i mot av RE-ansvarlig, Michael Parker. Som fagansvarlig har han også myndighet til å velge fagplan i faget, inkludert hvilke religioner det skal undervises i. Han understreket at skolen ikke bedriver konfesjonell trosopplæring, men at de har morgensamling med bønn og lesning fra Bibelen hver morgen. Parker fortalte at det var en utfordring for ham og for skolen å gjennomføre denne aktiviteten på en slik måte at skolen både ivaretar sin kristne identitet og inkluderer de mange ikke-kristne elevene. Han fortalte at problemstillingen ble forenklet av at kristendommen og islam har et felles referansegrunnlag, og man inkluderer også av og til lesning fra Koranen i disse morgensamlingene.

Etter å ha besøkt et par klasser og observert undervisningen i RE, møtte vi en gruppe avgangselever ved skolen som skulle avlegge eksamen i faget, og dermed ha dette faget med på sitt *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) eller avgangsvitnemål. Flere fra den norske delegasjonen sluttet ikke å undre seg over det faktum at en anglikansk skole kunne trekke til seg så mange muslimske elever. Hvorfor valgte ikke elevene og deres foresatte en religiøst nøytral statsskole i stedet? En av de muslimske elevene sammenlignet det å velge St Augustine med det å få nye venner. Man blir venner med folk fordi man liker dem, har felles interesser og er på bølgelengde. Hvorvidt de er kristne, hinduer, jøder eller muslimer er sekundært. Det samme gjaldt for hennes skolevalg. Hun ville gå på denne skolen fordi den hadde en god kombinasjon av interessante fag og flinke lærere. At det var en kristen skole, kom i andre rekke.

Elevene kunne også fortelle at de opplevde det som helt uproblematisk å delta i kristen morgenbønn. De opplevde disse samlingene som romslige i forhold til eget religiøst ståsted, og at bønnene og bibelversene hadde rom for egen tolkning.

Conway Hall

Om ettermiddagen var deltakerne igjen samlet, og vi besøkte den britiske humanistbevegelsen i historiske Conway Hall. Det var her *The South Place Ethical Society* - verdens første fritenkerforbund - ble grunnlagt i 1793. Her ble vi møtt av nordmannen Roar Johnsen, representant for den internasjonale humanistbevegelsen (IHEU). Filosofen Richard Norman ga oss en forelesning om humanismen som filosofi. Han har skrevet boken *Humanism* (norsk tittel: *Humanisme*), og beskriver sin verdensanskuelse som filosofisk materialisme.

Hans første poeng var å gjøre opp med en fordom om at ateister ikke interesserer seg for livets store spørsmål. Det andre han ville til livs, var oppfatningen om at ateister ikke er ydmyke overfor universets uendelighet. For det tredje slo han fast at fellesmenneskelige verdier som toleranse, forståelse, respekt og empati ikke blir mindre viktige om man er ateist. Avslutningsvis knyttet Norman livsmening til menneskelige relasjoner på tvers av tid og rom, noe som gjør at vi er del av noe som er større enn oss selv.

¹ For mer informasjon om Salah, se: <http://islam.about.com/od/prayer/ht/pray.htm>.
Om renselsesritualet, se: http://islam.about.com/c/ht/00/07/How_Wud0962933372.htm

Den britiske biologen og religionskritikeren Richard Dawkins støttet i 2008 en kampanje for *British Humanist Association* (BHA), og turdeltagerne ville gjerne vite Normans syn på den omstridte vitenskapsmannen. Norman trakk frem bildet av en tidvis nokså aggressiv, positivistisk misjonær for vitenskapen, som tenderer mot å trekke vitenskapelige forklaringer svært langt. I tillegg setter han ofte likhetstegn mellom kreasjonisme og kristendom, uten å ta hensyn til at mange kristne slett ikke er kreasjonister.

Etter Normans innlegg redegjorde Andrew Copson fra BHA om organisasjonens syn på RE. Han fortalte at BHA kjemper for en nasjonal fagplan i RE. De vil også endre fagets fokus fra studiet av kristendommen og andre større religioner til studiet av religion og livssyn generelt. Copson uttalte f.eks. at morgensamlinger er svært positivt for skolenes sosiale liv, men han ønsket at disse skulle være ikke-religiøse. Foresatte kan frita elever fra religiøs aktivitet, men han opplevde at disse elevene går glipp av en viktig daglig begivenhet som er med på å skape og opprettholde skolens og elevenes identitet.

Han reagerte også på selve fagets navn, og syntes religious education smakte av trosopplæring. Han mente faget heller burde hete religions and beliefs. Han syntes de norske fagnavnene virket mer velvalgte enn det britiske.

BAPS Shri Swāminārāyan Mandir

Om kvelden besøkte vi BAPS *Shri Swāminārāyan Mandir* som ble åpnet i 1995. Dette er det største hindutempelet (*mandir*) utenfor India, og også den første tradisjonelt bygde sådanne i Europa. Tempelet og menigheten hører til hengivelsens vei i en retning grunnlagt av Bhagwān Swāminārāyan. Tempelet var et svært vakkert syn der det reiste seg i bulgarsk hvit kalkstein og Carrara-marmor. Omviseren vår fortalte at steinen ble sendt til India for å bli tilhugget og utskjært på tradisjonelt vis, og deretter sendt tilbake til London som et enormt puslespill med over 25000 biter, for å settes opp av frivillige i menigheten.

Vi besøkte tempelets utstilling: "Understanding Hinduism" og fikk omvisning i tempelkomplekset. Avslutningsvis overvar vi kveldsritualet som er ett av fem daglige ārti-ritualer som utføres foran murti-figurene.

Lørdag:

En reformjødisk gudstjeneste utenom det vanlige

Lørdag formiddag besøkte vi den eldste reformjødiske synagogen i Storbritannia, *West London Synagogue*, fra 1840. Besøket startet med et foredrag og en samtale med rabbiner Malcolm Cohen. Han fortalte om reformjødedommens bakgrunn i 1800-tallets Tyskland, og ønsket om et jødisk liv tilpasset en moderne europeisk kontekst. Et spor av den tyske innflytelsen finner man i bruken av orgelmusikk. Synagogen har også et eget kor.

Denne gudstjenesten ble en veldig spesiell opplevelse. En 13-årig pike skulle feire Bat Mitsvah, og skulle resitere fra Torah og holde et foredrag over dagens tekst, 3. Mosebok 24, 10-23, med gjengjeldelsesbudene om "øye for øye, tann for tann". Med andre ord, en nokså krevende tekst. Jenta imponerte med sin kunnskap og refleksjonsevne. Hun slo an tonen med Mahatma Gandhis berømte utsagn: "An eye for an eye makes the whole world blind", og la vekt på å være nettopp den som bryter ut av mønsteret av negativ gjengjeldelse og hevsn.

Søndag:

"Smells & bells"

På turens siste dag besøkte vi den anglikanske kirken *St John with St Andrew* i bydelen Peckham

sør i London. Kirken lå i et boligstrøk og hadde en moderne arkitektonisk utforming fra 1960-tallet i rød murstein, og så nærmest ut som et fyrtårn.

Gudstjenesten var typisk høykirkelig med bruk av røkelse, konsekreeringsbjeller og en avsluttende adorasjon av jomfru Maria. Diakon Michael Ipgrave fortalte etterpå at britene kaller denne typen liturgi for "smells & bells"².

Ritualet ble etterfulgt av lunsj og samtale med Michael og hans kone Dr. Julia Ipgrave. Julia arbeider med lærerutdanningen ved Warwick-universitetet. Hun fortalte at skolene er pålagt å tilby kollektiv religionsutøvelse, men at de kan søke om sekulære alternativer, som f.eks. refleksjonsøvelser eller kontemplasjon over etiske spørsmål. Når det gjelder fritak fra religionsutøvelse i skolen, er det som regel foresatte tilhørende Jehovas vitner eller evangeliske kristne retninger som ber om dette.

Hun fortalte også mer om *faith schools*, som Prior innledet med på turens første dag. Det er svært mange av dem i Storbritannia, og i enkelte lokalsamfunn finnes det kun slike barneskoler, noe som er sterkt kritisert av bl.a. BHA. Det finnes to typer *faith schools*. Den ene er delvis statsstøttet, mens den andre er uavhengig og kan drive trosopplæring. Det finnes f.eks. muslimske uavhengige skoler som har et eget konfesjonelt fag som kalles islamske studier. For øvrig følger de en lokal fagplan for RE, men uten islam.

Denne siste sesjonen ble en fin, samlende og oppsummerende avslutning på studieturen, hvor samtalen dreide rundt alt vi hadde sett og opplevd på turen, og spesielt forskjellene mellom det norske og det britiske skolesystemet og deres relevans for religionsfaget.

På www.religion.no er det lagt ut bilder fra studieturen, tatt av Kjersti Løken.

Kjersti Løken er lektor ved Gjøvik videregående skole og sitter i den nye redaksjonen for tidsskriftet Religion og livssyn. Adresse: kjersti.loken@ansatt.opplandvgs.no

Yvonne Jansson

Foreningens nye nettsted www.religion.no

Religionslærerforeningen har nå laget en helt ny utforming av sin hjemmeside på nettet. Dermed har medlemmene fått et eget nettsted, som helt og holdent er et foreningsnettsted. Det er utviklet sammen med tre elever ved medielinjen på Nannestad vgs. i Akershus. Ved bruk av visuelle hjelpemidler har vi forsøkt å gjøre nettstedet oversiktlig, lett å navigere i og estetisk tiltalende. Det er ikke brukt flash-løsninger eller annet som skaper bevegelse. Nettstedet framstår derfor som rolig, og de ulike elementene taler for seg selv.

Strukturelt er nettstedet delt i tre deler – grunnskole, videregående skole og en medlemsside. Disse har ulike farger. Grunnskole og videregående skole skal inneholde læreplaner, fagartikler og lenker.

Medlemssiden vil fokusere på aktuelle saker når det gjelder fagkvelder, studieturer og konferanser med mer. Siden vil gi plass til kommunikasjon med medlemmer, og vi vil markedsføre fordelene ved et medlemskap. Her finner du også foreningens vedtekter (lover) og styrets sammensetning og funksjoner. Det vil bli opprettet en egen e-postadresse til medlemssiden.

² Motsatsen kalles "happy-clappy" og krever kanskje ingen nærmere forklaring.

Litt om innholdet

Det gamle nettstedet var bygget opp og ledet av Clemens Saers på Persbråten vgs. Det inneholdt en lenkesamling, fagartikler og oversikter som både lærere og elever, og også studenter, benyttet seg av. Nettstedet inneholdt dessuten et bildearkiv. Innholdet på det gamle nettstedet var relatert til kravene i Reform 94. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble deler av dette fagstoffet uaktuelt.

I stedet for å prøve å erstatte og omarbeide deler av det gamle nettstedet, ble styret enig om at tiden nå var moden for å gjøre det nye nettstedet til et foreningsnettsted. Det vil gi større muligheter for kontakt med og mellom medlemmene. Som en service til religionslærerne i både grunnskolen og den videregående skolen har vi laget en oppdatert lenkesamling som forhåpentlig kan være til nytte. De fleste nettstedene i denne samlingen vil også kunne brukes med utbytte av elever i videregående skole.

Vårt nye nettsted er i startfasen og kommer til å utvikle seg over tid. I første omgang legger vi vekt på fagartikler fra tidsskriftet Religion og livssyn, informasjon om studieturer, fagkvelder, kurs og seminarer. Videre vil vi legge vekt på behovet for kompetanseutvikling med utgangspunkt i Kunnskapsløftet og dialog med medlemmene. Kursinnhold og lenker i forbindelse med seminarer og kurs vil bli lagt ut på nettstedet.

Litt praktisk informasjon

Styret er redaksjon for det nye nettstedet, med undertegnede som nettedaktør. Religionslærerforeningen samarbeider med RL-nettverket når det gjelder kurs og seminarer. Dette nettverket er opprettet av Utdanningsdirektoratet og har sitt eget nettsted: www.rlnett.no. Se egen artikkel av Per Anders Aas et annet sted i dette bladet.

Responsen vi fikk fra medlemmene etter fagkonferansen i vår, gjør at vi nå planlegger en ny konferanse våren 2010. Innholdet vil ta utgangspunkt i tilbakemeldingene fra deltakerne. Også denne konferansen vil bli organisert i samarbeid med RL-nettverket.

Tidligere nummer av fagartikler fra bladet Religion og livssyn er tilgjengelige på nettstedet, se "Tidsskriftet".

Medlemmenes side

Avgjørende for kvaliteten på nettstedet er ditt og andre kollegers engasjement. Vårt arbeid med nettstedet skjer ved siden av lærerjobben. Det betyr at vi har like mye fritid som lærere flest. Vi ber derfor om forståelse for at vi ikke kan leve opp til høye profesjonelle standarder. Det innebærer blant annet at det kan ta litt tid før vi rekker å følge opp saker som kommer til oss.

Vi skal gjøre alt vi kan for at innholdet skal bli oppdatert fortløpende, slik at sidene fremstår som dynamiske.

Vi ønsker deg velkommen som bruker og bidragsyter.

*Yvonne Jansson, lektor ved Ulsrud vgs, nestleder i Religionslærerforeningen.
Adresse: Yvonne.jansson@ulsrud.vgs.no*

Per Anders Aas

RL-nett med nye tråder

**Kort om Nettverk for religion og livssyn (www.rlnett.no)
– et organ for kompetanseutvikling og samarbeidspartner med Religionslærerforeningen**

Kunnskapsløftet stiller store krav til kompetanse – hos lærerne i grunnskole og videregående skole, og ikke minst hos dem som utdanner lærere for disse skoleslagene.

Utdanningsdirektoratet har derfor etablert nettverk for kompetanseutvikling på flere fagområder. Ett av disse er *Nettverk for religion og livssyn* (tidligere *KRL-nettverket*), et landsomfattende nettverk for kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning. Her deltar alle faggrupper knyttet til religions- og livssynsfagene ved høyskoler og universitet.

Nettverket ble opprettet i forbindelse med innføringen av KRL-faget, og bestyres nå av Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo i samarbeid med Høgskolen i Oslo. Styringsgruppen har to representanter fra TF og to fra HiO, og ledes av professor Tarald Rasmussen fra TF. Driften finansieres av Utdanningsdirektoratet.

Nettverket har særlig knyttet virksomheten til to områder:

- 1) Drifting av nettstedet www.rlnett.no (tidligere www.krlnett.no), som både vil være en ressursbank for lærere og et formidlingsforum for kompetansehevingstiltak, nyheter og fagdebatt.
- 2) Årlige fagutviklingskonferanser for ansatte i lærerutdanningene, primært de som utdanner lærere for grunnskolen.

I 2007 fikk Nettverket utvidet sitt mandat til også å omfatte videregående skole, og har derfor orientert seg mot to nye målgrupper: de som utdanner vgs-lærere, dvs. ansatte ved universitetenes fagutdanninger og praktisk-pedagogiske utdanninger (PPU) – og vgs-lærerne selv. Særlig på det siste feltet har det vært naturlig å samarbeide med Religionslærerforeningen, noe som hittil har resultert i fagkonferansen "Kart og terreng i religion- og etikkundervisningen – i lys av ny læreplan" ved UiO i april 2009 (se eget oppslag)

Nettstedet

Nettstedet www.rlnett.no er en ressursbank der lærere kan finne artikler og fagdidaktiske drøftinger knyttet til alle sider av religions- og livssynsfeltet, ikke minst tips og materiale til undervisningen. Alle inviteres til å levere bidrag, som vurderes av en egen nettedaksjon for kvalitets-sikring. Redaksjonen er særlig interessert i å bygge opp en base med digitale læringsressurser og undervisningsopplegg, og mottar gjerne henvendelser fra lærere og studenter som arbeider med dette.

Nettstedet omfatter også en bildebase, og presenterer i pdf-format det omfattende verket *Kildesamling til Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*, som (tross sin foreldete tittel) representerer et unikt tilfang av originaltekster og bildemateriale, tilrettelagt for ulike nivåer i grunnskolen. Flere tekster er ikke tidligere utgitt på norsk. Kildesamlingen er utarbeidet av en faggruppe fra de teologiske og religionsvitenskapelige miljøene i Oslo og

Bergen, og medlemmer av ulike religionssamfunn har fulgt prosessen. (Vær obs på at nedlastingen kan ta litt tid!)

På www.rlnett.no finnes også en oversikt over fagpersoner på ulike kompetanseområder ved lærestedene. Man tar sikte på å bringe nyheter om kompetanseutviklingstiltak (kurs, konferanser), og om utviklingen innenfor religions- og livssynsfagene, i tillegg til å være et forum for fagdebatt.

I seinere tid har deler av nettstedet ikke vært så godt oppdatert som ønsket (jf. blant annet bruken av betegnelsen KRL), noe som dels skyldes vansker med endringer innen det nåværende designformatet. Men i løpet av høsten 2009 skal www.rlnett.no redesignes, og det kommer flere nyheter og ressurser fra Nettverkets konferanser. Styret ber om tålmodighet mens denne prosessen pågår.

Konferanser for fagutvikling

En stamme i Nettverkets arbeid er de nasjonale fagutviklingskonferansene, som arrangeres hver høst i samarbeid med lærerutdanningene ved høyskoler og universitet omkring i landet. I tillegg til spesifikke fagtemaer har man hatt sesjoner om lærebokkritikk, et felt som er lite systematisk ivaretatt i andre fora. Konferansene er en viktig årlig møteplass for lærerutdannere, og gir også lærestedene mulighet til å presentere seg, med sin forskningsprofil og lokale kulturkontekst.

Forrige konferanse ble arrangert ved Universitetet i Agder (Kristiansand) 6.-7. november 2008, med hovedtemaet "Religionspedagogikk – et møte mellom en europeisk og norsk virkelighet". Her fikk man presentert ulike religionspedagogiske tradisjoner: Julia Ipgrave (Warwick University) sammenliknet britisk og norsk religionspedagogikk, supplert av innlegg fra Oddrun Marie Hovde Bråten (HiST) og Halldis Breidlid (HiO). Wanda Alberts (UiB) så på norsk praksis i forhold til en større europeisk kontekst, og Kari Flornes (HiB) tok opp utfordringer og muligheter for RLE-faget i lærerutdanningen, med bakgrunn i sin doktoravhandling. Noen av innleggene fra konferansen vil bli publisert i *Norsk Teologisk Tidsskrift* nr 3/09, eller på www.rlnett.no.

Vertskap for neste fagutviklingskonferanse (19.-20. november 2009) er Høgskolen i Vestfold, og hovedtema blir "Vurdering i lys av Kunnskapsløftet". Her får man bidragsyttere både fra lærerutdanning og videregående skole, og håper på praktisk erfaringsutveksling i lys av fruktbare teoretiske perspektiver. Et annet tema på konferansen blir den etiske dannelsens plass i den nye lærerutdanningen, og Nettverket har invitert Keld Skovmand, sentral i utformingen av det danske fellesfaget KLM, med temaer som religion, filosofi og medborgerskap, til å ta opp dette (jf. tidligere nummer av *Religion og Livssyn*). Mer informasjon og program blir lagt ut på nettstedet.

Workshop om kunnskap i bruk

Fagutviklingskonferansene har hatt grunnskolelærer-utdannere som primær målgruppe, men siden Nettverkets mandat ble utvidet til også å omfatte videregående skole, har man siktet seg skarpere inn mot lærerutdannere for dette skoleslaget. Første resultat ble en workshop med tittelen "Kunnskap i bruk: Hva betyr det for vår fagforståelse og undervisningspraksis at vi utdanner lærere for videregående skole?" på Universitetet i Oslo 6. mars 2009.

I utdanningen av grunnskolelærere er det vanlig å se hele undervisningen i et fagdidaktisk perspektiv. Ved universitetene, som utdanner de fleste vgs-lærerne, er det en sterkere tradisjon for å skille mellom fagundervisning og praktisk-pedagogisk utdanning. Men må det være slik? Eller kan bevissthet om brukssituasjonen bidra til å forme og berike vår fagforståelse? Hvordan konstrueres våre fagområder i skolen i forhold til hvordan de konstrueres i samfunnet, i media?

