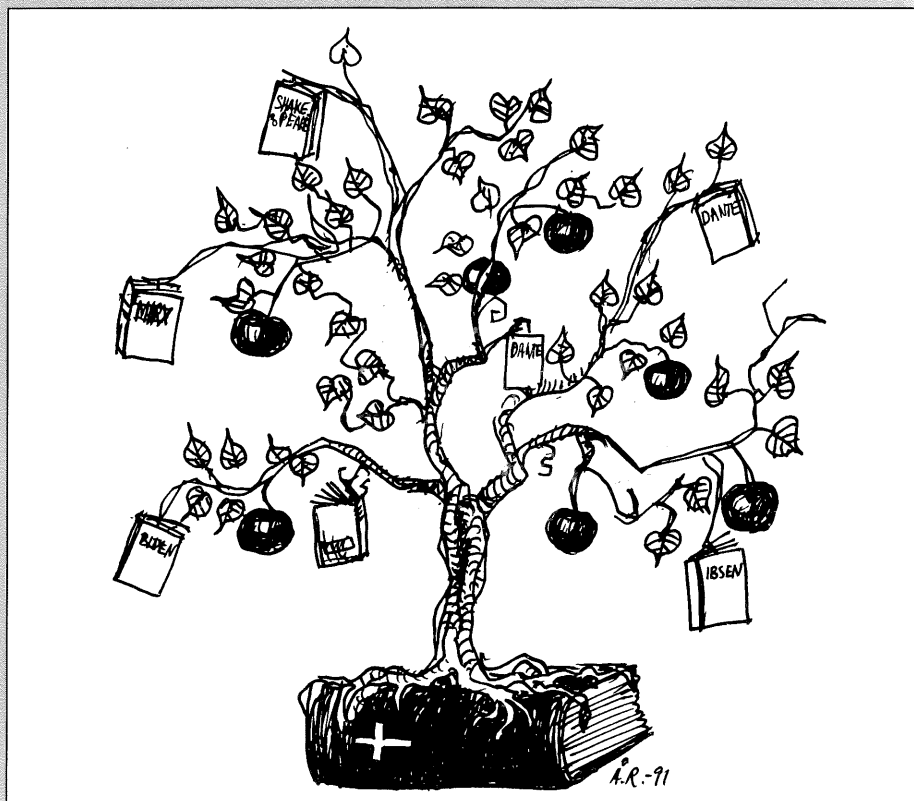


RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærerforeningen
i Norge



Tema: Elev – Tekst – Opplevelse

Årgang 3, 1991 nr.

4



Didaktikk

Fagdidaktikkbegrepet er i skuddet som aldri før. Det dreier seg om de problemstillinger som må gjennomtenkes før en går ut (inn) i skolen og lager undervisning. Grunnskolens folk vil kanskje hevde at lærere i videregående skole på et vis har levet i en uskyldstilstand i det de der har kunnet gjemme seg bak den tro at de er fagmennesker og at det meste dermed har vært sagt. For, har man kanskje tenkt, fag er det vi har lært på universitetet, og fag er det vi kan og skal formidle.

Nå har kanskje religions- og kristendoms lærere vært blant de som lettest har sett at så enkelt er det ikke. Anklager om "forkynnelse" og "skjult budskap" har vi møtt og og vi har måttet tenke igjennom hva det er vi driver med.

Den økede oppmerksomhet omkring prinsipielle problemstillinger har nettopp gjort at fagdidaktikkbegrepet er kommet slik i skuddet i det siste. Kort sagt behandler fagdidaktikken studiefaget tenkt inn i en skolesammenheng. Typisk fagdidaktiske spørsmål er f.eks: Hvorfor har vi dette fagområdet i skolen? Hva må gjøres med fagstoffet for å få det på skolenivå - det gjelder både valg av stoff og transformering av nivå, og ikke minst: hvordan undervise på en måte som passer til både stoffet og elevene - altså det metodiske.

Artiklene i dette heftet er bearbejdede versjoner av foredragene på Religionslærerforeningens landsmøtekurs i høst. Bakgrunnen for temaet vi formulerte, *Elev, tekst, opplevelse*, er den fornyede oppmerksomhet som fortelling og myte har fått, både i grunnforskningen (den narrative teologi er ett eksempel) og dermed etter hvert også i undervisningen. Meningen ved valg av foredragsholdere og temaer var å prøve å belyse deler av den veien en må begi seg ut på om en skal lage gjennomtenkt undervisning i dette feltet, den lange vei fra selve grunnforskningen til det som kommer fram i klasserommet. Arnt Stabell-Kulø tar for seg myte-begrepet, både faglig og fagdidaktisk. Svend Bjerg viser hvordan bibelsk stoff "transfigureres" til litteratur. Sven-Åke Selanders artikkel er et rent fagdidaktisk bidrag, der det er eleven som står i sentrum. Endelig gir Tove Ilsaas forslag til hvordan drama og rollespill kan gi liv til fortellinger vi vil bruke i undervisningen, altså i hovedsak en metodisk vinkling.

Vi håper nå at flere enn kursdeltagerne kan få glede av foredragene - og at fagdidaktiske spørsmål igjen vil prege diskusjonen blant religions- livssyns- og kristendoms lærere!

bm

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 4, 1991, 3. årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Bjørn Gjefsen
Harald Skottene

Redaksjonsråd:
Elisabeth Håkedal
Otto Krogseth
Richard Natvig
Dagfinn Rian
Kari Vogt
Arnt Stabell-Kulø
Svein Olaf Thorbjørnsen

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1992.

Tidsfrist for nr. 1, 1992:
20. januar 1992

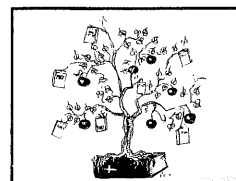
Tidsfrist for nr. 2, 1992:
1. april 1992

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger.