Hovedinnleder på seminaret var Tim Jensen (Syddansk universitet) med foredraget "Brug og

misbrug af religionshistorien og skolens religionsfag", mens Bengt-Ove Andreassen (UiTø) etterlyste konfliktperspektiver i religionsdidaktikken. De to ble kommentert av henholdsvis Wanda Alberts (UiB) og Oddbjørn Leirvik (UiO). Per Anders Aas (HiO) holdt innlegg om "Fagdidaktikk som innhold – ikke vedheng", med Luther-formidling i samfunn og skole som case.

Hvilke ønsker har så vgs-lærerne for universitetenes fagundervisning? Noen viktige punkter ble presentert av Bjørn Myhre (Berg vgs. og ILS/UiO), mens Tarald Rasmussen (UiO) orienterte om ulike modeller for integrering av fag og didaktikk i universitetenes lærerutdanning.

Workshopen viste seg å fylle et behov; den samlet bortimot tretti vgs-utdannere fra hele landet – selv om arrangøren gjerne skulle sett deltakerlisten fylt av flere faglærere som ikke allerede arbeidet med PPU. Materiale fra seminaret blir dels å finne i *Norsk Teologisk Tidsskrift* 3/09 og på www.rlnett.no, og Nettverket tar sikte på en ny workshop for vgs-lærerutdannere våren 2010.

Per Anders Aas, førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo, og medlem av styringsgruppen for Nettverk for religion og livssyn. Adresse: peranders.aas@lui.hio.no

Per Anders Aas

Fagkonferanse om kart og terreng

Første større fellesprosjekt for Religionslærerforeningen og Nettverk for Religion og livssyn

Når livssynslandskapet er i endring, trenger vi nye kart for å orientere oss. Gir den nye læreplanen for faget *Religion og etikk* i videregående skole gode kart å bruke? Eller tyr vi stadig til gamle kart, dvs. gamle kategorier, modeller og forståelsesformer?

Dette spørsmålet var bakgrunn for fagkonferansen "Kart og terreng i religion- og etikkundervisningen – i lys av ny læreplan", som ble arrangert i samarbeid mellom Nettverk for religion og livssyn og Religionslærerforeningen på Universitetet i Oslo 16.–17. april 2009.

Per Anders Aas (Høgskolen i Oslo) innledet om "Det nye livssynslandskapet" og viste til at læreplanen er full av romlige metaforer, som f.eks. "sentral". Men når gamle sentra tømmes og nye dukker opp i mellomlandet, hva er da sentralt? Er det fruktbart å fokusere på religioner og livssyn som monolittiske enheter når "posisjonene" folk opptrer i forhold til, ligger på tvers av tradisjonelle størrelser? Et eksempel er nye allianser og motsetninger som oppsto i Norge med innvandringen i siste del av 1900-tallet, da konservative kristne og muslimer kunne forenes om tradisjonsverdier, liberale kristne og humanetikere om moderniteten, mens muslimer og humanetikere kunne samles om menneskerettighetsargumenter i kamp mot kristen dominans i KRL-faget. Hvilke posisjoner er relevante og viktige å undervise om?

I undervisningen er det vanlig å sammenlikne religioner, profilere dem i forhold til hverandre. Men kan det tenkes at vi i en voldelig verden velger å fokusere på det som forener, framfor å se i øynene at religionene også bidrar til konflikter? Bengt-Ove Andreassen (Universitetet i Tromsø) vendte tilbake til sitt tema fra workshopen for universitetslærere i mars (jf. artikkel i dette heftet), og etterlyste en tydeligere markering av konfliktperspektiver i religionsfaget.

En empatisk og harmoniserende forståelse av religion preger religionsdidaktikken, hevdet han; burde konfliktperspektiver bryte freden? Dermed var freden brutt, for flere deltakere kunne melde motstand og peke på framtrepende konfliktperspektiver i den videregående skolens lærebøker, og også en undervisningspraksis der konfliktene langt fra ble feid under tepet.

Andre konferansedag ble innledet med gruppediskusjoner om erfaringer med den nye læreplanen, organisert og oppsummert av Yvonne Jansson (Ulsrud vgs). Deretter gikk ordet til Knut A. Jacobsen (Universitetet i Bergen), som også hadde vært medlem av læreplangruppen for faget Religion og etikk. I foredraget "Dimensjonstenkning i religionsundervisningen" advarte han mot å framstille religionene som rene og avgrensede størrelser. Idealtypiske essenser stemmer ikke med praksis; et spørsmål som "Hva tror hinduer på?" er rett og slett umulig å besvare. – Unngå "ismene", alle religioner er hybrider, understreket Jacobsen. Han mente tendensen til å framstille religionene som mer enhetlige enn i virkeligheten, kunne ha sammenheng med at representanter for nyortodokse retninger hadde hatt stor innflytelse på utformingen av læreplanene. Jacobsen påpekte at Ninian Smarts dimensjonstenkning kunne bryte mønsteret og være et nyttig redskap til å forstå religionene; modellen vektlegges også i den nye læreplanen. Han gjennomgikk Smarts sju klassiske dimensjoner (rituell, estetisk osv.), og tok også opp tilføyelsen av en økonomisk og politisk dimensjon. Med dette viste han hvordan tilnæringsmåter i læreplanen kunne føre undervisningen fra kartet til terrenget.

Forholdet mellom teori og praksis var også sentralt i konferansens siste hovedforedrag, med tittelen "Hvordan gjøre døde filosofer levende?" Haakon Gaukstad (Grønland voksenopplæring), idéhistoriker og praktiserende filosof, innledet med å drøfte kunnskapsbegrepet ut fra Aristoteles' tredeling mellom teoretisk, praktisk og produktiv kunnen. Gaukstad mente det var grunn til å se kritisk på Kunnskapsløftets kompetansebegrep, som kunne gi en overbetoning av det produktive. Han drøftet filosofiens funksjon i skolen, pekte på hermeneutiske forutsetninger for et møte mellom dagens elever og fortidas filosofer, og viste hvordan metoder fra filosofisk samtale kunne brukes for å levendegjøre døde tenkere. – Vi må la oss tiltale for å forstå, understreket Gaukstad og ga forslag til filosofiske samtaler knyttet til aktuelle temaer og pensum-klassikere fra Platon til Nietzsche – og Buddha.

Siste del av konferansen arbeidet man i tre parallelle verksteder ledet av lærere i videregående skole. Elin Strand Langedal (Langhaugen vgs) tok opp læreplantolkning og undervisningsmetoder i faget, ut fra egne undersøkelser av ulike læreres måter å forholde seg til læreplanen på. Et interessant funn var manglende sammenheng mellom den læreplan lærerne oppfatter og den de iverksetter, og mellom lærernes fagforståelse og det formelle dokumentet. Yvonne Jansson ledet et verksted om aktuelle spørsmål knyttet til bruken av IKT og digitale hjelpemidler i faget, mens Ole Andreas Kvamme (Oslo katedralskole) og Harald Skottene (Grefsen vgs) tok opp temaet vurdering. Kvamme gikk inn på samfunnsmessige og psykologiske aspekter ved vurdering, og Skottene drøftet praktiske konsekvenser av de kompetanseorienterte målene i LK06: hvilken plass har *formen*, og hvordan vurderer vi den? To elevframføringer (vist på video) ble ulikt vurdert av deltakerne, og ga inngang til drøfting både av konkrete kriterier og et teoretisk rammeverk.

Torsdag kveld samlet konferansedeltakerne seg til festmiddag, med en særlig markering av at Bjørn Myhre og Harald Skottene etter 20 års imponerende innsats går av som redaktører av *Religion og livssyn*. I hilsener fra flere hold ble det understreket at tidsskriftet har vært et av de viktigste redskaper for fag- og kompetanseutvikling på sitt felt. Redaktørenes evne til å løfte fram aktuelle saksområder har resultert i en rekke temanummer som utgjør en rikholdig

ressursbank, ikke minst i lærerutdanningen.

Konferansen samlet nær 70 deltakere fra hele landet, og stoff fra noen av innleggene vil være å finne bl.a. i dette nummeret av *Religion og livssyn* og på www.rlnett.no. Evalueringene viste at tiltaket var vellykket, men mange etterlyste mer tid til fordypning og samtale om temaene. Dette tar vi med i planleggingen av neste felles fagkonferanse for vgs-lærere (våren 2010), som vil ta opp tolkning av estetiske og *rituelle uttrykk* i religionene. Mer informasjon følger på www.rlnett.no, på www.religion.no og i *Religion og livssyn*.

Per Anders Aas, førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo, og medlem av styringsgruppen for Nettverk for religion og livssyn. Adresse: peranders.aas@lui.hio.no

Marit Hallset Svare

Ny europeisk konferanse i Belgia i august 2010

Religionslærerforeningen er med i den europeiske paraplyorganisasjonen European Forum for Teachers of Religious Education, EFTRE. Organisasjonens målsetting er å styrke RLE-undervisningen i Europa ut fra de nasjonale forutsetningene, og spre informasjon om hvordan RLE-undervisningen drives i de ulike landene. Aktivitetene er primært knyttet opp mot å arrangere konferanse hvert tredje år, men også dagsseminarer i tilknytning til styrets arbeidsmøter. Presentasjonene fra disse seminarene legges ut på EFTREs nettsted. Vår og høst publiseres også et Newsletter med informasjon av variert art som kan ha interesse for EFTREs medlemsorganisasjoner.

Vårens Newsletter, som også ligger på Religionslærerforeningens nettsted, har blant annet stoff fra dagsseminaret i London i mars, fra folkeavstemningen i Berlin om elevene skulle kunne velge mellom kurs i sekulær etikk og kurs i religion, om et finsk-baltisk initiativ for å utvikle utdanning av religionslærere, og om forskningsprosjektet Redco: "Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?"

Neste konferanse arrangeres i Brugge i Belgia, 25.–28. august 2010. Temaet denne gangen er "*Challenging Religious Education – Poverty and Social Inclusion as European Issues*". På de siste konferansene har omkring hundre RLE-lærere fra hele Europa deltatt, og vi håper på samme antall denne gangen også.

Hovedforedragene holdes av professor Robert Jackson (fra University of Warwick, England) og Pauliina Arola fra Finland. Jackson er en sentral skikkelse innen europeisk religionspedagogikk – han er med på Redco-prosjektet, og bidrar både i Europarådets prosjekt om religiøst mangfold som en dimensjon i interkulturell utdanning, og i Oslo Coalition on freedom of religion or belief. Pauliina Arola har blant annet arbeidet nært sammen med fjorårets Nobels fredsprisvinner Martti Ahtisaari. Av utdanning er hun lærer, men det meste av hennes yrkeskarriere er knyttet til humanitært hjelpearbeid, utviklingshjelp og fredsarbeid. Etter eva-

lueringene fra den siste konferansen legger vi denne gangen stor vekt på workshop hvor temaet blir belyst fra ulike sider, og det blir ekskursjoner til relevante institusjoner i Brugge selv og til Ypres og gravlundene der fra 1. verdenskrig. De fleste workshopene er allerede beskrevet på konferansens nettsted (www.eftre.net). Vi har fremdeles rom for flere til å lede en workshop. Interesserte kan ta kontakt med undertegnede på marit.eftre@gmail.com.

Konferanseavgiften er på € 243 ved påmelding før 1. april 2010, etter denne datoen koster det € 270. Dette inkluderer program, utflukter nevnt i programmet og de fleste måltidene. Overnatting må hver enkelt sørge for selv. Konferansens nettsted har en oversikt over en rekke boalternativer i ulike prisklasser.

Flere flyselskap har ruter som kan være aktuelle. De nærmeste flyplassene er Brussel og Amsterdam. Fra flyplassen ved Brussel tar det en drøy time med toget til Brugge, fra Amsterdam tar det om lag 3 ½ time. For mange vil det kanskje være enklest å kjøpe en weekendpakke med flyreise og hotell i ett.

*Marit Hallset Svare, styremedlem i Religionslærerforeningen og i EFTRE.
Lektor ved høyskolen Dronning Mauds Minne i Trondheim. Adresse knyttet til EFTRE:
marit.eftre@gmail.com*

TEMA

Elin Strand Langedal

Religionslærere, hvem er du?

Hvordan ulike religionslærere konstituerer sin rolle gjennom undervisningspraksisen

Innledning

Kunnskapsløftets implementering i skolen er på mange måter slutført i løpet av skoleåret 2008/2009, og som religionslærere har vi navigert etter ny læreplan. I den forbindelse er det nærliggende å reflektere litt rundt egen profesjonsutøvelse og tenke gjennom hvilke eventuelle pedagogiske og faglige endringer den nye læreplanen har fostret, og hvor bestemmende en læreplan egentlig er i forhold til det som skjer i vår klasseromsvirksomhet?

Læreplaner er ikke et enkelt og entydig styringsdokument for lærernes undervisning. Til dels skyldes dette at læreplaner ikke bare er tiltenkt den funksjonen å gi råd og retningslinjer for lærernes arbeid. De fungerer også som politiske manifest som skal formidle skolepolitiske intensjoner. De er et uttrykk for den skole, utdanning og opplæring som de politiske myndigheter ønsker å skape. Dette kan være noe av forklaringen på at læreplanen inneholder så mange formuleringer som vanskelig lar seg overføre til konkret undervisningspraksis. Læreren står dessuten i ulike kontekster som influerer på hvordan læreplanen blir oppfattet og praktisert. Livet rundt omkring i klasserommene blir således mangfoldig og spennende.

Våren 2007 leverte jeg min masteroppgave "Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk" som er en kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplanen. Målet med studien var å

beskrive og teoretisere over religionslærernes fortolkning og realisering av læreplanen.

Studien er basert på dybdeintervju med seks religionslærere som alle har ulik fartstid i skolen og som også har ulik livsanskuelse. Med et så begrenset utvalg sier det seg selv at generaliserbarhet og representativitet ikke var en målsetning. Utgangspunktet var deskriptivt: å vise til det mulige mangfoldet blant lærere som underviser etter samme læreplan (R94). Studien viste tydelig at ulike lærere gir religionslæreren rollen til dels svært ulikt innhold, noe som i sin tur igjen får konsekvenser for hvordan faget fremstår for og oppfattes av elevene.

Læreplanens vei til skolepraksis

Studiens overordnede teoretiske perspektiv er John Goodlad og hans læreplanteoretiske begrepssystem, som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den realiserede læreplanen i klasserommet (Goodlad, 1979). Goodlad understreker det faktum at det foretas tolkninger hos de mennesker som representerer de ulike nivåer i beslutningsprosessen, og synliggjør dermed at læreplaner kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på de ulike nivåene. Han skiller mellom læreplanens ulike fremtredelsesformer:

- Ideenes læreplan: Denne læreplanen eksisterer på idéplanet. Her vil teorier, forskning og meninger omkring lærepla-

nen være fremtredende, i tillegg til områder fra kulturarv, livssyn, verdier og ulike pedagogiske grunnsyn. Teksten og utformingen av læreplanen er med andre ord preget av de ideer, teorier og meninger som var fremme i debatten forut for ferdigstillingen av planen.

- Den formelt vedtatte læreplan: Dette er selve læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet og som er offentlig vedtatt. Den formelt vedtatte læreplan vil alltid være et kulturelt produkt som reflekterer sentrale verdier i det samfunnet den ble vedtatt. Goodlad understreker at den formelle læreplan aldri må forstås som den faktiske læreplan, den læreplan som blir undervist i skolen og som oppfattes av elevene. Det formelle dokumentet er ikke en utdanningsmessig realitet, men et politisk og idealisert bilde av hvordan det bør være (Afdal, 2006).
- Den oppfattede læreplan: Dette er læreplanen slik den blir oppfattet av ulike aktører. Den oppfattede læreplan innehar to dimensjoner: aktørenes oppfatning av læreplanen som sådan og fortolkningen de gjør av innholdet i læreplandokumentet. Deres oppfatning av læreplanen blir ikke bare formet av den formelle læreplanen, men også av en rekke andre personlige og kulturelle faktorer (Afdal, 2006). Dette kan være hvilke erfaringer aktørene har gjort seg som lærere, hvilke holdninger de har til undervisningssituasjonen generelt, hvor nøye de har satt seg inn i det formelle læreplandokumentet, og en rekke andre faktorer. Når lærere leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som så danner utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen.

- Den iverksatte læreplan: Hvordan grunnleggende prinsipper i læreplanen blir tolket og oppfattet av lærerne, vil være avgjørende for det arbeidet som skjer i praksis. Den iverksatte læreplan henspiller på den virksomheten som faktisk foregår i klasserommet.

- Den erfarte læreplan: Den læreplan elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring. Dette innbefatter både tilsiktede og utilsiktede erfaringer elevene får gjennom undervisningen som skjer i klasserommet.

Den oppfattede læreplan: mellom ideal og virkelighet

Ut fra Goodlads begrepssystem er det nærliggende å anta at ulike religionslærere vil oppfatte innholdet i læreplanen ulikt, blant annet på grunn av forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfarings- og personlighetsbakgrunn. Et stort mangfold blant respondentenes oppfattede læreplan vil dermed være helt i tråd med Goodlads forståelse.

Et av studiens tydelige funn er derimot at respondentene er svært enhetlige i sin innholdsmessige fortolkning av læreplandokumentet. Sett i lys av Goodlad er dette et noe forbausende funn, og det er vanskelig å si noe om hva årsakene til denne samstemmigheten kan skyldes. Det kan jo blant annet indikere at målformuleringene i fagplanene gir mindre rom for tolkning enn først antatt, eller at den utdanningspolitiske endringsprosessen i fagene har vært såpass omstridt og omdiskutert at den gjeldende, mer religionsvitenskapelig forankrede, fagforståelsen gjennom implementeringen i skolen har blitt gjort eksplisitt og tydelig for de ulike fortolkende aktørene, slik at fagforståelsen oppfattes mer enhetlig blant religionslærerne som en konsekvens av dette.

Studios empiriske funn indikerer at den politiske intensjonen i stor grad samsvarer med fagforståelsen i læreplanen, slik denne oppfattes av respondentene. Det hersker derimot større uenighet blant respondentene hvorvidt denne fagforståelsen er et riktig utgangspunkt i dagens skole eller ikke. Uenigheten var altså noe større når det gjaldt respondentenes oppfatning av læreplandokumentet som sådant.

Den iverksatte læreplan: klasseromsvirkosomheten

For Goodlad er den iverksatte læreplan knyttet til det som skjer gjennom undervisningen i klasserommet. På tross av hva man kan få inntrykk av når man blant annet leser Gunn Imsens (2006) fortolkning av Goodlads begrepssystem, er ikke Goodlad helt koherent i sin forståelse av begrepskategoriene. Likevel hevder han at den iverksatte læreplanen først og fremst vil gjenspeile den enkelte lærerens forståelse og tolkning av læreplanen (Goodlad mfl. 1979).

I henhold til Goodlad vil dermed hvordan grunnleggende prinsipper i læreplanen blir tolket og oppfattet av lærerne, være avgjørende for det arbeidet som skjer i praksis. Den iverksatte læreplan blir da knyttet til undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor rammen av læreplanen slik denne oppfattes av de ulike lærerne. De ulike fortolkningene av det formelle dokumentet er for Goodlad hovedutgangspunktet for klasseromspraksisen.

Et sentralt funn i studien er derimot at divergensen er mye større når det gjelder den iverksatte læreplan enn den oppfattede læreplan, og at det derfor ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom den læreplan respondentene oppfatter og den læreplan de velger å iverksette. Respondentene oppfatter i stor grad en fagforståelse som har sitt tyngdepunkt i en deskriptiv religionsvitenskapelig tradisjon. Med utgangspunkt i Goodlad skulle der-

med alle disse også iverksette en slik fagforståelse. Faktum er at det er bare tre av respondentene som i praksis gjør dette. To av respondentene velger tvert om å iverksette en tydelig teologisk fagforståelse. Den tredje respondenten velger på sin side å bevege seg til det motsatte ytterpunktet og iverksetter et fag med sterke religionskritiske innslag. Blant de seks respondentene i studien velger dermed halvparten av dem å iverksette en fagforståelse som står i stor kontrast til den fagforståelsen som de leser ut av det formelle dokumentet. Disse funnene er i utgangspunktet ikke forenlige med Goodlads forståelse av forholdet mellom den oppfattede og den iverksatte læreplan.

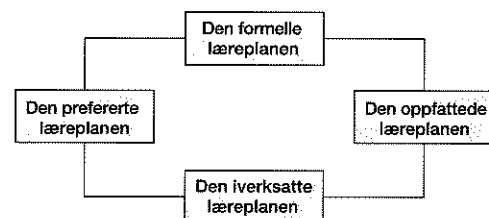
Den prefererte læreplan: et tilleggsmoment til Goodlads teori

Mangfoldet i respondentenes iverksatte læreplan viser seg å spenne over et bredt spekter. En av respondentene sa i klartekst at hun var mest opptatt av "å dekke læreplanens reelle behov". Funnene i studien viste at hun ikke var alene om dette. Respondentene iverksetter i vesentlig grad en fagforståelse som samsvarer med slik de mener faget burde være. Den oppfattede læreplan blir dermed ikke bestemmende, i alle fall ikke som eneste faktor og kanskje ikke den viktigste faktor heller, for klasseromsvirkosomheten, slik Goodlad hevder.

Det kan selvsagt være en rekke ulike forhold som influerer på den fagforståelsen respondentene velger å iverksette, lærerens individuelle livstolkning kan være en faktor. Dette samsvarer med funn fra Elisabet Haakedals religionspedagogiske studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet. Hun skriver blant annet: "En vurdering av lærernes individuelle livstolkninger sett i forhold til ulike typer lærerutdanning, oppdragelsessyn og læringssyn med tanke på religion og livssyn, førte til den konklusjonen at livstolkning har ganske stor betydning for utformingen av

religionslæreren." (Haakedal, 2003:445) Både historiske, kulturelle, geografiske og sosiale rammeverk påvirker i følge Haakedal lærernes profesjonelle og private forutsetninger. Samtidig viser hun til at feltarbeidene hennes indikerte et handlingsrom hvor lærerne mer eller mindre reflektert utnyttet mulighetene til å sette sitt preg på undervisningen (Haakedal, 2003).

De empiriske funnene i studien indikerer at respondentenes iverksatte læreplan i stor grad er en symbiose av den prefererte læreplan og den oppfattede læreplan, der graden av innflytelse fra disse vil kunne variere. På bakgrunn av funnene i studien har jeg inkorporert et tilleggsmoment i Goodlads modell som jeg har valgt å kalle den prefererte læreplan.



Den ideologiske læreplan ble ikke tematisert i studien, men også den prefererte læreplan har et ideologisk preg over seg. Det ideologiske i den prefererte læreplan kan være knyttet til en rekke ulike faktorer som for eksempel faglige hensyn, pedagogiske hensyn, livssyn, politiske interesser med mer. Det er også grunn til å anta at ikke alle vil ha like sterke ideologiske preferanser, og at den prefererte læreplan dermed kan veie ulikt i iverksettelsen i klasserommet.

Studiens hovedkonklusjoner:

Sammenfattende kan studiens viktigste konklusjoner oppsummeres slik:

- Respondentene har en relativt enhetlig innholdsmessig fortolkning av den formelle læreplanen, uavhengig av ulikheter i tradisjons-, erfarings- og personlighetsbakgrunn.
- Respondentene har svært divergerende fagforståelser i den læreplanen de iverksetter, hvilket får utslag i en spennvidde som rommer både misjonerende og religionskritiske fagtilnærminger.
- Av de to foregående punktene kan det utledes at det ikke er noen direkte sammenheng mellom den fagforståelsen respondentene oppfatter i det formelle dokumentet, og den fagforståelsen de velger å iverksette gjennom sin undervisningspraksis.

Avsluttende refleksjoner

Et av religionsfagets særpreg er formidling av kunnskap med eksistensiell relevans. Arbeidet med religionsfagene krever derfor mer enn bare intellektuell innsats og god hukommelse. Det trengs innlevelse, forståelse og empati. Opplæringen i fagene tar dermed ikke bare sikte på enkle faktakunnskaper, men også affektive og empatiske mål. Det å være religionslærer er derfor mer omfattende enn bare det å undervise i spesifikke fag, og mestre ulike undervisningsteknikker. Religionsfagene står således i en særstilling når det gjelder verdiformidling, og de empiriske funnene kan muligens være en konsekvens av religionsfagenes særpreg og ikke et generelt trekk ved Goodlads begrepssystem.

Det er også et sentralt poeng at undervisning ikke er ensidig måldefinert arbeid, men finner sted i et samspill mellom ulike aktører. Faget formidles derfor ikke i et kontekstuelet rom, men i samspillet mellom fag, lærer, elev og de samfunnspolitiske føringer. Like fullt er det fra politisk hold intensjonen at læreplaner skal fungere som retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder

faglig innhold og til dels arbeidsmetoder. Oppsettet til Goodlad viser at det er grunnlag for å hevde at læreplanen, som formelt vedtatt styringsdokument, vil bli gjort til gjenstand for tolkning på flere nivåer. Læreplanene utleder skolens formål, og disse vil lærerne tolke og konkretisere når de planlegger sin undervisning.

Tolkningsdimensjonen som ligger implisitt i læreplanverket, kan gi seg utslag i en rekke ulike undervisningstilnærminger og fagforståelser. Dermed vil den formelt vedtatte læreplanen kunne skille seg fra den versjonen ulike lærere oppfatter og iverksetter, slik studien indikerer. Læreplanen får således karakter av å være et utgangspunkt som lærerne transformerer og gjør til sitt eget. I dag er det en stadig voksende erkjennelse at de beslutninger som blir tatt på undervisningsnivået av lærere, kanskje er de viktigste (Engelsen, 2006).

Læreren får dermed en formidlende rolle som bindeledd mellom samfunnets nasjonale læreplaner, den enkelte skoles kontekstuelle rammebetingelser og den iverksetting av undervisning som skjer i klasserommet. En læreplan vil dermed aldri virke inn direkte på formidlingen, uten at den går veien gjennom lærerens fortolkning av den. Å ha denne profesjonelle friheten i sin undervisningspraksis er viktig for å kunne realisere sitt fulle potensial som lærer. Sentrale funn i studien indikerer også en religionslærerrolle som er preget

av individualitet, autonomi og mangfold. Det er fristende å reflektere over om dette mangfoldet er et problematisk trekk eller en ressurs for religionsfaget.

Litteratur:

Afdal, Geir (2006):
Tolerance and curriculum.
Waxmann Verlag

Engelsen, Britt Ulstrup (2006):
Kan læring planlegges?
Arbeid med læreplaner:
Hva, hvordan og hvorfor.
Gyldendal Akademiske Forlag

Goodlad, John I. mfl. (1979):
Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice. McGraw-Hill

Haakedal, Elisabeth (2003):
"Det er jo vanlig praksis hos de fleste her..."
Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolens handlingsrom på 1990-tallet. Unipub

Imsen, Gunn (2006):
Lærerens verden.
Innføring i generell didaktikk.
Universitetsforlaget.

Elin Strand Langedal, lektor ved Langhaugen vgs. Adresse: elistr1@hfk.no

Kjell Arne Kallevik

Når elevene skifter timens tema

- betraktninger rundt en typisk situasjon for religionslærere

Som i andre europeiske land, hender det at mediene i Norge ganske lett vint framstiller islam som en kilde til konflikt, gjerne ved å kople holdninger og handlinger hos radikale muslimske grupper til islam som helhet. Basert på forskning har antropologen Marianne Gullestad hevdet at norske medier generelt er med på å forsterke fordommer, i stedet for å analysere dem. Når det gjelder islam spesielt, skjer dette på flere måter. Bruken av kategorier som "fundamentalister", "terrorister", og "selvmordsbombere" er viktig her. Skolen, og særlig RLE-faget i grunnskolen og religion og etikkfaget i videregående, er mulige arenaer hvor disse kategoriene kan utfordres.

Hvordan behandles slike bilder av islam i klasserommet? Og har denne behandlingen noe å si for hvordan unge i Norge oppfatter islam? Bidrar RLE-undervisningen til å fremme dialog og åpenhet for religiøs mangfold, slik intensjonen er? Har RLE-timene potensial til å plukke fra hverandre stereotypier og fordommer om "de andre"? Marie von der Lippe, stipendiat ved Universitetet i Stavanger, er opptatt av slike spørsmål i sin forskning. I jakten på svar har hun blant annet brukt videoopptak fra RLE-timer på ungdomstrinnet, filmet over en periode på fire måneder. I tillegg har hun intervjuet både elever og lærere, etter at videoopptakene ble gjort. Hennes observasjoner og refleksjoner er nyttige for alle som underviser om religion i skolen, enten det skjer i grunnskolen eller på videregående.

Von der Lippe har blant annet beskrevet en situasjon hvor islam ble tema i en RLE-time, selv om læreren ikke hadde planlagt dette på forhånd. Islam var aldri satt som tema for undervisningen i perioden videoopptakene ble gjort,

men dukket stadig opp i klassesamtalene likevel. Mange lærere vil nok kjenne seg igjen i denne situasjonen. Som vi skal se nedenfor, tok timen en annen retning enn læreren hadde planlagt, og læringsutbyttet ble nok ikke som ønsket. Det kan være tungt å gå i seg selv og reflektere over hva vi egentlig gjør i undervisningen. Men å gjenkjenne, identifisere seg med, og reflektere over andres undervisning er mindre farlig. Og potensielt riktig fruktbart.

Situasjonen: RLE-timen som sporer av

Timens tema er religion og politikk, nærmere bestemt konflikten mellom katolikker og protestanter i Nord-Irland. Lærebøkene etter L97 beskrev denne konflikten, og læreren bruker fremdeles de gamle bøkene, selv om Kunnskapsløftets læreplan gjelder.

Læreren oppgir et mål for timen, overfor elevene: Elevene skal få kunnskaper om konflikter der religion spiller en rolle, og forståelse av at konflikter er vel så utbredt innenfor religioner som mellom religioner. De fleste elevene har ingen kunnskaper om Nord-Irland-konflikten fra før. Undervisningen starter, og bare noen få elever viser interesse for emnet.

Som supplement til stoffet i læreboka har læreren kopiert opp en aktuell avistekst om Nord-Irland, og elevene leser høyt fra teksten etter tur. Flere ganger prøver elevene å komme inn på diverse terrorangrep og andre ting de har hørt om i media, men de første 20 minuttene tillater ikke læreren noen som helst avsporing. Men etter hvert blir behovet for økt elevmedvirkning prekært, og etter 22 minutter tillater læreren likevel at diskusjonen tar et sidespor.

Det er et spørsmål fra Sara som utløser tema-

skiftet. Utgangspunktet hennes er at hun ikke forstår hvorfor katolikker og protestanter slåss. Etter hennes syn er de to gruppene så å si like. Når læreren ber henne begrunne denne oppfatningen, blir Sara taus. Elisabeth overtar, som så ofte ellers i denne klassens RLE-timer, og slår fast at det er snakk om to forskjellige retninger innenfor kristendommen. En viktig forskjell er at katolikkene er bundet av flere regler, forklarer hun.

Bjørn melder seg på i ordvekslingen, og vil sammenlikne konflikten mellom katolikker og protestanter i Nord-Irland med konflikten mellom sunnier og sjiaer innenfor islam. Slik han ser det, er dette to veldig like konflikter. Det er mulig han har en grunn til å gjøre denne sammenlikningen, men verken læreren eller andre utfordrer han på dette punktet.

Nå står timen og vipper. Først viser læreren skepsis til å gå inn i Bjørns argumentasjon, men så ombestemmer han seg: "Det er nok litt vanskelig å sammenlikne disse to tingene, men ja, Bjørn kommer med en tanke her, en interessant kopling til islam ... Det er ofte konflikter, store konflikter, mellom dem ..." Straks islam er introdusert som nytt tema, legges Nord-Irland bort som diskusjonstema. Engasjementet hos elevene øker merkbart, og det er ikke bare den muntlige aktiviteten som øker. Ansiktsuttrykk og kroppsspråk viser tydelig at elevgruppa som helhet "våkner" av at islam blir gjort til tema et stykke ut i denne RLE-timen.

Karianne spør om hva som er forskjellen på sunni og sjia, og Elisabeth vil gjerne vite om det er sunnier eller sjiaer som er selvmordsbombere. Maria rekker opp hånda, tydelig ivrig etter å svare på Kariannes spørsmål. Men læreren er åpenbart ikke forberedt på å snakke om islam, og kommer med en veldig vag forklaring på forskjellene mellom sunni- og sjiamuslim. Han nevner blant annet ulike fortolkninger av Koranen og "historiske linjer", poenger elevene tydeligvis ikke skjønner mye

av. I forsøket på å bruke Irak som eksempel, blander læreren sammen Irak og Iran, og flere av elevene ser ganske forvirret ut.

Men Elisabeth gir seg ikke, og spør igjen om hvem av de to gruppene som er selvmordsbombere. Kristian melder seg på, og slår fast at "hele gjengen er selvmordsbombere!" Elisabeth er åpenbart ikke fornøyd med Kristians versjon, og ser på læreren for å få et bedre svar.

Nå har det blitt ganske mye uro i klasserommet, og læreren forsøker å bli hørt ved å heve stemmen. Han slår igjen fast at det er "en veldig stor konflikt mellom de to gruppene", men dette er jo ikke et svar på spørsmålet som Elisabeth stiller. Kristian følger opp, nok en gang: "Så da bør begge altså sprengte seg i luften?" Også denne andre negative kommentaren om islam fra Kristian lar læreren gå forbi, uten kommentarer.

Læreren oppdager så Maria, som har hatt hånda oppe svært lenge. Hun får endelig svare på Kariannes spørsmål, om forskjellene mellom sunni og sjia. På tross av diverse løse kommentarer fra og uro blant medelevene, beholder hun fokus, og forklarer forskjellen. Dette er noe Maria husker fra barneskolen, og hennes forklaring vekker også Kristians hukommelse. Men her griper ikke læreren muligheten. Han forsøker ikke å øke elevenes forståelse for islams historie.

I stedet flytter han plutselig fokus igjen. Nå er det forskjellen mellom religiøse konflikter og andre konflikter læreren fokuserer på. "Fører ulike meninger alltid til konflikter?" spør han. Verken Nord-Irland eller skillet mellom sunni og sjia blir nevnt. Det er de tre begrepene konflikt, diskusjon og krangel det nå handler om, i en slags begrepsavklarende øvelse.

Elevenes utsagn om islam blir altså ikke fulgt opp av læreren. Læreren slår fast at splittelser i religiøse fraksjoner alltid handler om uenighet

om hvem som har rett og hvem som tar feil. For å forklare bruker han et eksempel fra klasserommet, og vender seg plutselig mot Kristian. "Når vi har en konflikt, når jeg og Kristian krangler, da er vi uenige ..." Elisabeth svarer at det ikke handler om rett og galt, men om ulike meninger. Læreren overser innspillet: "Utvikler ulike meninger seg alltid til konflikter?" spør han igjen. Maria argumenterer for at muslimene ikke diskuterer, men at de slåss, for ellers ville de ikke ha skutt på hverandre. For tredje gang skyter Kristian inn samme beslektede poeng: "Ja, og så sprenger de seg i luften!" Læreren overser dette, nok en gang, og retter igjen fokus på begrepene "diskusjon" og "krangel". Han ber elevene om hjelp til å avklare betydningen av dem. Kristian mener at det som nå foregår i klassen er en diskusjon, ikke en krangel.

Alexander, som svært lenge har hatt hånda i været uten å få ordet, blir plutselig bedt om å ta del i begrepsavklaringen. Det er åpenbart ikke dette Alexander har tenkt på, og lærerens spørsmål forvirrer han. Likevel prøver han: "En diskusjon er når man snakker til hverandre og lytter til hverandre. En krangel er når man skriker og ingen hører på de andre." Flere elever følger opp med sine innspill, i en svært så ustrukturert ordveksling, før Maria slår fast at det er viktig å se tingene fra "den andres synsvinkel".

Læreren bekrefter at Maria er på rett spor, og legger her vekt på hvor viktig det er å lytte til hverandre. Maria vender igjen tilbake til islam som tema, og slår fast at det ikke virker som om sunnier og sjiaer lytter til hverandre, og at de kanskje ikke er i stand til det heller.

Læreren kommenter ikke dette, som er enda en negativ bemerkning om islam i løpet av timen, selv om den er av en annen type enn sleivbemerkningene fra Kristian. Tydeligvis har læreren oppdaget at timen går mot slutten, og plutselig er det Nord-Irland som er tema igjen.

Han peker tilbake på diskusjonen elevene nettopp har hatt, og henviser til fredsprosessen i Nord-Irland. Konklusjonen hans er at det "ikke er nødvendig å være enige for å kunne holde fred". Elisabeth sier seg enig i dette, og timen er like ved å ta slutt. Elevene blir bedt om å lese noen sider videre i boka til neste gang, og læreren sier at de da skal fortsette diskusjonen, og at de skal "gå dypere inn i materialet".

Læreren har ikke tid til å oppsummere timen, og spør ikke elevene om hva de synes om undervisningsøkta som nå er over. Etter timen virker læreren ganske fornøyd, og oppsummerer med at "det er flott når elevene blir så engasjerte".

Timen sett fra elevenes perspektiv

Da Marie von der Lippe senere snakket med elevene om denne timen, husket de den som en samtale om sunni- og sjiaislam, om forskjellene mellom de to gruppene. Det måtte graves litt før de husket hva timen egentlig handlet om: Nord-Irland som eksempel på en konflikt innenfor en religion. Videoopptaket fra timen ble så vist til elevene. Én av guttene kommenterte at han synes Nord-Irland-konflikten er interessant, og en av jentene påpekte at det var viktig å lære om denne konflikten, for å kunne unngå liknende konflikter i framtiden. De andre elevene syntes ikke Nord-Irland-konflikten var noe særlig interessant. Det var klart og tydelig både på videoopptaket og i samtalen forskeren hadde med elevene i ettertid.

Elevene ble så spurt om hvorfor islam etter hvert ble tema for timen. Sara svarte: "Vi vil snakke om noe vi vet litt om. Når det er noe vi aldri har lest eller hørt om, har vi ingen tanker om det. Vi må vite hva det er før vi kan si noe om det. Vi har hørt så mye om islam. Derfor har vi meninger om det også." Sara kommenterte også at elevene gjerne vil anvende det de lærer på noe de allerede vet noe om. Elevene var enige om at de eneste religiøse

konfliktene de hadde hørt om, hadde med islam å gjøre, først og fremst fordi det nevnes så ofte i nyhetene.

I denne samtalen kommenterte mange av elevene at de ønsket annen informasjon om islam enn den de får fra mediene, fordi denne så ofte er negativt vinklet. Et liknende poeng ble aldri uttrykt i klasserommet. Elevene uttrykte også klart at medienes omtale av islam er med på å gjøre dem mer skeptiske til islam som religion og til muslimer som gruppe.

Marie von der Lippe gjennomførte så en gruppesamtale med Alexander, Christian, Maria og Sara. Her forklarte guttene at kop-

lingen mellom islam og religiøse konflikter hadde mye med 11. september å gjøre. Sara mente bestemt at "nine-eleven" ikke hadde noe med islam å gjøre, fordi "99 % av verdens muslimer ikke engang kunne tenke seg å gjøre noe slikt." Her sa Kristian seg helt enig med Sara, og motsa altså sine egne uttalelser fra klassesamtalen. Men på direkte spørsmål viser det seg at Kristian ikke husket hva han sa om islam i klasserommet. Da han ble konfrontert med dette, ble han ganske flau, og forklarte at han sikkert bare prøvde å være morsom.

I gruppesamtalen tok elevene også opp trådene fra klassesamtalen i RLE-timen. Etter



hvert ble det en diskusjon de fire elevene imellom, om hvorvidt selvmordsbombere er representative for muslimer eller ikke. Alle fire var hjertens enige om at dette var en grov overforenkling, og egentlig helt misvisende.