Opplag dette nummer:
600

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

ISSN 0802-8214



Innhold

Leder:	2
<i>Didaktikk</i>	
Foreningsnytt:	
<i>Landsmøtet 1991</i>	4
<i>Referat fra Landsmøtet</i>	5
Arnt Stabell-Kulø:	7
<i>Myter i klasserommet</i>	
Svend Bjerg:	10
<i>Bibelske fingeraftryk i litteraturen</i>	
Sven-Åke Selander:	19
<i>Opplevelse, symboler och religionsundervisning</i>	
Tove Ilsaas:	30
<i>Ord - Indre bilde - handling</i>	
Ragnar Skottene:	36
<i>Tro og viten - en kommentar</i>	

Tema i neste nummer: Nyreligiositet



Landsmøtet 1991

Det andre landsmøtet i Religionslærerforeningen ble holdt på Haraldsheim i Oslo fredag 1. november. Som sist var landsmøtet lagt til etterutdanningskurs i religion, denne gangen i foreningens egen regi.

De 23 fremmøtte delegatene ble greit loset gjennom sakslisten av leder Bjørn Myhre og sekretær Bjørn Gjefsen.

En faktor i fagpolitisk arbeid

Toårsberetningen fikk tydelig frem at foreningen er blitt en betydelig påvirkningsfaktor i forhold til RVO og departement. Foreningen har engasjert seg i ny fagplan for religionsfaget, i leseplikten for religion og i opptakskriterier for høyere studier. Landsmøtet gav styret full tilslutning til det som var oppnådd. Det er ingen tvil om at den beste måten å påvirke utviklingen av religionsfaget på, er å betale sin kontingent i foreningen.

Lokalt arbeid

Landsmøtet så gjerne at det utviklet seg lokale grupper som kunne være faglige fora

der en kunne gi og få inspirasjon og ideer. De første skritt mot et lokallag i Stavangerregionen er allerede tatt. Lokalt arbeid vil være en vesentlig sak i kommende periode. Landsmøtet så imidlertid ingen fare i et Oslo-dominert styre. Så lenge foreningen var såvidt ny, var det både økonomisk og saklig en fordel med styret bosatt i Oslo-regionen.

God økonomi

Regnskap og budsjett viste at foreningen har en god økonomi som ikke burde legge noen demper på aktiviteten kommende periode. Særlig ble det nevnt at man fortsatt ønsket et godt tidsskrift som en av medlemsfordelene.

Nytt styre

Harald Skottene, Runar Østern og Sidsel Grande gikk ut av styret etter to år. Nye medlemmer av styret er Grete Sevje, Oslo, Tove Magnus fra Jar og Jon Egeland, Eidsvold. Varamedlemmer er Kari Benum, Oppegård og Klaus Lågøyr, Hokksund.

Referat fra landsmøte

1. november 1991 på Haraldsheim, Oslo

Konstituering av landsmøtet

Til stede

23 stemmeberettigede medlemmer var tilstede.

Valg av møteleder

Styrets forslag om Bjørn Gjefsen ble godkjent.

Innkalling av møtet

Godkjent i henhold til vedtektene.

Forslag til dagsorden

Styrets forslag ble godkjent.

Sak 1 - Toårsmelding

Foreningens leder Bjørn Myhre gikk gjennom styrets forslag til toårsmelding. Det ble gitt følgende kommentarer til meldingen:

a. Oppklaring om medlemstall og abonnenttall. Abonnenttallet kommer i tillegg til medlemstallet.

b. Når blir saken om ny fagplan klar? Arna Østnor: Det er ingen tidsramme for godkjenningen fra Departementet.

c. Er det kommet noen avgjørelse om fritaksparagrafen? Bjørn Myhre: RVO har tatt stilling. Saken ligger i Departementet.

d. Hva skjer med lesepliktsaken. Går den til nemnd? Nemnd er oppnevnt, men har ikke avsluttet sitt arbeid.

Toårsmeldingen ble enstemmig vedtatt.

Sak 2 - Regnskap

Regnskapet ble lagt frem av Bjørn Gjefsen. Det ble gitt følgende kommentarer til regnskapet:

a. I hvilken form ble støtten fra Kredittkassen gitt? Bjørn Myhre: Støtten

ble delvis gitt som pengegave, delvis som tjenester i forbindelse med trykking av Religion og livssyn.

b. Til fremtidig uttegning av bladet kan det bli påkrevet med investeringer i programvare og utstyr. I dag baseres tjenesten på hjelp fra elev på Berg vgs.

c. Styret stilte spørsmål om kontingentens størrelse. I dagens situasjon er det ikke behov for kontingentøkning. Bjørn Myhre: Hvordan vil medlemmene vurdere en kontingent på 150 kr? Vil det være riktig å skille medlemskontingent og abonnementssum? Forsamlingen var ikke negative til en nødvendig kontingentøkning. Man mente det var ønskelig å holde på koblingen mellom kontingent og abonnement.

Regnskapet ble enstemmig vedtatt.

Sak 3 - Arbeidsplan for 1992/93

A. Organisasjonsutvikling

Det ble gitt følgende kommentarer:

a. Det er særlig viktig å bygge ut kontakt med de nordiske land.

b. Kontakt med ikke-kristne bevegelser er en nyttig ide.

c. Det ble foreslått at skolene burde ha egen seksjon for religion, slik at midler kunne avsettes. Ulike skoler har behov for ulike modeller. Foreningens oppgave må være å formidle ideer om mulige løsninger.

d. Arna Østnor: Er det grunnlag for lokallag i regionene? I Stavangerregionen er det grunnlag for å prøve. Fylkenes etterutdanningspolitikk er en viktig faktor.

e. Bør styret være sammensatt av medlemmer fra Oslo-regionen og senere spres ved

sammensetning fra ulike landsdeler, eller gå på omgang i regionene?

Lokallagene må komme i gang før regionene kan overta styrefunksjonen. For tiden er det ingen grunn til å frykte Oslo-dominans. Kontinuitet er viktig i nåværende fase.

f. I ledd 2 i forslaget ble det stilt spørsmål om motivet for å samarbeide med IKO som kirkelig institusjon. Bjørn Myhre: Man knytter seg til den pedagogiske delen. Harald Skottene: Man samarbeider med flere institusjoner som har et relevant undervisningsaspekt. Formuleringen "IKO og andre" ble foreslått strøket.

B. Fagpolitisk arbeid

Det ble gitt følgende kommentarer:

a. Arbeid for at det stilles krav til kompetanse til religionslærere. Arna Østnor: Det må stilles krav ved skolene om at religion blir med i utlysningstekster til nye stillinger.

b. Ungdomsskolen har et særlig problem med faglig fordypning fordi lærerhøgskole kvalifiserer for alle fag.

c. Det ble referert brev fra RVO om fritak. Det er feil i forutsetningene i brevet. RVO gjøres oppmerksom på dette.

d. Religionsfaget i nye strukturer i yrkesfaglig studieretning, saken må følges opp. Hvem skal undervise i samfunnsfag med religion? Hva med kompetansekrav?

C. Programtiltak

Det ble gitt følgende kommentarer:

a. Studiereiser. Den nye skattereformen har på det nærmeste tatt bort ligningsmessige fradragmuligheter. RLF bør følge opp overfor NUFO at rammene for tilskudd til studiereiser økes, slik at reisene ikke forsvinner.

b. Det er strammere styring fra myndigheter om hvem som skal på kurs om hva.

c. Det er behov for folk som kan vurdere og anmelde bøker i Religion og Livssyn. Man kan sette sammen grupper av lærere som prøver ut og vurderer nye lærebøker.

Vedtak, Arbeidsplan: Styret arbeider videre ut fra synspunkter som er kommet frem i debatten.

Sak 4 - Budsjett 1992/93

Styret gis fullmakt til å arbeide med økonomien etter samme retningslinjer som til nå.

Sak 5 - Valg

Harald Skottene la frem valgkomiteens innstilling for Landsmøtet: Styremedlemmer for fire år: Grete Sevje, Oslo; Tove Magnus, Jar; Jon Egeland, Eidsvold.

Varamedlemmer for to år: Kari Benum, Oppegård; Klaus Lågøy, Hokksund.

De foreslåtte ble valgt med akklamasjon.

Leder Bjørn Myhre takket de avtroppende styremedlemmene Sidsel Grande, Harald Skottene og Runar Østern for trofast arbeid i styret.

Oslo, 1/11 - 1991
Geir Bilsbak
referent

TEMA

Arnt Stabell-Kulø

Myter i klasserommet

Vi skal ta i bruk myter i klasserommet, fordi myter kan være innfallsporten til allmennmenneskelige, tragiske og eksistensielle sider av elevenes tilværelse.

Jeg er noe bekymret når det gjelder elevenes forhold til tradert materiale, fordi jeg synes jeg allerede nå kan ane konturene av det kommende *moderne, myteløse mennesket*.

Jeg tror det henger slik sammen: Myter har i tusenvis av år muntlig blitt overlevert fra *forteller* til *forteller*, fra generasjon til generasjon. Myter har gått fra én kultur til en annen, og blitt en del av verdensbildet i en tredje. Vi kan spore varianter på tvers av kontinentene. Dette er stoff som har blitt slipt til av navnløse *berettere*, og det må fortsatt *gjenfortelles* for å fungere. Det er den menneskelige stemmen som kan åpne døren inn til mytenes verden.

Som det står i *Mahabarata*, det enorme indiske diktverket:

Hør på meg, Bharata - en gang levde det en mann som var konge over Nishada-folket, han hette Nala. Han var sterk, vakker, og matlagingens mester. Han visste å hanske med hester, og han hadde en forkjærlighet for terningsspill ...

Det er stemmen som gir liv til teksten, og her ligger det traderte stoffets egenart, og dets spesielle svakhet.

Tradert materiale må gjenskapes ved å *fortelles*, og alle fortellinger krever rom og

tid. Det er tid vi rastløse og moderne mennesker har sluppet opp for. Tiden hakker vi istykker, og bitene plotter vi inn i dyrekjøpte avtalebøker. Der finnes det ingen rubrikker avsatt til fortellinger. I dag kan vi begynne å skimte konturene av det kommende myteløse mennesket, når vi ser hvordan dagens ungdom vokser inn i TV-apparatens univers.

Likevel er det sannsynlig at vi trenger en mytisk dimensjon i våre liv - det gjelder også dem som ikke har noe forhold til en levende religion.

Denne mytiske dimensjonen kan vi ikke uten vidre hente ut fra massemedia. Derfor blir vårt fantasiliv fattigere, og det moderne myteløse menneskets drømmesøvn blir endimensjonal, og flat som en TV-skjerm. Mytenes symboler mangler, når vi skal drømme om de hemmelighetene som beveger seg på de store dyp i underbevisstheten.

En avgrensning av mytebegrepet

Før vi tar mytene med oss inn i klasserommet, må vi avgrense mytebegrepet. Ofte er mytebegrepet kontaminert av den journalistiske Dagbladsbruken: ordet "myte" brukes for å betegne noe som ikke nødvendigvis er sant, men som ofte gjentas. En myte er i denne sammenhengen ikke en direkte løgn,

men journalisten signaliserer at denne påstanden bør tas med en klype salt, selv om den fremsettes ofte.

Vi får myten om Elvis Presley, myten om møbelhandleren på Jessheim, eller mytene rundt enkelte av våre idrettsutøvere.

Deretter må vi trekke grenser mot eventyr, sagn og legender. Det er en vesensforskjell mellom eventyret om smeden som de ikke turde slippe inn i Helvete, og mytene om Ragnarøk og verdens undergang. Vi må dessuten kunne skille mellom Trymskvida, som gjør narr av guden Tor; og den vemodige og merkelige myten om Balders død.

De mytene vi har bruk for er "religiøse sannheter fremsatt i fortellings form. Slik fungerer mytologien i mange menneskers tro. Det behøver ikke å dreie seg om primitive mennesker.