Marie von der Lippe mener at det er noe typisk i denne "utviklingen" i elevenes uttrykte syn. Førsteintrykket hun satt igjen med etter første gangs gjennomsyn av videomaterialet, var at elevene i høy grad viste negative holdninger til islam. Men etter å ha hatt samtaler med lærere og elever i ettertid, endret dette bildet seg til å bli mer positivt.

Timen sett fra lærerens perspektiv

Etter at læreren hadde sett noen videoklipp fra undervisningen, ble han stilt noen spørsmål om timens tema, og om hvorfor timen etter hvert fikk islam som tema. Læreren hadde klart for seg at timen handlet om Nord-Irland, men husket ikke hvordan de endte om med å diskutere islam. Da von der Lippe fortalte at islam ofte "dukkes opp" som tema i RLE-timene hans, ble han først ganske overrasket, men etter å ha tenkt seg om ga han en dobbelt begrunnelse: (1) "Ja, nå når du sier det så er det jo ganske opplagt. Det er så mye fokus på det i media. Det er mye snakk om det, ikke sant? Det som blir sagt er veldig ofte negativt vinklet ... Fundamentalisme, terrorisme, jihad, undertrykkelse av kvinner, hijab, og så videre." (2) "Ja, og det er mulig at elevene har behov for å snakke om det, og for å oppklare en del ting: Hva er det som skjer? – Hvorfor skjer dette?"

Ifølge læreren dukker disse "islam-episodene" opp i undervisningen så ofte at han ikke lenger tenker over dem. Videre påpeker han: "Hvis man kan gi elevene et noe bredere perspektiv, er det bra. Kanskje det var derfor jeg ikke forlot denne diskusjonen. Jeg tenker at de hører så mye gjennom media at det er ok at de får et annet perspektiv på skolen."

Da læreren ble spurt om hvorfor han ikke kommenterte Kristians negative uttalelser om islam,

var hans første reaksjon at han sikkert ikke hadde hørt dem. Han ble alvorlig, og sa at han vanligvis ikke aksepterer slikt fra elevene. Hvis han hadde hørt dette, ville han nok ha prøvd å forklare det urimelige og urettferdige i slike generaliseringer. Læreren henviste til at han gjerne bruker "familien" som analogi når han skal forklare mangfold og uenighet innenfor en religion: "Selv om brødre og søstre i en familie har en del til felles, betyr ikke det at de er like! De er alle individer."

Ifølge denne læreren er det en viktig oppgave i RLE-faget å utvikle elevenes toleranse for religiøs mangfold. Og her kommer han tilbake til Kristians negative kommentarer: "Hvis diskusjonen i klassen var god, kan jeg med vilje ha ignorert Kristians uttalelser," sa han. Intensjonen var å holde flyten i en god diskusjon.

Refleksjoner

Von der Lippe har totalt sett et omfattende materiale, og refererer dessuten i sin forskning til mye relevant litteratur. Rammene for denne artikkelen tillater ikke en grundig gjennomgang av verken materialet eller analysene. Men ved hjelp av analysene von der Lippe har gjort, er det mulig å trekke ut spørsmål som har overføringsverdi til mange situasjoner vi lærere kommer opp i når vi underviser om religion. To eksempler:

- Ved å la være å utfordre negative stereotyper, som selvsagt dukker opp i mangt et klasserom, er det da en fare for at læreren bidrar til å opprettholde eller til og med forsterker disse stereotypene?
- Hvorfor blir "språklig forskjellsbehandling" så ofte godtatt? Eksempel: En bilbombe i regi av IRA, eller The Real IRA som de nå kaller seg, kalles ikke "katolsk terrorisme", verken av elever eller lærere. Hvorfor godtar så mange da at terroraksjoner i regi av radikale og voldelige muslimske grupper stemples som "muslimsk terrorisme"?

Både i klasseromssituasjonen beskrevet ovenfor og i en rekke andre situasjoner von der Lippe har studert i sin forskning, viser elever altså mer negative holdninger til islam i klassesamtaler enn i intervjusituasjoner. Dette reiser en rekke spørsmål: "Dramatiserer" eller "overdriver" elevene det negative i klassesamtalene, eller skyldes forskjellen heller at elevene snakker de voksne etter munnen i intervjusituasjoner? Eller er det her snakk om to helt forskjellige diskurser, hvor det er helt naturlig at en og samme elev kan uttrykke seg vidt forskjellig, til og med motstridende?

Von der Lippe argumenterer for at det sistnevnte er tilfelle. Og forskningen viser tydelig at elevene er fullt ut i stand til å veksle mellom ulike diskurser på denne måten. Det gjengitte eksemplet er bare ett av mange mulige. Klasseromsdiskursen kan få denne overskriften: "Islam er en kilde til konflikt". Intervjudiskursens overskrift kan være slik: "Islam blir skeivt framstilt i mediene". Vekslingen mellom diskursene viser at elevene har dynamiske, ikke fastlåste syn på islam. Hvis dette viser noe som er typisk for mange skoleelever, ligger det muligheter her for alle som underviser om religion.

Det elevene gjorde i denne timen kalles vel gjerne "avsporing". Men det som skjedde, og tusenvis av skoletimer som forløper omtrent slik hvert skoleår, fortjener mer refleksjon enn det en slik merkelapp inviterer til. Utvikler elevene teknikker som gjør det mulig for dem å få tatt opp temaene de ønsker seg? Er det mulig at elever utvikler strategier for å kunne påvirke undervisningen, i og med at elever i svært liten grad er med på å planlegge den? Elevenes kraftigste maktmiddel er at læreren langt på vei er avhengig av at de deltar i timene. For at dette

skal skje, må han eller hun inngå kompromisser med elevene!

Resultatet, både i dette eksemplet og ofte ellers, blir ifølge von der Lippe en konstant forhandlings situasjon mellom læreren og elevene, angående hva som skal være tema for undervisningen. Dette får konsekvenser, både for samhandlingen i klasserommet og for elevenes forståelse for målet med RLE-faget. Kommunikasjon om disse målene mellom lærer og elever mangler. I eksemplet fikk dette følger både for utviklingen i timen, og for læringsutbyttet elevene satt igjen med etterpå.

Artikkelen er basert på Marie von der Lippes "Scenes from a classroom: Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway". Teksten inngår i: Jozsa, Knauth, Roson, Skeie & Ter Avest (redaktører). 2009. *Classroom interaction: Analysis and possibilities of dialogue and/or conflict in different countries*. Münster, Waxmann Verlag.

Marie von der Lippes tekst er en grundig gjennomgang av videoanalyse som verktøy, og en detaljert beskrivelse av timen, samt samtalene som fant sted i etterkant. Hun henviser hele veien til et omfattende notatapparat, der hun selv har oversatt elevenes og lærerens ord fra klasserommet til engelsk. I denne artikkelen har forfatteren tatt seg friheter til å trekke ut og forenkle, oversette tilbake fra engelsk til norsk, samt gjøre andre grep for å knytte artikkelen sammen språklig. Marie von der Lippe har selv lest igjennom artikkelen og godkjent omarbeidelsen.

Kjell Arne Kallevik. Lektor med erfaring fra både ungdomsskolen og videregående skole.
Adresse: kallevik@yahoo.com

Bengt-Ove Andreassen

Om konfliktperspektiver i religionsundervisningen

Overskriften i denne artikkelen er den samme som for et innlegg jeg holdt på en konferanse arrangert av Religionslærerforeningen og RLnett 16. og 17. april 2009. I det følgende kommer en noe mer utførlig tekstversjon av innlegget. En fyldigere drøfting av problemstillingen med flere teoretiske forankringspunkter enn det som presenteres her, finnes i en mer fyldig artikkel på Acta Didactica (Andreassen 2008).

Jeg vil allerede innledningsvis presisere at jeg ikke mener at all religionsundervisning bør handle om konflikter. Det handler mer om å belyse fenomenet religion fra ulike sider og perspektiver. Det handler om å åpne for et perspektiv som det i liten eller ingen grad har vært åpnet for i læreplaner eller lærebøker tidligere. Konfliktperspektiver vil stå i et motsetningsforhold til en vektlegging av religionen(e)s positive sider (sosialt fellesskap, meningsskaping med mer). En framstilling som utelukkende fokuserer på de positive sidene ved religion, kan gi en slagside mot det empatiske og sympatiske, og slik også implisere et religiøst religionsbegrep. Et konfliktperspektiv kan både være et innenfra- og et utenfraperspektiv, men baserer seg, i motsetning til et religiøst religionsbegrep, på en forståelse av religion som et sosialt konstruert system.

Bakgrunn

Under den ovenfor nevnte konferansen kom Harald Skottene (tidligere redaktør for *Religion og livssyn*, lærebokforfatter og mangeårig religionslærer) med en kommentar som antydte at jeg sto i fare for å slå inn åpne dører. Skottene berørte i sin kommentar det alle som har undervist i religion i skolen har opplevd, nemlig at undervisningen før eller siden kommer i berøring med de mer kontroversielle sidene ved religion. Å komme utenom konfliktperspektiver er slik sett nærmest umulig. Det er derfor mulig at det eksis-

terer et rom for konfliktperspektiver i praksisfeltet, trass i at det ikke har vært åpnet for det i læreplaner og lærebøker, og at døren til dette rommet endog står åpen, slik Skottene antydte. Jeg skal ikke blankt avvise at så er tilfelle, men min påstand er at i så fall er rommet mørkt. Det gjør at det kan skape litt engstelse hos de som er mørkeredde, rede grunnen for mystikk og sette fantasien i sving. Mørket gjør det i alle fall vanskelig å orientere seg i dette rommet.

Når jeg bruker begrepet konflikt, gjør jeg som et tillegg til, men òg som alternativ til begreper som mangfold, diversitet og pluralitet/pluralisme. Disse begrepene brukes ofte til å beskrive samfunnet, nasjonalt og internasjonalt. Å bruke konflikt i stedet for eller i tillegg til disse begrepene, får i større grad fram at mangfoldet, pluraliteten og diversiteten ikke er helt problemfrie områder.

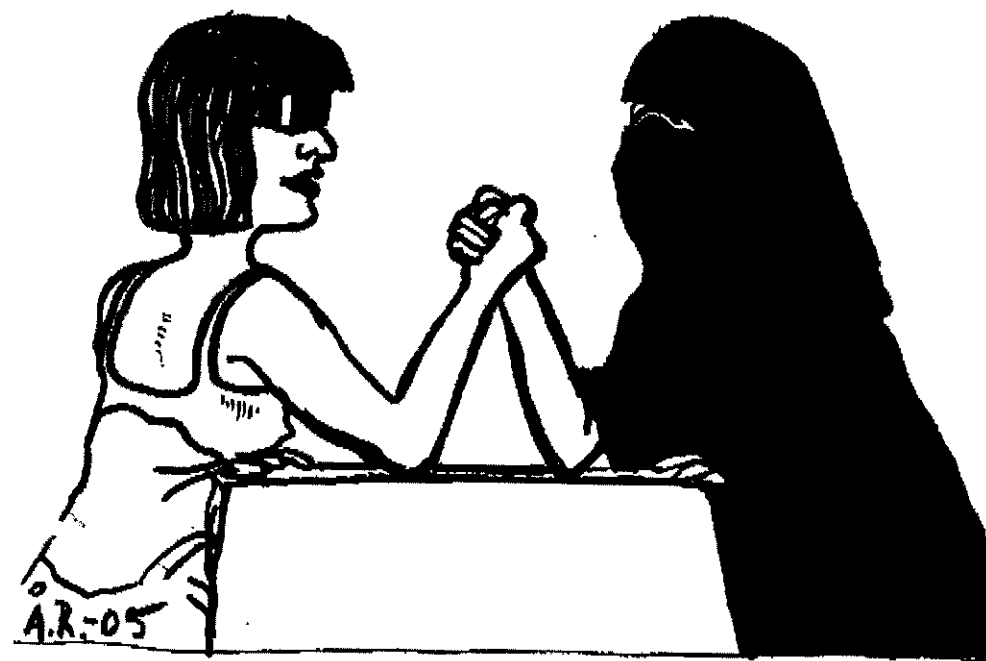
Jeg har fått en del henvendelser og spørsmål om hvorfor jeg har tatt til orde for at konfliktperspektiver bør være en del av religionsundervisningen (jfr. Andreassen 2008). Er jeg antireligiøs? Er jeg aggressiv ateist? Har jeg noe imot religion? Interessen for temaet er utelukkende av faglig karakter og har bakgrunn i egne praksiserfaringer. Henvendelsene jeg har fått, viser likevel at det nok er hensiktsmessig å bruke noen avsnitt på å redegjøre for bakgrunnen for å ta dette opp.

Som nyutdannet lærer opplevde jeg gjentatte ganger å bli tatt på sengen av elevenes spørsmål og engasjement i forhold til konfliktperspektiver. Dette kom særlig opp når kristendom og islam var tema: "Er det ikke riktig å si at kristendommen har etablert seg som verdensreligion gjennom vold og undertrykkelse?", "Islam åpner jo for voldsbruk når de kan gå til hellig krig", "Hvorfor er Jesus profet i islam?". Mine svar, som var forsøk på å gi nyanserte svar på elevenes innspill, ble gjerne møtt med nye spørsmål. Det gjorde at jeg enkelte ganger syntes å havne i en spiral der jeg som religionslærer nærmest ble stilt til ansvar for ulike negative sider ved religion, samtidig som jeg skulle svare på alle paradokser som finnes i konflikter der religion er en faktor. I ettertid er jeg noe usikker på om det var en generell forventning som elevene hadde til meg som religionslærer - at jeg kunne svare på alt om alle religioner - eller om det var en forventning jeg bidro til å skape gjennom min undervisning. Religionslærere

kan jo ikke forventes å forklare alt, dvs. gi mening til all bruk og misbruk av religion som refereres i media, populærkultur og skole.

Den samme type spørsmål og de samme forventninger møtte jeg også da jeg fra høsten 2001 begynte å undervise i religionsdidaktikk ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Tromsø. Særlig i etterkant av studentenes praksisperioder kom samme type spørsmål opp, om enn i en noe annen form: "Kan vi, som religionslærere, si at religion kan være undertrykkende, når vi vet at det er religiøse elever i klassen?", "Kan vi, som religionslærere, si at religioner ofte skaper konflikt?". Og til slutt det store spørsmålet: "Hvordan forklarer vi religionens rolle i forhold til 11. september?".

Bakgrunnen for min interesse for konfliktperspektiver rammes selvsagt også inn av den økte interesse for "religion og konflikt",



“religion og vold”, “religion og terrorisme” i kjølvannet av 11. september. Siden 2001 har slike temaer preget religionsvitenskapen i større grad enn tidligere (f.eks. Avalos 2005, Kimball 2002, Lincoln 2003), og den har preget og gitt premisser for den offentlige debatt om religion.

Religionsundervisningen og religionsdidaktikken kan ikke forventes å komme med entydige og klare svar på slike spørsmål. Religionsdidaktikken bør imidlertid kunne bidra til å forberede lærerstudenter på å møte denne type problematikk, blant annet med å antyde hvorfor og på hvilken måte det kan tas opp i religionsundervisningen. Det handler om å gå inn i slike problemstillinger med tanke på å hente ut kunnskaper om religion og religioner. Religionsundervisningen vil slik kunne gi viktige kunnskaper om samfunnet og hvordan religion står i en vekselvirkning med andre samfunnsfaktorer som for eksempel politikk, økonomi og utdanning. Konfliktperspektiver kan ses på som en anvendt religionsvitenskap for å få fram viktige sider ved religion. I religionsdidaktikken vil slike perspektiver også få fram at religion og religionsundervisning på mange måter er sterkt politisert. Tematikken er, uten tvil, utfordrende og impliserer et høyt taksonomisk nivå og nøye gjennomtenkning i forhold til hvilke klassetrinn det er passende for, og hvordan det kan arbeides med (Andreassen 2008).

Egne erfaringer som religionslærer og religionsdidaktiker førte til en plan om et doktorgradsprosjekt med arbeidstittelen “Konfliktperspektiver i religionsundervisningen”. I forstudier og litteratursøk til dette arbeidet opplevde jeg det jeg kaller en “fraværserfaring”. Religionsdidaktisk faglitteratur tematiserer i liten eller ingen grad konfliktperspektiver, og det samme synes å gjelde lærebøker. Disse erfaringene er også med å danne en bakgrunn for at jeg ikke opp-

lever at jeg slår inn åpne dører, slik det tidligere nevnte innspillet til Skottene antydet.

Økt fokus på negative sider ved religion i religionsvitenskapen synes å ha blitt mer eksplisitt etter 9/11. En rekke publikasjoner nasjonalt og internasjonalt viser det. Fra en amerikansk kontekst gir hendelsene 9/11 resonans til Hector Avalos (2005) argumentasjon om at religion(er) er konfliktskapende i seg selv. Andre forskere som tar opp tematikken er noe mer nyansert og antyder at negative sider ved religion ligger der latent, men ikke som en nødvendighet (Kimball 2002). De siste to-tre årene synes også problematikken å ha vunnet innpass i internasjonale religionsdidaktiske prosjekter og publikasjoner (jfr. Astley, Francis og Robbins red. 2007).

Debatten om religion i det offentlige rom handler ofte, slik de ovennevnte eksemplene viser, om de kontroversielle sidene ved religion. Slike spørsmål er utfordrende å forstå og forholde seg til for elever, lærere og forskere. Like fullt, det skaper en mulighet for å lære noe om religion, samt skape forståelse for den offentlige debatt.

Konfliktperspektiver i religionsfagenes læreplaner

Konfliktperspektiver, på ulike måter, synes å være mer eksplisitt i læreplaner og offentlige dokumenter enn tidligere. I den siste læreplanen for Religion og etikk heter det blant annet: “Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for fellesskap og som kilde til splid” (RE08: 1). Å så tydelig åpne for at religioner kan være “kilde til splid” representerer noe nytt i læreplaner for videregående skole sammenlignet med tidligere læreplaner. Læreplanen kan plasseres inn i en større internasjonal tendens i diskursen om religion i offentligheten, som har ført til at offentlige dokumenter om religionsundervisning også åpner for denne siden ved religion.

I Europarådets *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (2007) er dette en side ved religion som det refereres eksplisitt til: “Religious differences continue all too often to be a source of tension, conflict and discrimination” (Milot 2007: 19). Også i OSSEs *Toledo Guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools* (2007): “[...] tensions across cultures have spread beyond the political level into the hearts and minds of populations (*Toledo guiding*: 25, jfr. også side 59).

Jeg legger videre til grunn ulike læreplanmål i læreplanene for KRL/RLE og RE for skjematisk å sette opp en firedeling av hvilken type konfliktstoff som religionsundervisningen skal, og kan, berøre. Ved å gjøre det forsøker jeg å ta utgangspunkt i de samme retningsgivende dokumenter som også den praktiske religionsundervisningen skal ta utgangspunkt i. Dette viser ytterligere at problemstillingen jeg reiser i denne artikkelen springer ut av et praksisfelt.

Et konfliktperspektiv kan for det første handle om *interne forhold i én og samme religiøse tradisjon*. Det er det lang tradisjon for å tematisere i religionsundervisningen. For eksempel delingen mellom øst- og vestkirken eller reformasjonen i kristendommen, eller sunni- og shiaislam, mahayana og theravada i buddhismen. Tematiseringen av dette stoffet preges gjerne av en historisk tilnærming. Det gjøres en historisk tilnærming som vektlegger dogmatisk innhold og som kan bidra til å forklare dagens situasjon.

Forholdet mellom religioner er et annet eksempel på tematikk som det åpnes for i læreplanene. For eksempel gjennom korstog, religionskriger, misjon, men også om jødedommens, kristendommens og islams parallelle fortellinger på enkelte områder. I forholdet mellom religioner knyttes gjerne de fagdidaktiske perspektivene til økumenikk og

interreligiøs dialog. I den nye læreplanen for religionsfaget i videregående skole er det kommet et eget læreplanmål som eksplisitt tematiserer forholdet mellom religionene.