En myte er en beretning som innenfor en gitt religion, en gang var, eller fortsatt er,

gjeldende som en religiøs sannhet." (Jan van Baal)

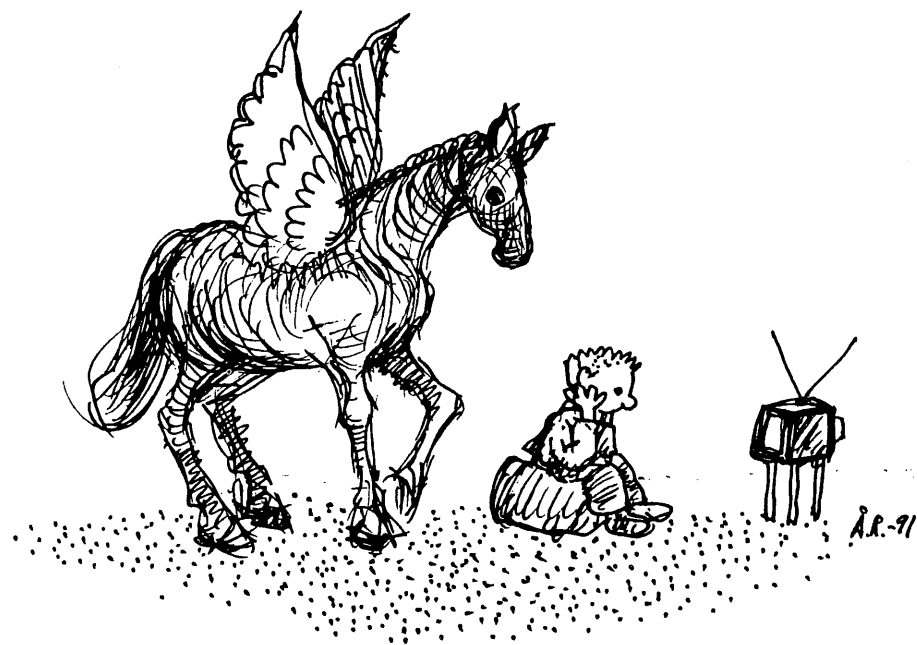
Opplevelsesaspekt og myteteorier

Når det gjelder mange myters eksistensielle eller tragiske innhold, skal vi huske at det finnes hele tre store monolittiske teorier, som hevder at myten også kan fungere på helt andre plan enn det intellektuelle. Enkelte myter virker antakelig så å si direkte på dypstrukturer i underbevisstheten. Kanskje er dette noe av forklaringen til at barn av og til "tar" myter forbløffende godt, selv når de er 5-åringer i en barnehage ...

- Det gjelder *noen* av Freuds teorier (han er ellers diskreditert i mange sammenhenger)

- Det gjelder Levi-Strauss teorier om løsninger på problemer gjennom struktur og polaritet

- Det gjelder først og fremst Jungs myteteorier



Muligens skal vi ta med den i Amerika meget populære Campbell ...

Kanskje skal vi av og til la myten få leve sitt eget liv, la den få virke uten å snakke den ihjel, eller utsette den for lange intellektuelle og litterære analyser.

Mytene rundt kong Oidipus, Laios og Iokaste spilles den dag i dag i teatrene, ikledd den greske tragediens form, og mennesker går fortsatt rystet hjem fra forestillingen.

Ellers vil jeg være varsom med alltid å legge for stor vekt på teorier om myter. Ofte dreier det seg om altomfattende teorier, som krever at leseren påtar seg disippel-status for å ha glede av dem.

Jeg vil gjerne sitere G. S. Kirk. Han er eklektiker på sin hals, og bruker de forskjellige teoriene der han synes de fungerer. Han sier poengtert at:

Min egen overbevisning er at det ikke kan finnes én enkelt og omfattende myteteori - unntatt kanskje den at alle slike teorier nødvendigvis er gale. Det eneste unntaket måtte i så fall være en teori som er så forenklet at den ikke sier noe som helst; eller omvendt, som har så mange unntak og klausuler at det ikke lenger er snakk om én teori.

Skisser til noen undervisningsopplegg

Vi kan tenke oss å ordne myter rundt ett tema, for eksempel mytene om den store vannflommen. Da går vi inn i flere kulturer, og følger beretningen på tvers av kultur- og tidsgrenser. Samtidig vil et slikt opplegg gi en innfallsport til alvorlige, religiøse og eksistensielle spørsmål.

Vi kan ta for oss ett fenomen som er felles for svært mange myter, for eksempel det spesielle mytiske tidsbegrepet, og gå nærmere inn på tidsstruktur i myter. Vi vil arbeide med tekster, og samtidig se at vi finner spor av det mytiske tidsbegrepet også i dagens samfunn.

Vi kan presentere elevene for et stykke forskningsproblematikk: for eksempel forholdet mellom myte og ritual. Dette er en sentral problemstilling, for eksempel når vi arbeider med GT.

Vi kan velge en mer *tverrfaglig* tilnærming, og se på myter i de indoeuropeiske kulturene som symboler på *sosiale* strukturer i disse samfunnene. Da vil vi oppdage at vi for eksempel har et mytefelleskap med for eksempel inderne og iranere - i og for seg en nyttig ting i disse innvandretider.

Vi kan drive undersøkelser på forholdet mellom religioner og deres myter, og studere hvordan for eksempel skapelsesmyter ligger til grunn for religioners menneskesyn - for ikke å snakke om deres kvinnesyn.

Tilslutt: Vi må absolutt ikke glemme et tverrfaglig samarbeid med de praktisk-estetiske fagene, der dette er aktuelt. Her kommer opplevelsesaspektet inn med full styrke.

Tilslutt skal vi huske at mytene representerer menneskehetens tenkning omkring religiøse og eksistensielle problemer gjennom tusenvis av år. Vi skylder våre elever å bringe denne arven videre.

Arnt Stabel Kula, Fersisemnuensia ved Barnevernsakademiet i Oslo. Adr: Tangen Terrasse 55, 1450 Nesoddtangen.

Svend Bjerg

Bibelske fingeraftryk i litteraturen

Bibelen lægger op til genbrug, en gentagelse som gør ord til liv, så vi fortsætter dens tale med os selv, vi digter videre på de bibelske ord med livet som indsats. Det kan man da forstå, enhver ved, at Bibelen opfordrer til bøn og sang, tro og handling. Men mit emne er den litterære genbrug af bibelsk stof, hvor ord fra én verden transporteres over i en anden, en veritabel genbrugsforretning. Denne transaktion har sine problemer, og baggrunden er, at de to verdener, den bibelske og den litterære, som regel er aldeles forskellige, helten i Bibelen er ubestridt Gud, helten i en moderne roman er mennesket, ikke for ingenting hedder "roman" på engelsk "novel", altså noget nyt, en konkurrent til det gamle bibelske univers blev sat i verden med romanen, og det begyndte så småt med Cervantes Don Quijote. Hvad sker der da med ordene under transporten fra det bibelske til det litterære rum? Hvad er egentlig formålet?