Sosiale konflikter der religion er en faktor er en type problematikk som det i liten eller ingen grad åpnes eksplisitt for i læreplanene. Dels fordi problematikken henger sammen med eller springer ut av de to førstnevnte konflikttypene. Den vil kunne preges av at den ofte er samtidig og at dagsorden settes av aktuelle hendelser. 11. september 2001, islamsk terrorisme, konflikter mellom katolikker og protestanter i Nord-Irland eller konflikter mellom kristne og hinduer i India. I den nye læreplanen i RLE heter det like fullt i et kompetansemål etter 10. årstrinn at elevene skal kunne “diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn” (RLE08: 8). Dette kompetansemålet vil kunne handle om religion som en del av sosiale konflikter, eller omvendt.

Et fjerde og siste eksempel på konfliktperspektiv er *religionskritikk*. Religionskritikk er nå kommet inn som del av et eget hovedområde i læreplanen for Religion og etikk i videregående skole, kalt “Religionskunnskap og religionskritikk”. Religionskritikk er også kommet inn i ungdomstrinnet i den nye læreplanen for RLE. I læreplanene antydes det ikke noe om hvordan det skal arbeides med religionskritikk. I lærebøker for videregående skole vektlegges hovedsakelig filosofisk religionskritikk representert ved Feuerbach, Marx og Nietzsche, og livssynshumanismens kritikk, representert ved Human-Etisk Forbund.

Med utgangspunkt i et konfliktbegrep forstått som kontrasterende/konkurrerende framstillinger av det samme (Lincoln 1998), kan det danne en rød tråd gjennom disse fire områdene for konflikt. Det impliserer konflikter innenfor religiøse tradisjoner/grupper (og kan knyttes til intern religionskritikk), om religion

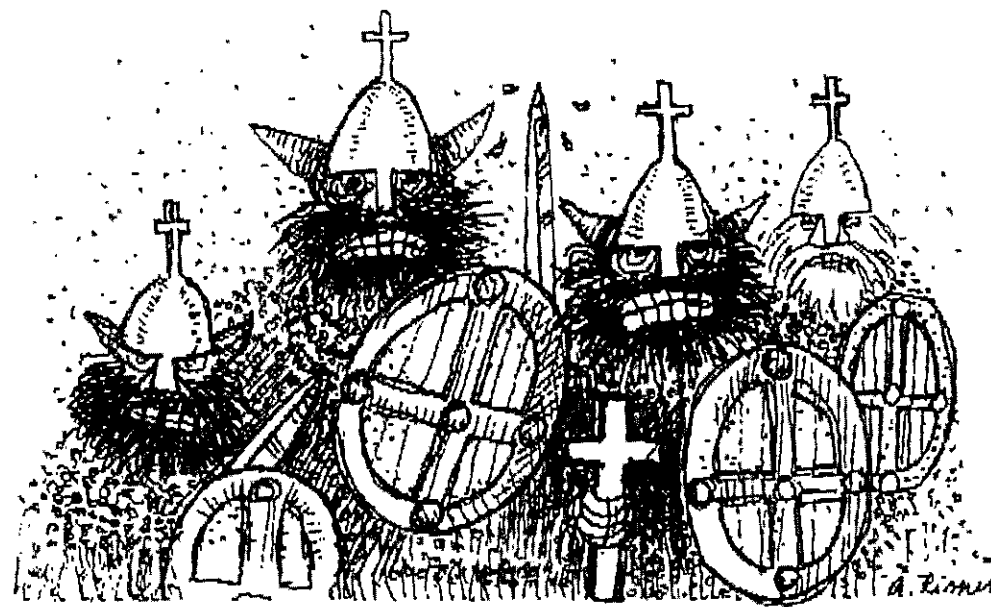
i vekselvirkning med andre samfunnsstørrelser, og den eksterne (filosofiske og naturvitenskapelige) religionskritikken

Hvorfor konfliktperspektiver i religionsundervisningen?

Det kan være nødvendig med en ytterligere begrunnelse for at konfliktperspektiver bidrar med noe i religionsundervisningen utover de tendenser som kan identifiseres i læreplaner og offentlige dokumenter. Det er absolutt noe å lære av konfliktperspektiver. På konferansen i Oslo presenterte jeg følgende fireleddete begrunnelse for konfliktperspektivet i religionsundervisningen:

- A) Konflikter aktiverer religionenes symbolsystemer og får fram at
- B) religioner hevder å være i besittelse av en sannhet og etiske idealer som er underlagt
- C) kontinuerlig tolkning, er derav i stadig endring og viser at religion kan ses på som
- D) et sosialt konstruert fenomen

Å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisning for å lære om religioner, bygger i all hovedsak på et sosialkonstruktivistisk perspektiv på religion (Mack 2000). Det vil si at religion ses på som et menneskeskapt fenomen. I konflikter der religion spiller en rolle, er det menneskers tolkning og motstridende interesser som skaper konflikt – ingen religiøse konflikter uten mennesker. Religiøse konflikter aktiverer og aktualiserer religionen(e)s symbolsystem og tolkningen av det. Konflikter får dermed fram religionenes egenart og kravet om å formidle sannheten eller “rett lære”. Slik aktiveres også religionens sine *qua non* (Opsal 2005: 42). Det vil si religionens umistelige del, sett fra et innenfraperspektiv. Det som ikke kan inngås kompromisser om. Det kan dreie seg om Vedaskriftenes autoritet i hinduismen, synet på Jesus som Guds sønn og frelser i kristendommen eller Muhammed som den siste profet i islam. Konflikter i religioner handler om uenighet og konkurrerende tolkninger av re-



ligionens symboler og som berører hva religionens “umistelige del” er. Konkurrerende tolkninger rammes også av en gjensidig anklage om å definere seg bort fra et fellesskap av religiøse tilhengere. For eksempel Buddha i forhold til hinduismen, Jehovas vitner i forhold til kristendommen og Bahai i forhold til islam (ibid.: 42).

Å tematisere konflikter handler om å gi et komplementært bilde av fenomenet religion, som åpner for at religion er i stadig endring, og at religioner mener å være i besittelse av sannhet. Slik integreres flere sider ved religion i religionsundervisningen. Å åpne for konfliktperspektiver får fram et handlingsaspekt ved religion som er diametralt motsatt av et innenfraperspektiv om det den enkelte religion kan tilby av ritualer, mening og frelse. I tilnærmingen til religionene bør disse perspektivene kombineres, for å gi en så bred og sammensatt tilnærming som mulig.

Utfordringen(e)

Noen utfordringer for konfliktperspektiver i religionsundervisningen kan selvsagt spores. Så vel lærere som elever vil kunne føle seg utfordret og provosert av slike perspektiver. Det kan imidlertid være verdt å gjøre den påminnelsen at konflikter har alltid fulgt religioner, og historisk konfliktstoff er det lang tradisjon for å ta opp i undervisningen (f.eks. reformasjonen og Luther, skille mellom mahayana og theravada i buddhismen, og shia og sunni i islam). Å ta inn nyere samtidige eksempler på konfliktperspektiver er langt mer krevende. Lærebøkene for religionsfaget i videregående skole gir heller ikke nevneverdig hjelp til hvordan dette kan gjøres. I Danmark er det laget en bok for elever i videregående skole som både gir teoretiske perspektiver og inneholder ulike synspunkter i ulike saker (Poulsen 2008). Eksemplene i denne boken, og hvordan det kan arbeides med det, viser at konfliktperspektiver krever

analytisk evne og saklighet. Ved å avkreve elevene analyse og saklig begrunnelse vil en kunne unngå usaklige og lettvinde utsagn som “religion fører alltid til konflikt” eller “religion fører aldri til noe godt”. Analyse og saklig begrunnelse er viktig for å unngå fri flyt av fordommer i klasserommet. En analyse av karikaturstriden vil vise at den ikke utelukkende kan analyseres ut fra et ståsted som forsvarer yttringsfriheten, eller fra et muslimsk ståsted som handler om billedforbud. Den danske religionshistorikeren Tim Jensen (2006, 2007), som ble en del av den offentlige debatten i Danmark om striden, skriver i flere artikler om dette og viser at selve karikaturene bare var toppen av isfjellet, og at problematikken stikker langt dypere.

Å forholde seg til ulike tolkninger av religionene gjennom konfliktperspektiver vil innebære at fagets holdningsdannende side også kommer fram, slik det understrekes i læreplanen for Religion og etikk i videregående skole. Det å lære å forholde seg til ulike forståelser av det samme, og til de kontroversielle sidene ved religion, vil utfordre elevene. Det å forholde seg reflektert og saklig til en sammensatt verden er en viktig side ved den holdningsdannende religionsfaget kan bidra med. For eksempel ved å skape en bevissthet blant elevene om hvordan media og populærkultur er sterke premissgivere i dagens samfunn og påvirker vårt syn på religion, og påvirker oss til å tro at vi vet noe om religion. Slik kan det å ta opp konfliktperspektiver bidra til å gi innsikt i religion og religioner, og samtidig skape samfunnsbevisste mennesker.

Referanser

Andreassen, B.-O. (2008). “Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion?” *Acta Didactica Norge* vol. 2(1) [<http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/71/96>]

Astley, J.; Francis, L.J. og Robbins, M. (red.) (2007). *Peace or Violence. The Ends of Religion and Education?* University of Wales Press. Cardiff.

Avalos, H. (2005). *Fighting Words. The Origins of Religious Violence.* Prometheus Books. New York

Jensen, T. (2006). "The Muhammad Cartoon Crisis: The Tip of an Iceberg". I: *Japanese Religions*. vol. 31(2), 173-185.

Jensen, T. (2007). "From Respected Religion Expert to Cartoon: The Fate of a Religion Scholar Going Public? A Report from the Cultural Battlefields of the Kingdom of Cartoons." I: *CSSR Bulletin* vol. 36(4), 100-103.

Kimball, C. (2002). *When religions becomes evil.* Haper Publishing. San Francisco.

Lincoln, Bruce (1998). "Conflict". I Taylor, M. C. (ed.), *Critical Terms for Religious Studies.* The Chicago University Press. Chicago.

Lincoln, B. (2003). *Holy Terrors. Thinking about religion after September 11* University of Chicago Press. Chicago.

Mack, B. L. (2000). "Social formation". I W. Braun & R. T. McCutcheon, Russell T. (ed), *Guide to the Study of Religion.* Cassell. London – New York.

Milot, M. (2007). "The religious dimension in intercultural education", I: Keast, J. (ed.): *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools.* Europarådet. Strasbourg.

Opsal, J. (2005). "Kartet og terrenget". *Religion og livssyn*, nr. 4, 40-44.

Poulsen, A. (2008). *Islamdebat. Om terrorisme, blasfemi og ytringsfrihed.* Systime. Århus.

Toledo Guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools (2007). OSCE/ODIHR. Strasbourg.

Bengt-Ove Andreassen, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP), Universitetet i Tromsø. Adresse: bengt.ove.andreassen@uit.no

Gunnar Holth

Konflikt og empati i klasserommet

En respons til Bengt-Ove Andreassens artikkel

Den velmenende skolen

Som religionslærer i den videregående skolen i 25 år, og som lærebokforfatter på ungdomstrinnet, har jeg vært opptatt av den problemstillingen Andreassen tar opp. En del lærere, især de som har sitt daglige arbeid på en utpreget flerkulturell skole, vil nok tenke at dette er å slå inn åpne dører. Religiøse konflikter utspiller seg i klasserommet deres nesten hver uke – hva er det som etterlyses? Likevel vil jeg si at artikkelen hans er et viktig innspill som korrektiv til den empatiske og harmoniserende tradisjonen i norsk religionsdidaktikk. Det dreier seg om en dominerende tenkemåte som ikke minst har satt sitt preg på lærerutdanningen.

Norsk skole er jo generelt en svært velmenende skole, slik statsråd Tora Aasland bekreftet i et innlegg i Klassekampen 4. april 2009: "Hele skolens virksomhet skal fremme integrering, etisk samtale og refleksjon, toleranse, respekt og forståelse, og redusere konflikter." Jeg ønsker slett ikke å latterliggjøre dette. De færreste av oss har virkelig lyst til å leve i et samfunn med et mye høyere etnisk og religiøst konfliktnivå, som for eksempel Irak, Sri Lanka eller Pakistan.

Men det blir selvsagt et problem når man med slike fine målsettinger lager en harmoniserende suppe ut av fenomenet religion. Særlig i grunnskolen er dette en fristelse, etter mitt inntrykk. En god del lærere i KRL/RLE har lagt hovedvekt på nettopp empati og harmoni og det som religionene har felles. Forskjellene, motsetningene og religionenes negative

virkninger blir feid litt under teppet. (For all del: Dette kan nok også ha vært en tendens på videregående skole.) Som lærebokforfatter har jeg selv erfart kravene fra lærerkonsulenter om å bidra til den gode harmonien og nedtone motsetninger.

Den ungdommen som ikke selv har en klar religiøs forankring, er dermed blitt preget av en todelt prosess når det gjelder synet på religion. Grunnskolens velmenende og positive formidling er etter hvert blitt utfordret, til dels kraftig utfordret, av andre kilder til meningsdannelse om det som skjer i verden: venner, familie og ikke minst massemedier og populærkultur. Da er ikke konfliktperspektivene akkurat fraværende, og mange får dannet seg et nærmest entydig negativt syn på religion, og en nokså bastant "oss kontra dem"-oppfatning.

Dette betyr at vi som lærere i VG3 møter en del elever som er lettere schizofrene i sin tilnærming til religion: De har med seg den harmoniserende oppfatningen at religionene har så mye til felles og handler om alt godt for alle, og de kan ha lite innsikt i de store forskjellene og uenighetene både mellom religionene og innenfor hver enkelt religion. Samtidig tenker de at religion er selve hovedårsaken til konflikter i verden, noe som også blir et grovt forenkende og misvisende perspektiv på fenomenet.

Det didaktiske dobbeltperspektivet

Derfor må vi religionslærere forsøke å fremme et slags didaktisk dobbeltperspektiv. På den

ene siden gjelder det å få tydelig fram forskjellene og konfliktene, og ikke underslå dem. Jeg kan nevne tre eksempler fra min egen praksis i skoleåret 2008/2009 – og her er det mange lærere som vil kjenne seg igjen:

- Hver uke samarbeidet to elever om å legge fram et aktuelt tema som hadde med faget å gjøre. Denne typen innslag er en sikker vinner hvis man ikke ønsker å underslå konflikter og sære fenomener knyttet til religionene. Nesten uten unntak valgte elevene slike temaer, hentet fra mediene. Diskusjonene etterpå kunne ofte bli faglig relevante og mer nyanserte enn presentasjonen hadde lagt opp til.
- Da vi arbeidet med islam, la jeg vekt på å få fram poenget med de rivaliserende fortellingene. Det var nytt for mange elever at islam er en religion som både har tatt opp i seg og polemiserer mot jødedommens og kristendommens sentrale fortellinger (for eksempel at Abraham, Moses og Jesus blir framstilt som troende og forbilledlige muslimer).
- Den nye læreplanen i faget har uttrykkelig med temaene religionskritikk og religionenes syn på kjønn og kjønnsroller. Dermed måtte det bli et viktig perspektiv at religionene også er forbundet med konflikter, vold og undertrykkelse. Jeg er enig med Andreassen i at det er uheldig hvis religionskritikken blir presentert på en ensidig teoretisk og filosofisk måte. Det er den konkrete og aktuelle kritikken som åpner for konfliktperspektivene i klasserommet.

På den andre siden mener jeg at det også er vesentlig å løse opp i fastlåste "oss kontra dem"-tankebaner. Vi må bidra til å fremme elevenes innlevelsessevne, og en forståelse av at religion for flertallet av menneskeheten er et udramatisk, fredelig og fellesskapsbyggende fenomen. Religionene dreier seg om livstolkning og livshjelp, og de inspirerer faktisk til gode handlinger. Min enkle påstand i

klasserommet er at Buddha, Jesus og Muhammad står i en særstilling i verden i dag, når vi skal besvare spørsmålet: Hvem inspirerer flest mennesker til å handle godt mot andre? (Trolig må vi også ta med Konfucius her.) Dette poenget blir lett borte i mange elevers mediestyrt virkelighetsoppfatning.

Her er et par velkjente eksempler på religionsdidaktikk som kan bidra til dette andre perspektivet:

- Vi kan legge vekt på å få fram at sentrale skillelinjer i holdninger og atferd ikke bare går mellom religioner, men vel så mye innenfor hver enkelt religion. Jeg tenker da særlig på slike ting som fanatisme kontra toleranse, og undertrykking og vold kontra respekt for menneskerettighetene.
- Vi kan bidra til innlevelse i andres tro og verdier gjennom filmer, intervjuer, ekskursjoner og samtaler. Et avisintervju med den kvinnelige lederen i Muslimsk studentforening i Oslo var nok til at flere av mine elever fikk endret sin oppfatning av muslimske jenter.

Konfliktperspektiver har mye å bidra med i religionsfaget, det har Andreassen helt rett i. Samtidig må vi ha i bakhodet at elevene våre neppe har fått en skadelig overdose med empati gjennom grunnskolen undervisning. De – og de fleste av oss – har generelt for lite empati. Som Arne Næss sa da han ble spurt om hva vi kan lære av Gandhi i dag: "Vi må strekke oss lenger i å prøve å forstå andre mennesker."

Denne responsen er en noe bearbejdet versjon av et innlegg som ble holdt på fagkonferansen for religionslærere i april 2009.

Gunnar Høth, lektor ved Valler vgs.
Adresse: gunengel@online.no

Elin Gjerberg

Dialogbegrepet mellom teori og skolevirkelighet

Elin Gjerberg tok i 2008 en mastergrad i religions- og etikkdidaktikk ved avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, og denne artikkelen bygger på dette arbeidet. Her viser hun hvordan begrepet dialog kan oppfattes forskjellig, og hun framhever lærerens nøkkelrolle når det gjelder å skape rom for dialog i klasserommet.

Fra å være et enhetssamfunn med kristendommen som bærende etisk, religiøs og moralsk rettesnor, har Norge utviklet seg til å bli et flerreligiøst og flerkulturelt land. Dette har naturlig nok også forandret kravene til skolen. Gjennom læreplanen for religion og etikk fra 1996 ble begrepet dialog sentralt i målformuleringene. Den gangen var begrepet helt nytt, men i dag er dialog et nøkkelbegrep for hele skolens virksomhet (Leirvik 2001:157). Dialogbegrepet videreføres gjennom Kunnskapsløftet, der det kommer til uttrykk både i den generelle delen av læreplanen og i prinsippene for opplæringen.

Dialog i et pedagogisk perspektiv

Dialog er innlemmet i kompetansemålene for religion og etikk, samt at det er listet opp som et ledd i de grunnleggende ferdighetene. Dette viser tydelig vektleggingen av dialog i undervisningen fra direktoratets og departementets hold. Samtidig som fokuset på dialog i religionsfaget i skolen har økt, har en rekke spørsmål og utfordringer kommet til syne.

Det har blant annet vært rettet kritikk mot denne formen for kommunikasjon, fordi dialog har blitt et begrep som assosieres med forhandling, og som dessuten oppfattes som en del av et maktspråk (Grung 2004:169). Når dette skjer mister dialogen noe, fordi de grunnleggende verdiene som forutsettes, har gått tapt (ibid). Også professor Oddbjørn Leirvik har kritisert dialogbegrepet slik det

framstår i læreplanene, og setter spørsmålstegn ved at dialog i klasserommet forutsetter en tydelig identitet, i et samfunn hvor stadig flere opererer med såkalt pluralidentitet (Leirvik 2001:158). Han begrunner kritikken i en syntese mellom identitet og dialog, som sier at identitetsbygging og dialog ikke er gjensidig utelukkende størrelser. "Identitetsbygging forutsetter dialog, likesom dialog forutsetter en tydelig identitet" (ibid:158ff), mener Leirvik.

Dette innebærer at en fruktbar klasseromsdialog forutsetter at elevene har utviklet, eller kan få, en tydelig religiøs eller livssynsmessig egenidentitet. Siden dagens samfunn i stadig økende grad preges av pluralisering og postmodernitet, er utviklingen av en slik identitet ingen selvfølge. Pluraliseringen bidrar blant annet til at stadig flere henter grunnlaget for sin personlige tro fra mer enn én kilde, og at religiøse identiteter ikke nødvendigvis er stabile eller entydige. På den motsatte side snakker moderne dialogfilosofi om at det er gjennom møtet med andre mennesker at individet blir et virkelig selv (Lévinas 1996), og det er i tråd med det dynamiske perspektivet mellom identitet og dialog, at dialog i klasserommet faktisk kan være et viktig verktøy i faget religion og etikk.

Professor Olga Dysthe har valgt å kontrastere mellom det hun omtaler som "det monologiske" og "det dialogiske" klasserommet. Det som ifølge henne gjør et klasserom dialogisk,

er hvordan skriving og samtale blir brukt for å fremme læring (Dysthe 1995:205). I motsetning til Dysthe, ser Bakhtin på dialog som en grunnleggende kvalitet i all menneskelig interaksjon. Til og med en monolog har dialogiske elementer, mener han, fordi den forutsetter at en lytter (Dysthe 1995:210). På denne måten kan all læring betraktes som dialogisk, og dette begrepet er dermed grunnleggende både i forståelse av læring og i læreplanen, og derigjennom også i faget. Som lærer trenger man imidlertid en mye mer spesifikk forståelse av hva dette betyr, for å kunne legge til rette for slik læring i klasserommet.

Forståelse og anvendelse av dialog

Læreren oppfatning og behandling av dialog som begrep, vil naturlig nok farge undervisningen, og dermed også elevenes forståelse av det. Med dette som utgangspunkt har jeg vært interessert i å finne ut hva lærerne selv legger i begrepet. Hva anser de som vellykket dialog, og hvordan mener de at de legger til rette for dialog i undervisningen?

I mitt masterprosjekt har jeg undersøkt nettopp dette, og utgangspunktet var følgende problemstilling: "Hvordan forstår og anvender lærere i religion og etikk begrepet dialog, sett i lys av dialogforståelsen hos filosofene Emmanuel Lévinas og Jürgen Habermas?"

I en empirisk undersøkelse lot jeg fire lærere (heretter omtalt som A, B, C og D) fylle begrepet dialog med innhold. Grunnlaget for den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for dette arbeidet, ble dannet av noen ulike premisser for dialog presentert hos Lévinas og Habermas. I de konkluderende perspektivene har jeg forsøkt å tegne et bilde av lærernes forståelse av dialog i et spenn mellom Lévinas' og Habermas' filosofiske begrepsbruk. Kort oppsummert er Jürgen Habermas' dialogforståelse forankret i såkalt diskursetikk, og Emmanuel Lévinas' forståelse av dialog er forankret i såkalt nærhetsetikk.

Dialog hos Habermas

Diskursetikken bygger på det Habermas kaller kommunikativ handling. Det vil si at vi prøver å skape forståelse og innforståttighet om noe i fellesskap. Målet i slik diskurs er knyttet til selve kommunikasjonen. Habermas legger vekt på at normer ikke egentlig skapes i diskursetikken, men at vi snarere prøver normene vi har med oss fra våre ulike tradisjoner og kulturelle, livssynsmessige og religiøse bakgrunner. Habermas legger videre vekt på at vi mennesker ikke deler samme "livsverden", men at vi kan trekke på ressursene i bakgrunnen vår, uten å behøve å argumentere for hele denne bakgrunnen. Gjennom diskurs kan normens gyldighet gis et bedre, felles og mer rasjonelt grunnlag.

Habermas hevder at vi alle – daglig og rutinemessig – påvirker hverandre gjennom samtaler og gjennom det han betegner som "kraften i de bedre argumenter" (Kalleberg 1999:12). Derfor er det en forutsetning at deltakerne i en praktisk diskurs ikke er med for å fremme egne interesser, men at de er rasjonelle og rimelige og villige til å la seg påvirke og overbevise av et bedre argument. De må også kunne begrunne egen atferd og lytte til andres begrunnelser.

Diskursetikkens styrke er at den er rettfærdig, samt at den gir mulighet for at mennesker med helt ulike oppfatninger kan møtes og legge fram forslag til handlingsregler som alle kan enes om (Henriksen og Vetlesen 1997:182). I et multikulturelt samfunn er det spesielt viktig å skape en felles verdiplattform, for at spesielle grupper ikke skal oppnå privilegier som andre grupper opplever som diskriminering, undertrykkelse og tvang. Diskurs kan på grunnlag av det være et velegnet verktøy i verdidebatten i religion og etikk i skolen.

Dialog hos Lévinas

Ifølge Lévinas har vi vår opprinnelse i *Den andre*. Jeg er utvalgt til å bære ansvar for

den annen, uten krav om gjenytelse (Aarnes 1992:19). For det å se inn i den andres ansikt, er for Lévinas å utsette seg for det uendelige, og den andre sprenger vitenskapens og erkjennelsens orden (ibid:199ff). "The I as I is the servant of the You in Dialogue", sier Lévinas (1998:150).

Lévinas tilbyr ingen pedagogisk teoriinnsikt som umiddelbart kan omsettes i undervisning, men beskrivelsen av moralens opprinnelse, og vektleggingen av interpersonale møter, gjør det mulig å omsette den i pedagogisk praksis. Det er nærliggende å betrakte Lévinas' teorier i sammenheng med en undervisningssituasjon, spesielt i forhold til faget religion og etikk, ved at denne formen for nærhetsetikk ønsker å overvinne bestemmelsen av ulike former for sosial "annenhet". Målet er at alle skal ha samme anerkjennelse, og at mennesker med ulik religiøs, kulturell og livssynsmessig utgangspunkt skal respekteres og integreres som likeverdige i det sosiale fellesskapet, og i tilgangen til det sosiale fellesskapets goder.

Empiriske funn

Det framgår et ganske nyansert mangfold i det bildet som tegnes av lærernes dialogforståelse i undersøkelsen. Det innhentede materialet er rikt, og derfor er det de tydeligste trekkene som har blitt vektlagt. Materialet kan selvsagt leses som variasjoner innenfor et mangfold, men i de empiriske funnene i dette materialet har det blitt lagt vekt på de mer gjennomgående spenningene i informantenes synspunkter.

Analysen avdekker et stort spenn i undersøkelsesmaterialet, og minst to hovedtyper av dialog kan oppsummeres. Dialogtypene kjennetegnes av at den ene har som formål å vende seg utover mot andre mennesker, mens den andre vender fokus innover i personen selv. I den sistnevnte er refleksjon et hovedpoeng.

Andre fremtredende forskjeller i forhold til forståelsen av dialog, ser vi blant annet ved at tre av informantene (B, C og D) synes læreren bør være objektiv overfor sine klasser, det vil si at de holder sine personlige overbevisninger og holdninger utenfor klasserommet. B velger allikevel å gå aktivt inn i dialogen, men da som en "spørrende Sokrates". A står på motsatt side, og hevder at det å bidra med egne meninger er dialogfremmende. A synes også at læreren kan være en aktiv part i klasseromsdialoger, og han deltar i slike samtaler på lik linje med elevene. Dette er stikk i strid med D sine meninger, som velger å stille seg helt utenfor i en slik situasjon. C er enig med D i at det å være passiv og stille seg utenfor klasseromsdiskusjonen er et ideal, men hun påpeker imidlertid at hun ofte er en aktiv part i virkeligheten.

Hvis vi nå skal tegne et bilde av de ulike informantene i spennet mellom de to premissleverandørene Lévinas og Habermas, kan vi plassere A og D som ytterpunkter. Dernest kan B og C plasseres et sted i mellomstrikket, men absolutt nærmere A enn D. Informant D er den som gjennom datamaterialet skiller seg sterkest ut, men hennes arbeidssituasjon stikker seg også ut i forhold til de andre, ved at hennes skole har et stort religiøst og livssynsmessig mangfold blant elevene. Det er en faktor det kan være viktig å ta i betraktning.

Det er verdt å nevne at informantene er lærere i helt forskjellige geografiske områder. Det betyr at det ligger ulike premisser til grunn for deres arbeidssituasjon, og dette bør man ha i mente før man trekker konklusjoner på bakgrunn av det innhentede materialet. De kontekstuelle variasjonene kan være med på å farge religionslæreren i både holdninger og virke. Det er naturlig å tenke seg at undervisningen kan arte seg annerledes i en klasse med mange kulturer og religioner representert, i forhold til klasser med kun etnisk norske elever som er medlemmer i Den norske

kirke. Det er også viktig for en lærer å ha fleksibilitet til å kunne omstille seg når situasjonen krever det.

Når felleskulturen i klasserommet er preget av pluralisme, slik det er i D sine klasser, er splittelse en mulighet. Det er derfor viktig at mangfoldet kan utfolde seg innenfor visse bestemte rammer. Skolen kan betraktes som en av de viktigste enhetsskapende faktorene i samfunnet. Det er derfor viktig at den formidler grunnleggende verdier og er et sted der elevene kan øve seg på å møte mennesker av andre religioner eller kulturer, i en dialogisk ånd. Dette er også læreplanens misjon, slik jeg var inne på innledningsvis. Det er hele tiden læreren som representerer opplæringen (Bergem 2005:80), og for elevene vil det derfor være avgjørende hvordan læreren legger opp til denne dialogen i klasserommet. Sam-

tidig har D beskrevet at hennes klasser til en viss grad er preget av segregasjon, og som lærer føler hun at det er viktig å ta hensyn til det, slik at elevenes interesser i det flerkulturelle klasserommet ivaretas.

Konkluderende perspektiv

A, B og C, som er lærere i klasser som er mindre preget av pluralisme, vil ikke møte de samme utfordringene som D står overfor. De trenger ikke å forholde seg til de samme problemstillingene som lærer D sin hverdag delvis består av, og mest sannsynlig vil deres virke som lærere i religion og etikk også være preget av det.

Funnene i min undersøkelse har berøringspunkter med Lévinas' og Habermas' teoretiske framstilling av dialog. Funnene kan derfor bidra til å belyse forholdet mellom teoretiske



og mer praktiske tilnærminger til dialog. Vi ser at A sin forståelse av dialog har likhetstrekk med den vi finner hos Habermas. Det samme gjelder til en viss grad for C, men det vil være avhengig av om hun handler etter det hun beskriver som idealet, eller etter det hun beskriver at hun faktisk gjør. B kan langt på vei også se ut til å definere dialog slik Habermas gjør det, men når det kommer til prinsippet om å forholde seg objektiv i dialogen i undervisningen, bryter B med Habermas' diskursetiske tradisjon. På denne måten stiller han seg i en posisjon parallelt med Habermas, men utenfor rammene for diskursetikken. D har fellestrekk med tankene til Lévinas, og det vil derfor være grunnlag for å plassere henne i denne enden av skalaen. Allikevel sammenfaller hennes forståelse ikke helt med Lévinas', da hun ikke fullt ut anerkjenner det asymmetriske forholdet mellom seg selv og elevene.

Vi ser altså at lærernes oppfatning og anvendelse av dialogbegrepet kan anses å gjenspeile de filosofiske perspektivene. Spriket mellom de utvalgte teoretikernes forståelse er imidlertid ganske stort, og det motsvarer også avstanden mellom D på den ene siden, og A, B og C på den andre. Det skal imidlertid være sagt at D, som tidligere nevnt, er i en undervisningssituasjon som skiller seg fra de andres, og på grunnlag av det kan man reflektere over om Lévinas' dialogfilosofi samsvarer på en særlig måte med undervisning i pluralistiske klasser, mens Habermas diskursetikk lettere lar seg gjennomføre i de mer enhetlige klassene.

At Lévinas dialogfilosofi kan være egnet i pluralistiske klasser, kan også ses i sammenheng med at den er preget av eksistensielle anliggender. Det kan være nærliggende å tenke seg at det kan oppstå større interesse for grunnleggende tros- og livssynsspørsmål i klasser preget av pluralisme, og at en lyttende holdning derfor vil være viktig i et pluralistisk klasserom. Men D er ikke kun en omsorgsperson, skolesituasjonen gjør at hun

også har som oppgave å skulle overføre kunnskap. Det er dermed mulig å modifisere det nevnte perspektivet.

Videre viser undersøkelsene at det i de mer enhetlige klassene er et sterkere fokus på etikkdelen av faget som dialogens sted. I de enhetlige klassene er det andre aspekter, som argumentasjon og rasjonalitet, som trigges, fordi disse er mer nærliggende for elevene og læreren.

Det har vært rettet kritikk mot diskursetikkens idealer, fordi enkelte hevder at det symmetriske forholdet som ligger til grunn for diskursetikken, ikke finnes mellom elev og lærer. Selv om den formaliserte oppdragelsen i skolen bør kunne betraktes som et dialogisk og likeverdig forhold mellom lærer og elever, vil enkelte hevde at dette forholdet alltid vil være asymmetrisk. I dette arbeidet har jeg lagt til grunn at diskursetikk lar seg gjennomføre i skolen, med det dét måtte innebære. I motsatt fall vil ingen av informantene i dette arbeidet kunne la seg avspeile i Habermas' diskursetiske filosofi.

Med utgangspunkt i tidligere nevnte problemstilling kan følgende svar oppsummeres:

- De fire informantene har sprikende oppfatning og anvendelse av begrepet dialog.
- Lærernes oppfatning og anvendelse av dialogbegrepet kan gjenspeile de filosofiske perspektivene hos Habermas og Lévinas.
- Med sitt fokus på etikk, representerer tre av lærerne en dialogtype som trigger aspekter som argumentasjon og rasjonalitet, og som kan knyttes opp mot Habermas' dialogfilosofi.
- En av informantenes forståelse av dialog skiller seg i sterkeste grad fra de andres. Hennes dialogforståelse kan betraktes i forhold til Lévinas' eksistensielle dialogperspektiv.

Gjennom studien erfares det dermed at dialog framstår pragmatisk i praksis, ved at man finner trekk av både Lévinas og Habermas i den. Disse framstår ikke nødvendigvis direkte, men i modifiserte former. Dette kan sammenlignes med forholdet mellom pedagogikk og virkelighet, som er preget av pragmatiske synteser ved at ulike læringsteorier og didaktiske retninger står mot hverandre i teorien, men utfyller hverandre i praksis. Her framstår det skillelinjer i teorien, men de overskrides i praksis. Det samme ser ut til å skje med dialog.

Litteratur:

Bergem, (2005): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Grung, Anne Hege (2004): "Kvinneperspektiv på kristen-muslimsk dialog" i Rasmussen, Lissi og Lena Larsen (red.): *Islam og det moderne*. Oslo. Abstrakt forlag

Habermas, Jürgen (1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Henriksen, Jan-Olav og Arne Johan Vetlesen (1997): *Nærhet og distanse*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS

Kalleberg, Ragnvald (1999): "Moderne samfunns utfordringer" i Habermas, Jürgen: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Leirvik, Oddbjørn (2001): *Religionsdialog på norsk*. Oslo. Pax

Lévinas, Emmanuel (1996): *Den Annens humanisme*. Oslo. Aschehoug

Lévinas, Emmanuel (1998): "Dialogue. Self-Consciousness and the Proximity of the Neighbourhood" i Lévinas, Emmanuel (1998): *Of God who Comes to Mind*. Stanford University Press

Aarnes, Asbjørn (1992) i Lévinas, Emmanuel: *Den Annens humanisme*. Oslo. Aschehoug

Elin Gjerberg, lektor ved St. Olav vgs i Sarpsborg. Adresse: eligje2@ostfoldfk.no

Bertel Østerby

Den kulturbærende fortællings begreb – et forsøg på en afklaring og en problematisering

Fortellingen har vært et nøkkelbegrep i diskusjonen om religionsfag i ulike land, i Norge sist knyttet til innføringen av KRL-faget i 1997. I denne artikkelen reflekterer Bertel Østerby med utgangspunkt i sin danske kontekst over den kulturbærende fortelling, og foreslår blant annet å erstatte begrepet med kultuvenes fortellinger. Samtidig understreker han de religiøse fortellingens betydning for de sammenbindende fortellingene i et sekulært samfunn. Red.

Institusjoner som kulturbærere

Jeg så for nylig, at Grønlands Universitet søgte ny rektor. Annoncen fremhævede Ilisimatusafik (G.U.) som en vigtig kulturbærende institution i Grønland. Gennem sin forskning, sin formidling og sine uddannelser bidrager Grønlands universitet til at fremme udviklingen i Grønland og som et arktisk universitet til udviklingen i det arktiske område. "Rektor har derfor en væsentlig opgave i at videreudvikle Grønlands universitet til gavn for Grønland og hele det arktiske område", hedder det i opslaget. Det kulturbærende aspekt fremgår også af, hvad det er for kandidatuddannelser, man udbyder: kultur - og samfundshistorie, sprog, litteratur og medier. Det forekommer helt uproblematisk i denne sammenhæng at tale om en enkelt institution som kulturbærende. Et andet eksempel på en kulturbærende institution i et lille, homogent samfund kunne være Nordens Hus i Tórshavn på Færøerne. De forskellige kulturelle aktiviteter og begivenheder, som foregår her, er i høj grad med til at bære færøsk og nordisk kultur ind i fremtiden.

Kulturbærende fag i skolen

Med oplægget "Verdens bedste folkeskole – vision og strategi" fra 2005 formulerede den danske regering et ønske om at styrke, hvad man kalder "de kulturbærende fag" i folkeskolen. Særligt faget historie skulle styrkes

med flere timer i 4. og 5. klasse. Et læseplansarbejde skulle bl.a. præcisere beskrivelserne af væsentlige emner og perioder i kronologiske forløb og der indføres en historiekanon. Faget historie skal bidrage til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og give dem kendskab til andre kulturer for at kunne agere i verden omkring dem. Også faget kristendomskundskab hører ifølge oplægget til de kulturbærende fag. Det er blevet styrket ved at blive gjort til prøvfag med eksamen efter 9. klasse fra skoleåret 2006/07. I marts 2006 blev der nedsat et udvalg til styrkelse af kristendomskundskabsfaget i folkeskolen. Udvalgets opgave var at udarbejde anbefalinger til udvikling af faget med særligt fokus på vægtingen mellem fagets fire centrale kundskabs- og færdighedsområder. De er 1. Livsfilosofi og etik 2. Bibelske fortællinger 3. Kristendommen og dens forskellige udtryk i historisk og nutidig sammenhæng 4. Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser. Samtidig blev der lagt vægt på en fastholdelse af fagets formål og dets rolle som kulturbærende fag. Det er selvfølgelig en regerings ret og pligt at se på skolefagenes identitet og indhold, når der opstår nye behov og nye spørgsmål i kraft af øget globalisering, individualisering og møder med andre kulturer. Sådanne aktuelle spørgsmål kunne være eksempelvis pluralisme, tolerance og ligestilling.

Den kulturbærende fortællings kulturbegreb

Anvender man betegnelsen "kulturbærende fortællinger" vil det måske i nogles ører lyde ekskluderende eller endda diskriminerende. Er der da fortællinger, som ikke er kulturbærende? Hvad skulle det være for fortællinger, som i særlig grad kan udnævnes til at bære en kultur, - og hvad er det for nogle, som kun i ringe grad eller slet ikke er kulturbærende? Et grundlæggende spørgsmål her vil være, hvilket kulturbegreb der danner grundlag for at anvende betegnelsen "den kulturbærende fortælling". Når den danske folkeskolelov i sin formålsparagraf siger, at skolen skal gøre eleverne "fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer", er det sidste vel en åbning mod globalisering og kulturel mangfoldighed, men tankegangen rummer en forståelse af kulturer som velafgrænsede, homogene enheder.

Indenfor nyere kulturforskning opereres der med to forskellige måder at opfatte kultur på, et statisk overfor et dynamisk. I det statiske kulturbegreb går kultur i arv fra generation til generation. Mennesket er bærer af kulturel identitet, og kultur er først og fremmest nationalkultur. I det dynamiske kulturbegreb åbnes der for, at kulturel identitet ikke er noget givet, men hele tiden til forhandling. Det enkelte menneske kan i nogen grad vælge sin kultur. Vi er i virkeligheden alle sammen kulturelle blanding produkter, idet vi tager del i mange kulturelle fællesskaber, fx ud fra alder, køn eller interesser. Spørgsmålet er altså om kultur er noget man arver, eller om det er noget man skaber. Er man passiv modtager af kultur, eller er man en aktiv skaber af en kultur, som hele tiden er inde i en forandringsproces?