1. Når de bibelske ord gentages i litteraturen kommer der noget *mere* til, gentagelse er ikke blot repetition. Jeg tror dette "mere", overskuddet, består i to ting. For det første sker der det, som den 12-årige Göran Tunström oplever, da han læser Lars Ahlins novelle "De små ord" (Præsteungen, 1991, 92).

Han forstår ikke en døjt af det hele, men det er herligt alligevel, for han møder for første gang i lang tid noget, som er større end mig! Han kan drukne i ordene, slås med dem, verden udvides. På samme måde, når ord og passager fra Bibelen sætter deres fingeraftryk i litteraturen, så indføres et Gudsperspektiv på tingene, det banale kan pludselig få evig betydning, der kommer tyngde og dybde ind

i verden, tilværelsen føles ikke mer ulidelig let.

For det andet nærer genbruget af Bibelen i litteraturen et håb om fornyelse, og det ses allerede inden for det bibelske univers, hvor det gamle testamente gentages i det nye, ikke for at skabe "muskuløse kristne" (J. Joyce), men derimod nye mennesker. "Se, jeg gør alting nyt", proklamerer Gud fra tronen i Johannes' Åbenbaringen, og Paulus sekunder: "Det gamle er forbi. Se, noget nyt er blevet til." Som læsere af litteratur vil vi ikke blot underholdes, jo også dét, vi håber dog på mere, opmuntring, oplivelse, fornyelse kort sagt. Og med de bibelske ord strømmer der håb om fornyelse ind i litteraturen.

Prøver man at tage Bibelen på fersk gerning, når den sætter sine fingeraftryk i litteraturen, opdager man altså, at den nok er et stykke litteratur, men samtidig *mere* end litteratur.

Så sandelig er de bibelske skrifter litteratur! Her finder man f.eks. detektiv-genren forudgrebet, læs blot historien om "Salomons dom" (1. Kong 3, 16-28), hvor to kvinder, de er prostituerede, kives for Salomon om et barn. Begge har født et, men det ene dør, nu gør de begge krav på det levende, og Salomon foranstalter en afslørende test, da han kræver det levende barn halveret ved sværdet, og så røber den ægte mor sig, hende der gerne giver det hele barn til den anden mor. Tre træk viser den ægte krimivare: først en regel om "fair play", da dommeren ikke får mere at vide om sagen end læseren, dernæst ideen om "det lukkede rum", da de to kvinder var alene i huset uden vidners nærvær, og ende-

lig fokuserer historien til sidst på "dommeren", den store detektiv, som suverænt løser gåden.

Her findes også eventyr, navnlig i fortællingen om Josef og hans brødre og i beretningen om Jesu forunderlige fødsel, men begge steder kommer eventyret til kort over for realiteterne, Jesus dør på et kors, Josef har selv ingen fremtid, den overlades ironisk nok til broderen Juda, der fører slægten videre.

Men Bibelen sætter næppe sine fingeraftryk, fordi den er stor litteratur. Den gør det snarere som trosudtryk, der *også* er litteratur af en helt egen art. Bibelen vil jo gøre ord til liv, skabe tro, men tro er intet andet end at se med Guds øjne, se fordi man har hørt ordene, se mere end man før så, se livet i nyt lys. Bibelen indfører ord, som lærer os at se, i litteraturen. Lad os så se, om vi kan læse sporene!

2. Min egen teori (ordet *theoria* betyder syn) har jeg sat på begreb, "transfigurationer", et ord, som nok forekommer mere velkendt på latin, "metamorfoser", kort sagt "forvandlinger". Ordet har bibelske rødder: scenen som vi kalder forklarelsen på bjerget, hvor Jesus samtaler med Moses og Elias, mens hans tre disciple står og ser på, han "blev forvandlet for deres øjne". Tanken gentages i det ortodokse ikon, billedet hvis flade gennemlyses bagfra, så figurerne får

forvandlingskraft, de ser ligefrem på os, tilskuerne, og vi føler os ofte som forvandlet. Endnu engang siger Paulus det smukt: "Og alle vi, som ... skuer Herrens herlighed, forvandles efter det billede, vi skuer, fra herlighed til herlighed."

Ikonens billedflade svarer i vor sammenhæng til den litterære tekst, og bag den ligger en bibelsk historie, der giver kraft og dybde til de litterære figurer, de får skæbne fra deres bibelske forgængere. Lad os først tage for os et eksempel på denne mekanisme, hvor en underliggende bibelsk historie transfigurerer en litterær fortælling.

a. Karen Blixens vinter-eventyr "Heloïse" kan genfortælles uden mindste tanke på bibelsk kristendom, hvis vi bliver på overfladen. Da sidder der en ung teolog, Frederick Lamond i Berlin, blodfattig, midt i studier over forsoningslæren, men rygterne om en forestående krig med Frankrig driver ham ud af byen på vej til Paris. Han kommer ikke længere end til grænsebyen Saarburg, her holdes han tilbage sammen med et lille rejseselskab på et hotel, mistænkt for at være spioner, værten oplever sit livs højdepunkt, han hundser rundt med folk, men så arriverer Heloïse - som en løvinde blandt får. Hun får straks sat værten på plads, og næste dag udkæmpes en vældig ordstrid mellem hende og kommandanten, den tyske oberst, en strid der foreløbig ender med, at obersten vil give rejsepas mod, at Heloïse møder op for ham i



Venuskostume, han forlader scenen. Heloïse forelægger selskabet oberstens krav, de må selv vælge, skal hun ofre sig eller ej? De afslår alle som en og afventer deres dom, men kort efter kommer en soldat ned, afleverer en buket blomster, "til en Heltinde", sammen med rejsepassene. Hastigt fejrer selskabet da et afskedsmåltid og bryder op, Frederick i karet med Heloïse, hans forelæggelse i hende er ved at få ord, men intet sker, hun afleverer ham på stationen. Og så går der mange år. Da holder Frederick et foredrag i Paris, inviteres derpå som sig hør og bør på kabaret, hvor det viser sig, at Heloïse medvirker i et nøgentableau. Senere samtaler de, dels om hvorfor der intet skete mellem dem (han var for grøn), dels om hvorfor selskabet i sin tid selv måtte tage deres valg, skønt det intet havde kostet Heloïse at møde nøgen op (de rejsende måtte tage skæbne i egen hånd, hvis de ville bevare deres stolthed).

Herses ingen bibelske fingeraftryk, men de er der. Selve titlen "Heloïse" signalerer en gammel historie om abbeden Abelard, der forelsker sig i sin elev Heloïse, hvad han ikke skulle have gjort, for hendes venner kastrer ham som hævn. Det ender med, at Heloïse og Abelard sidder som chef for hver sit kloster og skriver breve til hinanden. Blixens Heloïse får fylde af middelalderens Heloïse, og Frederick figurerer som Abelard, der kun kan elske sin Heloïse på afstand.

Men Heloïse hos Blixen trækker også på en genkendelig Jesus-skikkelse af johannæisk tilsnit: hun er løvinden blandt får, hun giver i afskedsmåltidet sig selv til sine rejsefæller, ligesom Jesus engang ved den sidste nadver. Og dog er virkeliggørelsen af Jesus i Heloïse skæv, for Heloïse skænker ikke sine fæller livet uden videre, hun leverer ikke, som Karen Blixen har sagt, en frelse under nar-kose, en automatisk forløsning, nej, Heloïse er højst et billede til efterfølgelse, hver må selv vælge sin skæbne, tage eget ansvar for livet. Og i dette stykke ligner Heloïse den

Jesus, Abelard sad og skrev om i 1142, altså 800 år før Blixen udgav sin historie i 1942.

En lang række af Karen Blixens fortællinger spiller på bibelske historier, ligefrem eller skævt, og den bedst kendte er vel "Babettes gæstebud", en storslået parodi på den sidste nadver, men man kunne også nævne "Sorg-Agre": historien om en strid mellem den unge Adam og hans onkel, herremanden. De strides om, hvad tilværelsen bygger på: friheden for den enkelte eller en given fælles orden som ligger i herremandens hånd. Striden får udtryk i to parallellforløb, den ene drejer sig om herremandens unge hustru, der skal skænke ham en arving, men hvem skal lægge krop til - herremanden eller Adam (det bliver Adam)? Det andet forløb har Ane Marie som centrum, moderen der går i sønnens sted og mejer en kornmark fra morgen til aften, hun dør af det, sønnen befries fra en truende straf.

Der ligger flere bibelske historier under Blixens "Sorg-Agre", lad mig antyde to. Adam signalerer paradiset med Eva, onkelens unge hustru, og onkelen selv agerer samtidig Vorherre og den slange, der lægger syndefaldet mellem Adam og Eva til rette. Den bibelsk kyndige læser ved fra begyndelsen, hvem der går sejrrig ud af striden mellem Adam og onkelen, for en tidlig morgen ser Adam sig selv som barn, hinkende afsted med et tøndebånd, akkurat som patriarken Jakob den morgen, han hinkede væk fra kampen med en dæmonisk gud, men Jakob havde kæmpet og vundet.

b. Jeg skal nu præcisere teorien i transfigurationerne, og vil gøre det i tre skridt. Det er vigtigt at fastholde selvstændigheden i de to tekstniveauer, Blixens egen historie og den bibelske beretning i undergrunden, de sammenblandes ikke, og det afgørende er Blixens vintereventyr. Den bibelske fortælling fungerer som et mønster eller en model, her forudgribes skæbnerne hos Blixen,

men de ligger ikke fast på forhånd, de determineres ikke. Heloïse, den kvindelige Kristus, fuldbyrder jo en skæv udgave af den velkendte kirkelige Kristus, og i andre tilfælde parodierer litteraturen ligefrem det bibelske forlæg, f.eks. når Jesus genkendes som bums på en cykelkirkegård (Arabal). Man kan sige, de bibelske historier har huller, som overteksten fylder ud på sine egne præmisser, men fordelene er, at de litterære figurer får merværdi: Heloïse er både sig selv og i det skjulte en Kristus eller en forlængst forgangen abedisser, hun får som individuel person næsten mytisk status.

Som regel genbruger litteraturen kun få figurer og episoder fra Bibelen, f.eks. Adam der falder, Jakob der sejrer, Judas som forræder og Peter som fornægter, Jesus i Getsemane og på korset, Pontius Pilatus der altid vasker sine hænder, Maria Magdalene, den prostituerede.

Man skal være sig for at se bibelske figurer overalt i litteraturen. James Joyce fortæller engang, hvordan en af hans tanter under et drabeligt skænderi om religion og politik endte med at råbe: der er for megen gud i Irland ("there is too much God in Ireland!"). Ligeså kan man se for megen Gud i litteraturen. Det er ikke sikkert, at Kristus ligger bag en litterær figur, blot han dør med armene udstrakt som K i Kafkas "Processen"! Ved en bibelsk transfiguration skal man klart kunne identificere en bibelsk fortælling i litteraturens undergrund, vage antydninger er ikke nok. Og med transfigurationer tænker jeg ej heller på den litterære genre, der excellerer i en fiktiv genfortælling af Jesu eller apostlenes liv, "Ben Hur" er ingen transfiguration.

c. Der ligger gemt en bestemt læsemetode i spillet mellem den bibelske historie og Karen Blixens vintereventyr, en metode, som allerede Det nye Testamente brugte på Det gamle Testamente, jeg tænker på den

figurative (eller typologiske) læsning. Jesus lancerer den selv på vandringen til Emmaus med de to næsten blinde og døve disciple (Luk 24), da han udlægger teksten for dem, så deres øjne åbnes. Jesus går tilbage til "skrifterne" og finder her forlæg for sin egen skæbne, liv og død. Senere forfattere i Det nye Testamente raffinerer læsemåden, de forbinder konsekvent to figurer eller begivenheder med hinanden, skønt de er adskilt i tid. Adam gentages da i den anden Adam, Kristus, Adam er præfiguren som fuldbyrdes i figuren, den anden Adam. Moses er ligeså præfiguren til figuren Kristus, de er begge opfyldt af "herlighed", men den første til død, den anden til liv. Og Jonas i havdyrets bug forudgriber Kristi tre døgn i jordens skød mellem Langfredag og påskemorgen. Eva præfigurerer kirken osv.