Ruth Danielsens bog *Kulturbærende fortællinger, barn og skole*, 1996, taler om og definerer kulturbærende fortællinger som fortællinger, som har været og er grundlæggende for både den kollektive og den indivi-

duelle identitets- og værdidannelse i et samfund. Som kulturens byggestene har de karakter af kulturelle grundfortællinger. Det drejer sig om fortællinger, som har en lang tradition i kulturen og som har sat et afgørende mærke på kulturens sprog, dens kunstneriske udtryk og ikke mindst dens virkelighedsforståelse. Halldis Breilid og Tove Nicolaisen giver i bogen *På skattejagt i fortællingsuniverset*, 2007, udtryk for, at selvom samfundet præges af postmodernitet og pluralitet og dermed også af fortællinger fra forskellige religioner og kulturer, så er der alligevel nogle store fortællinger og centrale grundfortællinger, som fortsat udgør grundstammen i det som kaldes den norske kulturarv.

Går vi til den danske folkeskole, så er den et sted, hvor der stadig gives udtryk for og praktiseres et fælles dannelsesideal: "Skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskolelovens §1, stk.3). Vel kan disse værdier og idealer tolkes forskelligt i praksis, men noget tyder på, at man i Danmark forsøger at fastholde, at skolen skal danne eleverne til "dansk kultur". Denne forståelse af kultur vil hænge sammen med et materialt dannelsessyn, hvor man ønsker, at eleverne får bestemte kulturelle kundskaber. Den danske kulturkanon fra 2006 er et forsøg på at beskrive, hvilken kulturel viden eleverne bør have med i bagagen. Til det dynamiske kulturbegreb vil svare en formal forståelse af dannelse. Skolens opgave vil så være, at eleverne får dannet kompetencer til at indgå i kulturelle forhandlinger. Ikke på forhånd fastlagte fælles værdier skaber sammenhængskraft i samfundet, men kompetencer til at indgå i kulturelle forhandlinger har mulighed for det. Derfor kan det godt være, at man sammen kan forhandle sig frem til noget fælles værdifuldt. Hvis man undgår det på forhånd fastlagte - og meget kan fastlægges og fastholdes alene ved anvendelse af et kulturkonservativt begreb som "den kulturbærende fortælling" - så er det muligt, at den

selvsamme fortælling, som man tidligere kaldte kulturbærende, stadig rummer så megen kraft og inspiration, at noget så vigtigt som det danske velfærdssystem bliver sat til debat. Jeg tænker her på vingårdslignelsen (Matteus 20, 1-16). Den er oplagt at inddrage i en debat om velfærd og solidaritet. Den rummer en retfærdighedsidé og en ligeværdstanke, som har omsat sig i den universalistiske velfærdsmode: hvordan fordeler vi, så alle får mest mulig velfærd? Fortællingen opererer med en modsætning mellem en legalistisk og en kreativ opfattelse af retfærdighed. Og den modsætning er det til stadighed vigtigt at blive gjort opmærksom på.

Identitetsdannelse

Historielæreren og religionslæreren må acceptere, at deres fag udnævnes til specielt kulturbærende fag. Men det er til gengæld vigtigt, at de selv i kraft af metodefriheden afgør hvilke fortællinger, de vil anvende i hvilken sammenhæng og til hvilket formål. Det er med andre ord lærerens didaktiske kompetence, der skal have det sidste ord. Den pædagogiske praksis må komme til at bestemme, hvilket særligt aspekt fra eksempelvis en bibelsk fortælling, der bliver det betydningsfulde. "Kulturen" skal ikke bestemmes, at visse på forhånd udnævnte kulturbærende fortællinger siver ned og siver ind i skolens undervisning, så en bestemt kultur nærmest går i arv fra generation til generation. Vi må som fagfolk holde op med at anvende begrebet kulturbærende fortællinger. Jeg vil i stedet foreslå at man anvender betegnelsen kulturenes fortællinger, altså helt neutralt skal alle fortællinger være til rådighed. Kulturens forskellige kulturer kan bidrage efter evne til den vigtige opgave, det er at give eleverne stof til eftertanke i deres identitetsdannelsesproces. Skolens dannelsesopgave er så vigtig, at alle kulturenes bedste fortællinger må tages i anvendelse - og her mener jeg ikke bare de kulturer, som baserer sig på religion. Den amerikanske uddannelsesteore-

tiker Jerome Bruner har sagt, at "et uddannelsessystem må hjælpe dem, der vokser op i en kultur, med at finde en identitet inden for den kultur. Uden den vil de snuble i deres søgen efter mening. Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur. Skolen må opdyrke fortællingen, nære den og holde op med at tage den for givet" (Bruner 1998, 98).

Fortællinger om samfundet

Det er indlysende, at borgerne i det moderne samfund ikke skal dele hverken religion eller kultur. Så der må være noget andet, som binder borgerne sammen i et fællesskab og sikrer sammenhængskraften i samfundet. Religion og kultur kunne man betragte som "neutrale zoner", hvor den enkelte kan foretage helt personlige overvejelser, være aktive eller passive i trossamfundene, følge traditionerne eller helt lade være med det. Jeg vil pege på en række fortællinger, som jeg mener tilsammen kan udgøre en slags laveste fællesnævner for, hvad alle et samfunds borgere må kunne skrive under på skal bære samfundet. Naturligvis kan man i et samfund som vores ikke benægte, at en bestemt religion i meget høj grad har været en vigtig faktor i tilblivelsen af den europæiske kultur. Kristendommen har altså omsat som kultur sat sig sine spor og sit mærke på hver enkelt af de følgende fortællinger om samfundet. Også af den grund er det oplagt, at religionslæreren i udskolingen med sit fag bidrager til de samfundsrelaterede diskussioner, som jeg må nøjes med at antyde i det følgende.

Fortællingen om velfærdssamfundet

Er der noget man i dansk politik fra højre til venstre kan blive enige om er det bevarelsen af velfærdssamfundet. Ikke nødvendigvis i en bestemt form, men som idé: "Og da har i rigdom vi drevet det vidt, når få har for meget og færre for lidt" (Langt højere bjerge, Grundtvig 1820). Det er i disse år vigtigt at få diskuteret om vi har mistet fornemmelsen af

at være borgere og først og fremmest agerer som brugere af det offentlige system. Har balancen mellem borgernes rettigheder og deres pligter forskubbet sig? Er borgerne blevet til klienter og kunder, der forlanger, kræver og klager, så den solidaritet, der holder sammen på samfundet, er gået fløjten?

Medborgerskabsfortællingen

Det er fejlagtigt at tro, at man uden videre kan eksportere demokrati til alverdens kulturer. Demokratisk sindelag følger ikke automatisk med deltagelse i demokratiske valg. Det er vigtigt at få sans for, at demokrati både er en styreform og en livsform. Demokrati som formel procedure kan bringes til at fungere på kort tid, men gode demokratiske medborgere stamper man ikke sådan op af jorden. Et lands skole må have demokratisk dannelse som en central del af sit virke, hvis det skal lykkes. Er man blevet demokratisk sindet, kan det være aktuelt at sige fra overfor autoritære træk i den kultur, man er vokset op i. Forudsætningen for at turde gøre det er rodfæstet social accept af frihedsrettighedernes fundamentale betydning.

Ligestillingsfortællingen

Den danske demokratikanon fra 2008 medtager Paulus' lighedsgrundsætning fra Galaterbrevet: "Her kommer det ikke an på at være jøde eller græker, på at være træl eller fri, på at være mand og kvinde"(3,28). De senere vestlige demokratier står i gæld til ideen om, at alle borgere er lige værdige og derfor skal stilles lige for loven. Når landet har en minister for ligestilling, er det med god grund. For især på området kvinders ligestilling, er der stadig meget at rette op på. Det er ikke så sjældent forekommende, at det åbne samfund udnyttes til fordel for en kønsspecifik undertrykkende holdning.

Sekulariseringsfortællingen

I den offentlige politiske debat har religiøst begrundede synspunkter ikke nogen let gang

på jorden. Især i den luthersk-protestantiske tradition har vi lært at skelne mellem religion og politik. Men fortællingen om sekulariseringsprocessen, hvor en række samfundsråder over de sidste ca. 250 år er blevet frigjort fra religiøse institutioners dominans, må ikke overskygge, at religion faktisk kan være en vigtig normbærer og horisontgiver. Religion kan ikke henvises til det perifere, private rum, men gør sig gældende på godt og ondt i centrum af det moderne, sekulære samfund.

Litteratur

Bruner, Jerome,
Uddannelseskulturen. Munksgaard 1998.

Christensen, Bjørg og Lindhardt, Eva,
Medborgerskab og samfundets
sammenhængskraft, s.179-217 i: Sløk,
Camilla og Anne-Mette Nortvig Willeesen
(red.), *Kristendomskundskab, livsoplysning
og medborgerskab*.
Forlaget samfundslitteratur 2007.

Demokratikanon,
Undervisningsministeriet 2008.

Korsgaard, Ove, Lakshmi Sigurdsson
og Keld Skovmand (red.),
Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?
RPF – Religionspædagogisk Forlag 2007.

Verdens bedste folkeskole – vision og strategi,
Undervisningsministeriet 2005.

Bertel Østerby, lektor ved University College
Lillebælt, Læreruddannelsen i Odense.

**Bertel Østerby, lektor ved University
College Lillebælt, Læreruddannelsen i
Odense. Adresse: bepo@ucl.dk**

BOKMELDINGER

Gunnar Holth

Verdt å lese. Tre (fire) bokmeldinger

Refleksjoner over gåten Jesus

Notto R. Thelle er en kristen fagteolog som er opptatt av å leve i åpen dialog med andre religioner og livssyn, særlig med Østens religiøse tradisjoner. Han arbeidet som misjonsprest i Japan i mange år, og i de siste 20 årene har han utgitt flere personlige, essayistiske bøker der han tar leseren med ut på vandring i religiøst grenseland. I 2005 kom den fascinerende og innsiktsgivende boka *Kjære Siddhartha!*, skrevet av "en kristen som har møtt Buddha". Der lar han blant annet Buddha og Jesus møte hverandre, og vismennene Laozi og Zhuangzi har en filosofisk samtale med fiskeren Markus (kjent fra romanen *Kilden* av Gabriel Scott).

Fullt så spenstig fabulerende er ikke den nyeste boka til Thelle: *Gåten Jesus. En fortelling – mange stemmer*. Et viktig anliggende her er å tilby alternativer til den tradisjonelle monotonien i kristen forkynnelse, den som handler om at Jesus sonet straffen for våre synder. Han tar utgangspunkt i de mange negative reaksjonene på denne forkynnelsen i vår tid: Hvordan kan en kjærlig Gud kreve en bestialsk henrettelse for at menneskene skal bli frelst? Hvorfor skal vi tro på en hevngjerrig Gud Fader som må "ofre sin egen sønn" før han kan elske? Thelle gir kritikerne langt på vei rett. En god del av det tradisjonelle symbolspråket som kristne har brukt for å forklare Jesu død, kan lett gi grobunn for et forvrengt gudsbilde, hevder han. For de troende

kan det samtidig føre til at man lukker seg omkring ferdig formulerte dogmer, i stedet for å lytte til fortellingene og de mange stemmene i Det nye testamentet.

Et hovedpoeng for Thelle er nemlig at hele Det nye testamentet kan leses som de første kristnes forsøk på å forstå at mesteren fra Nasaret ble henrettet på et kors. Og der finner han et mangfold av tolkninger og metaforer, både i de fire evangeliene og i brevene. "Påskens polyfoni" er forfatterens beskrivelse av dette. Han viser hvordan forestillinger i Det gamle testamentet ble bearbejdet og omdannet av de første kristne, for eksempel når han reflekterer over *kontrastene* mellom kong David og Jesus. Flere kapitler handler om ulike tolkninger av Judas-skikkelsen, og da får vi naturlig nok også en vurdering av det mye omtalte Judasevangeliet. Andre apokryfe skrifter som blir presentert, er Maria Magdalenas evangelium. Men Thelle har med sin historisk-kritiske skoloring liten sans for nyreligiøse Jesusmysterier og Da Vinci-koder.

Boka er bygd opp som en teologisk vandring gjennom fastetiden, Jesu lidelse og død og til slutt oppstandelsen og pinsefortellingen – "Veien, Korset og Kransen". Slik sett kan leseren til dels få følelsen av å lese en klassisk preken, og flere av kapitlene er preget av den kristne prekenens retorikk. Det innebærer at framstillingen har et klart innenfraperspektiv. Ikke-troende lesere vil nok

oppleve at det av og til "butrer" her, selv om forfatteren ønsker å åpne opp det kristne budskapet for dem som står litt på utsiden med sine kritiske spørsmål. Og han lykkes for det meste i å styre unna de ferdigtygde klisjeene, og i stedet bygge på sin egen mystikerinspirerte troserfaring og teologiske tenkning. Uansett eget ståsted burde det være interessant for enhver religionslærer å se hvordan en reflektert teolog i dag prøver å utforske, i en lettest form, noen av de mest sentrale sidene ved den kristne grunnfortellingen.

Jeg må få lov til å avslutte med et lite hjertesukk, på tross av at jeg helst vil unngå det pedantiske anmelderiet. Å utgi bøker på eget forlag har sikkert mange fordeler, både økonomisk og ellers. Men denne boka har dessverre en del syntaktiske trykkfeil, av typen "som ikke er ikke aggressivt", og enkelte andre feil. Slikt kan lett oppstå og bli stående i en tekst, og etter min erfaring særlig når teksten ikke har vært igjennom de etablerte forlagenes omstendelige prosess med første, andre og tredje korrektur.

Notto R. Thelle:
Gåten Jesus. En fortelling – mange stemmer.
Oriens forlag 2009

Innsiktsfullt om gudstro og naturvitenskap

"Når de religiøse påstandene ikke finner noen støtte i vitenskapen, burde de troende innrømme at de har tatt feil." Dette utsagnet fra den britiske biologen Richard Dawkins er ganske typisk for Den store ateistiske vekselen som har hjemstøt vår vestlige verden i de siste årene, med bestselgerforfattere som Dawkins, Christopher Hitchens, Daniel Dennett og andre. De mener at moderne vitenskap, og da særlig evolusjonsbiologien og kosmologien, har gjort hypotesen Gud overflødig, ufruktbar og meningsløs. Ja, gudstroen er direkte skadelig fordi den står i veien for en relevant forståelse av livet og universet.

Hansken er med andre ord kastet, rett i ansiktet på de troende, og det er denne utfordringen teologen Oskar Skarsaune har tatt opp i boka *Skaper-koden. Har moderne naturvitenskap knekket den?* Måten han gjør det på, er etter min vurdering befriende. For han går ikke til angrep på denne fæle vitenskapen som undergraver troen. Han er tvert imot dypt fascinert av de naturvitenskapelige landvinningene, og gir leseren gode, oppdaterte sammenfatninger av resultatene innenfor moderne fysikk og kosmologi, evolusjonsbiologi og hjerneforskning. Og han kommer de nye ateistene i møte: De har rett i at troen på en Skaper ikke er nødvendig for å forklare universets og livets utvikling. Gud egner seg i det hele tatt ikke som naturvitenskapelig arbeidshypotese. Argumentasjonen til kreasjonistene, de som på et religiøst grunnlag angriper Darwins utviklingslære, er Skarsaune bare oppgitt og flau over. Han refererer argumentene til den noe mer raffinerte "Intelligent Design"-bevegelsen, men kommer fram til at også den i bunn og grunn har en antivitenskapelig tilnærming til vitenskapelige spørsmål.

Hvordan bør så de troende forholde seg til naturvitenskapene? Skarsaune anbefaler grunnholdningen til Augustin, som sa: "La det ikke være tvil om følgende: Når denne verdens vise virkelig kan bevise noe som har med naturens fenomener å gjøre, da skal vi [på vår side] vise at det ikke er i strid med vår Skrift." Det er denne oppskriften forfatteren bruker når han går i rette med de nye ateistene. De tar feil når de hevder at det ikke går an å være religiøs i vår tid og samtidig intellektuelt redelig. Dette viser han ved å redegjøre for de vitenskapelige teoriene som gjelder i dag, og så drøfte de livssynsmessige konsekvensene av dem. Noen eksempler på overskrifter underveis: Er evolusjonsteorien i strid med Skaper-tanker? Hvorfor er universet biovennlig? Er fri vilje en illusjon? I tillegg er det en hoveddel til slutt om forholdet mellom den kristne kirke og naturvitenskapen i oldti-

den, middelalderen og renessansen. For kirkehistorikeren Skarsaune er det noe av en hjertesak å bidra til å rydde opp i de moderne mytene og vrangforestillingene om at kirken var en innbitt motstander av fornuft og vitenskap.

For en som er interessert i hva moderne naturvitenskap innebærer for vår forståelse av livet og verden, er det spennende å følge resonnementene i denne boka. Det blir i det minste klart at ateismen og reduksjonismen til Dawkins og andre bare er én av flere mulige konklusjoner man kan trekke. Og deres standpunkter er heller ikke uten tankemessige dilemmaer, blant annet knyttet til den biologiske determinismen.

Forfatteren mener, i likhet med den berømte kosmologen Stephen Hawking, at det store spørsmålet ikke er *hvordan* universet startet. Den store, uløste gåten er: Hvorfor eksisterer i det hele tatt universet? Gud bør ikke betraktes som den første, fysiske årsaken til Big Bang, sier Skarsaune, for da blir "Gud" nettopp en tvilsom arbeidshypotese som skal fylle noen hull i teoriene. Det er mer fruktbart å snakke om Gud som universets *opphav*. Analogien er forholdet mellom en dikter og diktverket. Shakespeare er opphav til dramaet Hamlet, men dette dramaet er en verden i seg selv, der alle årsaksforhold kan drøftes og klarlegges uten å trekke inn dikteren som "forklaring" på det som skjer. Det finnes ingen direkte sammenheng mellom lovmeslighetene i verket og personen Shakespeare. Men hvis vi spør: Hvorfor eksisterer i det hele tatt dramaet Hamlet? – da er Shakespeare et relevant og godt svar. Og det svaret setter overhodet ingen stopper for en videre utforskning av diktverket.

Det får være nok som eksemplifisering av den måten teologen Skarsaune tenker på i *Skaper-koden*. Flere steder er det mer åpne, prøvende refleksjoner omkring problemene, slik at lese-

ren inviteres til å tenke videre. Det er selvsagt også mange teologiske spørsmål på dette området som ikke blir tatt opp i denne framstillingen på 200 sider, for eksempel om tolkning av sentrale bibeltekster, om det er forenlig med naturvitenskapen å tenke seg en Skaper som griper inn i historiens gang, eller om de brutale evolusjonsmekanismene som redskap for den gode Gud. Men konklusjonen min er klar: For nysgjerrige religionslærere er denne boka vel verdt å lese, og trolig også for interesserte elever.

Oskar Skarsaune: *Skaper-koden. Har moderne naturvitenskap knekket den?*
Avenir 2008

En guide til profeten Muhammads liv og Koranen Sendebudet Muhammad

"Selv oppdaget jeg en ny Muhammad i løpet av mitt arbeid med Boken. Jeg så ham først som drømmer, livsnyter og kvinnebedærer, og som en leder som tok utrolig mange sjanser. Først da jeg satte fortellingene hans på papir, trådte han frem for meg som et menneske, et nysgjerrig menneske. Tidligere hadde jeg betraktet ham som far, mester, krigsherre og profet. Mennesket Muhammad var en oppdagelse, og dette ville jeg vise frem."