Hvad der ligger bunden i præfiguren forløses i den senere figur, muligheder kommer til udfoldelse, død vendes til liv, Kristus nyskaber den faldne menneskeslægt. Senerehen i middelalderen udvikles læseformen til sit ypperste (den firefoldige læse måde).

I vor forbindelse virker læsemåden således, at de bibelske undergrundshistorier alle præfigurerer den litterære historie. Karen Blixen tager, hvad hun kan bruge fra Kristus eller Jakob, og det realiserer hun så i sin egen kontekst, med eller mod baggrundfiguren. Hvad der lå i bibelsk svøb udfoldes, vi skal blot se at få blik for det dobbeltbundne i Heloïse.

d. Som jeg sagde i begyndelsen, handler transfigurationer om genbrug, en transport af ord fra bibelsk til litterær regi, en gentagelse, der som regel betyder en merværdi for litteraturen, men somme tider hidfører gentagelsen langt mindre, end der var førhen. Problemet består i, at der transporteres ord fra en gudskabt verden til et gudløst litterært univers, forskerne taler om

en historisk betinget sprogsækularisering: de oprindeligt gudelige ord slides ned, taber deres aura, men den dag i dag finder vi alligevel bibelske fingeraftryk i litteraturen. Hvordan virker de? Jeg vil ultrakort beskrive nedslidningen af det bibelske sprog i litteraturen på en skala fra 1 til 5.

På første trin går det bibelsk-kristne intakt ind i litteraturen, det tages for pålydende, ikke absolut bogstaveligt, men som autentiske sprogudtryk.

I anden omgang udlægges det bibelsk-kristne udtryk i almenreligiøs retning: "Gud" opfattes som det guddommelige, det "skabte" menneske anskues i sin naturlighed, "synd" antyder blot mangler.

På det tredje trin citerer man det bibelsk-kristne sprog og citationstegnene markerer en vis afstand, man svæver mellem helligt og profant, en vis alvor, men ikke for meget. De kristent-religiøse ord egner sig ypperligt til at beskrive glæden ved at score et fodboldmål (det er ren "nåde"), fodboldspillerens følelse af "almagt", ja, hvad skal man gøre uden disse ord, hvis man vil skildre dybden i oplevelser af jogging eller orgasme; religion skal der til.

I fjerde række bruges det bibelsk-kristne sprog direkte anti-kristent, nu parodiseres ordene, den rene satire blomstrer, Jesus optræder som bums, som vicevært osv., endnu har ordene en svag kraft, men der er ikke langt til enden.

Den nås på femte og sidste trin, hvor de bibelsk-kristne ord optræder som de rene anakronismer, fortidslevninger, hvis kraft er udtømt, de illuderer højst en vis eksotisk skønhed.

3. Efter skitsen af en teori om transfigurationer skal jeg for resten gå ind på eksempler, der giver krop til skelettet.

a. Først et norsk eksempel, Sigbjørn Hølmebakks novelle "Katte-Jan" (fra "Emigranten", Oslo 1959). Allerede overfladehistorien signalerer en transfigurativ bibelsk historie, men ved nærmere eftersyn har den omfattende virkning.

Koleraen hærger i Bergen og op langs kysten breder frygten sig i de små fiskelejer, fiskerne er til fals for hvem som helst, der lover værn mod sygdommen. Det udnytter landsstrygeren Katte-Jan, han fabrikerer falske kolera-dråber og tjener godt på folks frygt, men dommens dag kommer.

Katte-Jan afsløres som svindler, i en lynchning af ham deltager Sivert fra et firemands bådelaug mer eller mindre ufrivilligt, han hamrer til sidst sin næve i Katte-Jans modbydelige ansigt, da denne krybende klamrer sig til hans bukseben, men han var selv skyld i det, ræsonnerer Sivert.

Senere efter sildefangst kredser Siverts tanker om Katte-Jan, Sivert udspionerer hans opholdssted i en tøvrelade langt ude i moserne, og han spekulerer på, om Katte-Jans ondskab skyldes ensomhed eller vice versa, men et ubehag driver ham hurtigt hjem.

Katte-Jan søgte nu at få plads på bådelaugets skib tilbage til Bergen, han har endda gemt penge og vil betale. Men de raser: "Vi vil ikke tage imod penge af dig, din Judas!" Katte-Jan skælder tilbage. "Judas!" hvædede han. "Jeg ville have gjort det samme som han! Han gjorde det, fordi han ikke kunne holde dem ud, holdt ikke deres skinhellighed ud, fik kvalme af dem, måtte væk. Det var derfor han trængte til penge. Jeg ville have gjort det samme!"

Før fiskerne når at komme afsted, er Katte-Jan der igen, denne gang syg, det er koleraen. Johannes i bådelaug hindrer sine fæller i at stikke af. "Vi kan ikke tage fra ham nu," sukkede Johannes tungt, som om det var en byrde han tog på sig, en byrde han var for

gammel til at bære. Katte-Jan hager sig bogstavelig talt til dem, de våger på skift over ham, hvis ondskabsfuldhed ikke synes at have fortaget sig. Om natten får vi forklaringen på Johannes' vedholdenhed, han kunne ikke svigte igen, som han engang gjorde, da han faldt i søvn, mens han lå ved siden af en døende. Godt nok kunne han ikke have gjort hverken fra eller til, døden gik sin gang. "Men jeg kunne allikevel have holdt ham i hånden, jeg kunne have forsøgt at dele lidelsen med ham." Lidt forinden har han hvisket: "Jeg havde sovet, og han lå der ved siden af mig og forblødte."

Historien ender brat med Katte-Jans død under en blodstyrtning, men kort før hugger han til alles forfærdelse tænderne i Siverts hånd, døden har måske mærket ham.

I sin pathos er novellen let at læse og forstå, den åbner sig direkte for en transfiguration af Katte-Jan som Judas, og man får snart blik for, hvordan Johannes gentager rollen som en af de disciple, der faldt i søvn i Getsemane, mens Kristus led dødsangstens kvaler. Figuren Katte-Jan trækker dog på et rigt bibelsk energifelt, det viser sig punkt for punkt. Den, der kender Judas, ser, hvordan Katte-Jan vokser i væld.