Den som sier dette, er Zaid, fortellerstemmen i Kader Abdolahs bok *Sendebudet Muhammad*. Zaid var profetens adoptivsonn og en utdannet skriver. Han spilte en viktig rolle i redigeringen av Koranen som en autoritativ tekst, i årene etter Muhammads død. I Abdolahs bok finner Zaid ut at det nå er på tide å skrive beretningen om profetens liv fra fødsel til død, fordi "man kan ikke skjønne Koranen uten å skjønne Muhammad." Zaid har mange personlige minner å bygge på, men i tillegg oppsøker han en rekke øyenvitner for å høre deres versjoner: profetens koner (det vil si enker), andre familiemedlemmer, tje-

ner, tilhengere, motstandere, kjøpmenn i Mekka, gjeterne ved fjellet Hira, diktere og lærde folk. Slik rekonstruerer han livet til Allahs sendebud.

Dette er et vellykket fortellergrep, i og med at mange ulike synspunkter får komme fram, det blir ingen autorisert helgenbiografi. Det er det sammensatte mennesket Muhammad, satt inn i sin historiske sammenheng, som står i fokus, og forfatteren er da også en sekulær muslim som flyktet fra Iran i 1985. Kader Abdolah begynte å skrive på nederlandsk og har siden utgitt flere romaner, blant annet *Huset ved moskeen* (på norsk i 2007). For noen år siden fant han ut at han ville gi sine nye landsmenn en større forståelse for islam og muslimer, først og fremst gjennom en pedagogisk tilrettelegging av innholdet i Koranen. Snart ble dette prosjektet til to bøker: *Sendebudet Muhammad* og *En vandring gjennom Koranen* (utgitt i en samleeske). Det lønner seg absolutt å starte med den førstnevnte boka – og så kan man bla nysgjerrig i den andre etterpå.

Gjennom ganske korte, lettleste kapitler folder den fargerike fortellingen seg ut. Også for lesere som har brukbar oversikt over hovedtrekkene i profetens biografi, blir det spennende å følge dette dramatiske livsløpet som fikk så omfattende konsekvenser for verdens historie. Skriveren Zaid har stor respekt for Muhammad, men beholder likevel en viss distanse og bidrar stadig med små, underfundige kommentarer. Som når han forteller om de første, strevsomme årene Muhammad opplevde i rollen som en særdeles mislykket profet i Mekka: "Han gjorde alt han kunne for Allah, men Allah gjorde ingenting for Muhammad."

Likevel blir det klart at profeten ikke sto helt alene i kampen. Abdolah framstiller det slik at det hadde vokst fram en undergrunnsbevegelse i Mekka – "slaveeiernes og de korrupte handelsmennesenes motstandere". Muhammad

hadde kontakt med denne gruppa, men hans visjoner og mål var større. Med profeten Abraham som forbilde ville han redde sitt folk ut av den håpløse bakevja det var havnet i, religiøst, moralsk og politisk. Araberne måtte samle seg om troen på én Gud og én Bok, slik jødene hadde Toraen, de kristne hadde Bibelen, og perserne hadde Zarathustras Avesta. (Ikke overraskende legger iraneren Abdolah vekt på den unge Muhammads møter med den persiske sivilisasjonen.) Dette blir en slags rød tråd i beretningen, der Muhammad hele tiden utvikler seg og endrer strategi og taktikk, og skriveren Zaid følger ham som en lojal sønn, i tykt og tynt.

En vandring gjennom Koranen

I *Sendebudet Muhammad* blir det framhevet at mange av åpenbaringene i Koranen er preget av en rytmisk prosa med en helt egenartet kraft og skjønnhet. "Språket var nytt, prosaen forbløffende frisk," sier en gammel dikter som Zaid snakker med, men han legger til: "Muhammads tekster er ikke for den flyktige leser. Har man ikke noen forståelse for det arabiske språket, fremstår de som kaotiske. Fortellingene hans fungerer for to slags mennesker: For analfabeter og for de lærde. Man må gjenta ordene hans til de stiger en til hodet som gammel vin."

Dette synes jeg er en god forklaring på at Koranens ord bør læres utenat på arabisk. Utsagnet forklarer også langt på vei de problemene jeg har når jeg leser Koranen – som en utenforstående leser, henvist til oversettelser der den suggestive rytmen, kraften og poesien nødvendigvis bare blir som en blek skygge av originalen. Da må jeg bare innrømme at den framstår for meg som verdens mest ustrukturerte bok, både som helhet og innenfor mange av kapitlene. Tekstene virker ofte uklare, repeterende og fulle av dunkle hentydninger, ispedd nokså usammenhengende gjengivelser av bibelske fortellinger. Jeg tror ikke jeg er alene om å oppleve det slik. Derfor er det i

høy grad en krevende og prisverdig oppgave Kader Abdolah har gitt seg i kast med: å gjøre innholdet i Koranen lettere tilgjengelig for sånne lesere som meg.

I en kortfattet innledning gjør han rede for sin arbeidsmåte og hvilke kilder han har benyttet i oversettelsen. Jeg er på ingen måte i stand til å vurdere kvaliteten på dette arbeidet. Men det viktige pedagogiske grepet Abdolah har gjort, er å gjengi tekstene i en tilnærmet historisk rekkefølge, slik at de kan leses i lys av Muhammads utvikling gjennom årene i Mekka og videre i Medina, profetens by. Dessuten har han laget små introduksjoner til de fleste surene, for å gi et hint om hva som er tekstens utgangspunkt eller kjerne.

Troende muslimer vil nok innvende at dette gjør Koranen mindre guddommelig, ikke minst fordi mange av introduksjonene knytter teksten til det som foregår i Muhammads sinn – hans fantasi og poetiske legning, hans evne til å se spor av Allah overalt, hans egne reaksjoner i konflikter med andre, og hans behov for å gi svar på aktuelle utfordringer. At Koranens historiske og menneskelige side på denne måten blir framhevet, gjør den utvilsomt lettere tilgjengelig og mer interessant for

moderne, ikke-muslimske lesere. Med Kader Abdolah som guide blir surene i Koranen iallfall åpnet på gløtt, også for den flyktige leser. Om sitt eget forhold til Koranen sa Abdolah i et intervju at han "leser den som en fantastisk vakker bok som sier mye viktig om fortiden og om livet, akkurat som Bibelen".

Under lesningen av disse to bøkene har jeg grepet meg i å savne en historisk-kritisk forskningstradisjon om Koranen og Muhammad, slik det er utviklet om Jesus og Bibelen gjennom de siste 150 år. Kader Abdolah foretar som nevnt noen grep som åpner for en historisk og nyansert tilnærming, men han er likevel helt avhengig av det helgenbiografiske og anekdotiske nivået som preger islam på dette området. Dette er uansett to bøker som bør finnes på ethvert skolebibliotek i den videregående skolen.

Kader Abdolah:
Sendebudet Muhammad.
En vandring gjennom Koranen.
Oversatt av Guro Dimmen
Gyldendal 2009

Gunnar Holth, lektor ved Valler vgs.
Adresse: gunengel@online.no

Kjell Arne Kallevik:

Saklig og allsidig om Jehovas vitner

Hege Kristin Ringnes og Helje Kringlebotn Sødal tilbyr norske lesere noe helt nytt. Som redaktører har de satt sammen en bok som ser trossamfunnet Jehovas vitner fra ulike faglige synsvinkler. Og Jehovas vitner fortjener faglig oppmerksomhet: De utgjør en stor religiøs minoritet i Norge, og skiller seg ut ved å være det mest sentraliserte av alle verdensomspennende trossamfunn.

Den som tidligere har søkt etter litteratur på norsk om Jehovas vitner, har oppdagat at to hovedtyper har dominert: Tekster fra trossamfunnet selv, og tekster som er skarpt kritiske, gjerne skrevet av personer med bakgrunn fra Jehovas vitner. Saklig, ikke-vurderende faglitteratur har det vært lite av, med unntak av enkeltartikler og oversiktskapitler i mer generelle bøker om religion.

Redaktørene starter selv, i en presentasjon av Jehovas vitners historie og en oppsummering av trossamfunnets lære, organisering, praksis og etikk. Dette kapitlet kan fungere som en introduksjon til resten av boka eller som en helt selvstendig presentasjon. Lesere som mest ønsker seg det første, kunne hatt nytte av noen referanser til andre artikler i boka, men dette er ikke et stort savn. Etter introduksjonen følger de ulike faglige perspektivene i tur og orden.

Sosiologen Pål Repstads framstilling fokuserer på ulike forståelser av Jehovas vitner i moderne religions sosiologi. Selv om Repstad innrømmer at det er risikosport for sosiologer å forutsi framtiden, antyder han noen muligheter og utfordringer for trossamfunnet i tiden som kommer.

Harald Hegstad, professor ved Menighetsfakultetet, bidrar med en sammenlikning av teologien hos Jehovas vitner og hos "andre kristne", som han uttrykker det. En rekke likheter og forskjeller kommer tydelig fram, blant annet når det gjelder bibelsyn, historiesyn og frelsessyn. Selvsagt kommer Hegstad inn på Jehovas vitners avvisning av treenighetslæren. I sin oppsummering kommer teologen med et kraftig forbehold mot å bruke begrepet "kristne" om Jehovas vitner, og her legger Hegstad særlig vekt på at Jehovas vitner umulig kan delta i økumenisk samarbeid.

Pedagogiske utfordringer knyttet til å møte barn av Jehovas vitner i barnehage og skole, er tema for artikkelen redaktør Sødal selv har skrevet. Problemstillinger knyttet til RLE-faget blir også berørt her, i tillegg til mer generelle utfordringer. Sødals gjennomgang av lærepunkter hos vitnene som kan få konsekvenser i skole og barnehage, er så nyttige at informasjonen bør nå et større publikum enn det som er sannsynlig for denne boka. Geir Winje, som også har bidratt til artikkelsamlingen, har for øvrig laget en liten brosjyre som langt på vei dekker dette behovet (finnes på nettstedet til Høgskolen i Vestfold).

Den andre redaktøren, Hege Kristin Ringnes, er blant de ganske få i Norge som har religionspsykologi som fagfelt. En ekstra utfordring knyttet til et psykologisk blikk på Jehovas vitner, ligger i at det gjerne er psykologiske faktorer som er i fokus i mye av kritikken mot trossamfunnet, både fra tidligere medlemmer og i media. På en elegant måte kombinerer Ringnes et psykologisk blikk på det å være et

Jehovas vitne med drøfting av utbredte oppfatninger om vitnene. Hun stiller blant annet spørsmålet: "Er Jehovas vitner hjernevasket?" Kunnskap og saklighet preger framstillingen, også her.

Spranget er stort til neste artikkel, der to leger tar for seg medisinske utfordringer i behandlingen av vitner, først og fremst knyttet til forbudet mot blodoverføring. En medisinsk fagartikkel kan virke fremmed i en bok som dette, men samtidig er den med på å gjøre bildet komplett. Og selvsagt bør dette være obligatorisk lesning for alle kirurger. Sjansen for at de får bruk for denne kunnskapen i løpet av sin legegjerning er ganske stor, med tanke på at det faktisk er omkring 15 000 vitner her i landet.

Også juridiske perspektiver har fått plass i samlingen, i en artikkel hvor blant annet forholdet til staten, kampen for religionsfrihet, vernepliktsproblematikken og de ekstra utfordringene i barnefordelingssaker tas opp.

De fleste har vel sett eller bladd i materiell gitt ut av Jehovas vitner, og mange har nok lagt merke til den karakteristiske visuelle stilen. Geir Winje har fått ansvaret for dette feltet i boka, altså den estetiske tilnærmingen til Jehovas vitner. Her skal forlaget ha ros for at en rekke illustrasjoner er gjengitt i farger, slik at Winjes poenger skal kunne komme tydelig fram. Kostbart, men nødvendig!

Redaktørene, som i arbeidet med artikkelsamlingen har samarbeidet med både avdelingskontoret i Norge og hovedkontoret i Brooklyn, gir avslutningsvis plass til et rent innenfraperspektiv. Rolf Furuli, selv eldste i Jehovas vitner og dessuten språkforsker ved Universitetet i Oslo, skriver klart og reflektert om sin tro. En mulig innvending er at Furuli neppe er særlig representativ, verken for "gjennomsnittsvitnet" eller for eldstene i Norge. Som han selv skriver, har hans vitenskapelige forskning ført med seg "en relativistisk holdning". Men han klarer å løse

denne floken såpass overbevisende at redaktørene har gjort rett i å la han være vitnenes talsmann. En annen innvending, mer spesifikt rettet mot Furulis tekst, er at han ikke kommenterer den skarpe kritikken trossamfunnet stadig utsettes for. Men hans oppgave her er å presentere sin tro. Da ville det ha vært en krevende øvelse å svare på kritikk om hjernevask og utfrysing samtidig.

Målgruppa for boka er studenter både i religionshistorie og i lærerutdanningen, samt lærere i grunn- og videregående skole. Få i denne brede målgruppa vil finne alt like interessant, men dette ligger litt i artikkelsamlingers natur. En av bokas mange sterke sider er henvisningene til både primærkilder og sekundærlitteratur. Spesielt interesserte får dermed et ypperlig utgangspunkt for videre arbeid. En utbredt svakhet ved artikkelsamlinger av denne typen er alle gjentakelsene. Men også her har redaktørene gjort en god jobb, for gjentakelser er det ikke mange av. En mindre ulempe med dette er selvsagt at hver enkelt artikkel ikke står helt støtt på egne bein.

Alt i alt er dette en svært vellykket og kjærkommen artikkelsamling, som fyller et hull i den norske faglitteraturen. Det hadde vært spennende om flere slike flerfaglige studier av trossamfunn kunne blitt utgitt på norsk. Denne boka er i tilfelle et eksempel til etterfølgelse.

Hege Kristin Ringnes og Helje Kringlebotn Sødal (redaktører):
Jehovas vitner – en flerfaglig studie
Universitetsforlaget 2009

Kjell Arne Kallevik. Lektor med erfaring fra både ungdomsskolen og videregående skole.
Adresse: kallevik@yahoo.com

annerledes og vakrere enn denne verden. Dramatisering av menneskenes frelseshistorie står sentralt. Langvarig, gjerne flere timer.

Syn på helgenene, særlig Maria (læredimensjonen):

Katolsk: Hellige menn og kvinner. Helgener er forbilder. De troende ber helgener gå i forbønn for dem. Skytshelgener utbredt (for byer, for yrker, osv.) Blant helgenene har Maria en unik plass, som Guds mor og kirkes mor.

Ortodoks: De troende ber til helgenene om hjelp og beskyttelse. Helgenene er en del av kirken i dag, og er usynlig til stede under gudstjenestene. Maria kalles "gudføderneske", og feiringen av hennes "innsøvnning" (død) er en viktig høytid.

Syn på forholdet mellom de tre "personene" i treenigheten (læredimensjonen):

Katolsk: Den hellige ånd utgår fra både Faderen og Sønnen.

Ortodoks: Den hellige ånd utgår bare fra Faderen, ikke fra Sønnen.

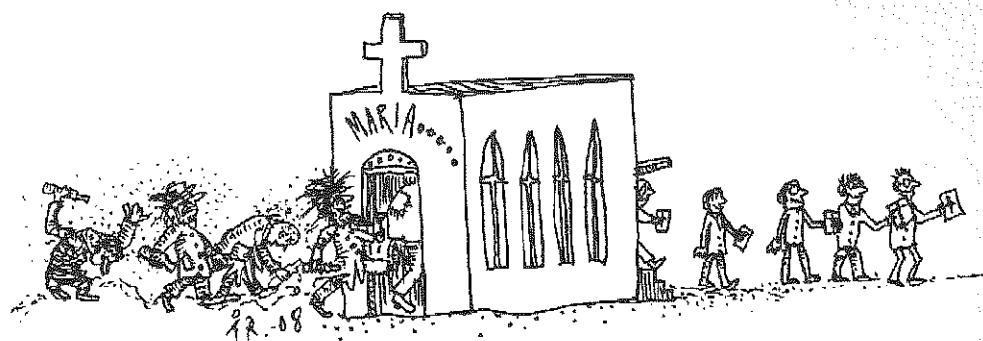
Kunst og arkitektur

(den estetiske dimensjonen):

Katolsk: Peterskirken i Roma er verdenskjent. Statuer preger gjerne kirkene både utvendig og innvendig. Statuer av Maria er særlig utbredt, og selvsagt krusifikser.

Ortodoks: Ikonene er sentrale både i kirkene og i hjemmene, hellige bilder som kan hjelpe den troende til å få del i den himmelske fullkommenheten. Fraværet av statuer skyldes en tolkning av bildeforbudet, knyttet til å "skjære ut bilder". Spesielt for ortodokse kirkerom er ikonostasen, en bildevegg (med dører i) som skjuler alteret for menigheten.

**Kjell Arne Kallevik. Lektor med erfaring fra både ungdomsskolen og videregående skole.
Adresse: kallevik@yahoo.com**



Kjell Arne Kallevik

Metodikk på midtsidene

I dette nummeret starter vi opp en ny serie i Religion og livssyn. Ideen er at det i hvert nummer skal være et metodisk tips på midtsidene. Dette kan enten brukes som det er, eller fungere som inspirasjon til å utarbeide egne varianter. For privatabonnenter på Religion og livssyn er det selvsagt mulig å nappe ut midtsidene og samle på disse kopioriginalene.

Instruks

Denne gangen tilbyr vi et skjema til sammenlikning av katolsk og ortodoks kristendom. Elevene kan bruke skjemaet til repetisjon, etter at de har jobbet med de to kirkesamfunnene, eller bruke skjemaet i et selvstudium. Læreren kan på forhånd holde en introduksjon, der noen av punktene i skjemaet blir nevnt, andre ikke. Læreren kan gjerne oppgi hvilke kilder elevene skal bruke for å finne informasjonen, eller la elevene finne fram på egen hånd. Her er det altså mange muligheter. Forslag til endring: Ortodoks kristendom kan byttes ut med protestantisk kristendom.

Henvvisning til kompetansemål

Ungdomstrinnet: RLE

Særlig ett punkt under hovedområdet kristendom er relevant her: "Eleven skal forklare hovedtrekk ved romersk-katolsk, ortodoks og protestantisk kristendomstradisjon."

Videregående skole: Religion og etikk

Arbeidet kan knyttes til tre av punktene under hovedområdet kristendom. Elevene skal:

- gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa
- presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen

Fasit i stikkordsform

Hva betyr navnet?

"Katolsk" betyr allmenn, for alle mennesker. "Ortodoks" betyr å holde seg til den rette lære og den rette tilbedelse.

Hvem leder kirken?

Katolsk: Paven – "biskopen av Roma" – med hjelp av kardinalene (leder den romersk-katolske kirken i særlig viktige byer rundt omkring i verden).

Ortodoks: Ingen enkelt leder på toppen. Oldtidens fire patriarkater blir styrt av hver sin patriark (Konstantinopel, Jerusalem, Antiokia og Alexandria). I nyere tid er de nasjonale lederne viktigst, som patriarken av Moskva og patriarken av Beograd.

Hvor i verden er kirken mest utbredt?

Katolsk: Latin-Amerika, Nord-Amerika, Sør-Europa. (Mye av veksten skjer i Afrika sør for Sahara og i noen asiatiske land.)

Ortodoks: Russland, den østlige delen av Europa (inkludert Hellas) og Midtøsten.

Viktige kjennetegn ved gudstjenesten (den rituelle dimensjonen):

Katolsk: Kalles "messe". Nattverd hver gang. Av de syv sakramentene er det nattverd, dåp og feringen som er synlige i gudstjenestene. Ortodoks: Gudstjenesten kalles "liturgien". Et møte med den himmelske verden – helt

Katolsk og ortodoks kristendom – en sammenlikning

	Den katolske kirke	Den ortodokse kirke
Hva betyr navnet?	"Katolsk" betyr ...	"Ortodoks" betyr ...
Hvem leder kirken?		
Hvor i verden er kirken mest utbredt?		
Viktige kjennetegn ved gudstjenesten (den rituelle dimensjonen).		
Syn på helgenene, særlig Maria (læredimensjonen). Prøv å få fram en klar forskjell.		
Syn på forholdet mellom de tre "personene" i treenigheten (læredimensjonen). Prøv å få fram en klar forskjell.		
Kunst og arkitektur (den estetiske dimensjonen). Prøv å få fram en klar forskjell.		

KILDER I ARBEIDET (hvis du har samarbeidet med noen, før også opp navn her):