Katte-Jans ondskab står som en gåde - hvorfor? hvordan? Det er, som Lukas og Johannes fortæller, at Satan for i Judas, men det forklarer jo intet, understreger blot det mørke mysterium, den "umotiverede" ondskab, og ligeså forekommer tilløbene til forklaring i novellen at være pseudoforklaringer. I Judas' tilfælde blev ondskaben "selvdestruktiv", han omkom i kraft af egen ondskab, og ligeså driver Katte-Jan på uden at helme, ironisk nok redder kun døden ham fra at blive forladt af alt og alle, men selv ind i døden ter han sig som en djævel. Den bibelske Judas viste en ondskab, som gjorde alt "tvetydigt" det kunne jo lige så godt have været en af de andre disciple, der havde

forrådt Jesus, de spørger jo hver især tydeligt rystet ved den sidste nadver: "Det er vel ikke mig" (der har forrådt dig, Jesus)? Og i vor novelle ved man heller ikke så sikkert, hvem de skinhellige er, hvem de onde er? Ensomhed og udstødelse blev den bibelske Judas' lod, lige så Katte-Jan. Man kan med Sivert spørge, om han blev ond af ensomhed, af lutter "mangel" - på fællesskab. Således transfigurerer den bibelske Judas vor Katte-Jan, vi får blik for ondskabens mange ansigter.

Katte-Jan lynches, tilsynelatende uden baggrund i Judas' skæbne, og dog: bag selvtægten lurer trangen til at finde en syndebuk, en "forræder", som man kan afreagere sin angst på. Vel havde Katte-Jan fortjent sin straf, men hævnens skruer over, den røber et angstbefængt, akkumulert had - en projektion af egen skyld og frygt, som evangeliernes Judas giver et mønsterbillede på.

Der er lidenskab i Katte-Jan, han fremturer i sin ondskab, forfalsker medicinen mod kolera, hager sig aggressivt til livet til det sidste. Disse træk låner kraft fra Judas, der som apostel er varm og som forræder kold, men aldrig lunken - det sidste overlades de andre, de skinhellige, de frygtsomme og flugtberedte fiskere, der ikke giver deres forgængere, Jesu fiskervenner, meget efter i fejhed og valenhed.

Judas går i Bibelen hen og hænger sig eller han kaster sig ned fra et højt sted, så han sprænges, Katte-Jan dør af kolera, altså ingen sammenhæng? Jo, hvis man kender de efterbibelske skrifter, hvor der tegnes et billede af den døende Judas, hele hans krop er svulmet op, så meget at han ikke kan gå gennem en port, og der breder sig en ulidelig stank fra ham, her ser vi for alvor "et kommende lig" (A. Cohen). Katte-Jan har trukket energi fra sin forgænger.

Men vor novelle læser tilsynelatende imod sin transfigurerede forhistorie, når den

foretager en slags kortslutning mellem Judas og Jesus. For Johannes i novellen er Katte-Jan en judas, en forræder, ond og farlig, men samtidig oplever Johannes Katte-Jan som sin nødlidende næste, en slags gentagelse af Jesus i Getsemane eller den næste, som ifølge Matthæus (kap. 25) anonymt repræsenterer Kristus. Den "byrde" Johannes tager på sig er at blive hos Judas/Jesus, som gennemlyser figuren Katte-Jan/et medmenneske. Johannes i novellen ser dobbelt: han ser en næste i en ondskabstildækkende landstryger; vi som læsere ser dobbelt, vi ser, hvordan Judas/Jesus går igen i Katte-Jan/en næste.

Identifikationen af Judas med Jesus er ikke så vild, som den kunne se ud til, for i Det nye Testamente råder der en vis indbyrdes forståelse mellem dem, de forstår hinanden hen over hovedet på de forvirrede disciple, de tager samme skæbne på sig, al den stund de hver især ene må dø for alles skyld. Men Katte-Jan forløser intet, han dør ikke i de andres sted, men forstærker blot deres dødsangst, og som sådan parodierer han sandt nok sit forlæg Judas/Jesus.

Jeg har gennemgået novellen med en vis udførlighed, ikke for at føre den tilbage til bibelske historier, men for at vise, hvordan kendskabet til den bibelske model forvandler figuren Katte-Jan for vore øjne, han antager judas-lignende træk punkt for punkt, sådan at man bedre føler figuren, erfarer den tættere på, hvor sentimental og patetisk den end opleves.

b. Det kan være fristende at se en transfiguration i Henrik Ibsens "Vildanden", jeg tænker på figuren Hedvig, som så skulle være en gentagelse af den Kristus, der frivilligt ofrer sig for faderens skyld. Hun er det barnligt gode menneske, der gennemfører et soningsritual for at genoprette tingenes tilstand, give dem livet tilbage.

Det er langt ude måske, men antag for eksperimentets skyld at der bag Hedvig lig-

ger en historie om den selvofrende Kristus, en historie der giver Hedvig større omfang, befrir figuren fra en ren psykologisk forklaring.

Det kan godt være, Ibsens figur så ligger på det fjerde trin i vor skala over sprogsækularisering, det anti-kristelige trin, hvor en parodi er på sin plads. Jesus ofrede sig lydigt, men frivilligt, Hedvig manipuleres af Gregers Werle ind i et offer, javel, men hun tilslutter sig dog rollen, forstærker den ovenikøbet ved at ofre sig selv fremfor at ofre vildanden. Hun vender gangen i historien om Isaks ofring om, den historie som præfigurerer Jesu offer, som atter måske præfigurerer Hedvigs offer. Isak blev skånet, en vædder blev ofret i hans sted, Hedvig ofrer sig selv og skåner en and!

Og hvad nytter så det hele? Aktørerne vil fortsat fremture i deres særmener, uden personlig dækning, Gregers i sin ideale retskaffenhed, Hjalmar i sin sentimentale livsløgn. Altså, et forgæves offer? Måske alligevel ikke, for tilskuerne sidder tilbage med et billede på nethinden, billedet af et barnligt, men godt menneske, Hedvig, hvis eksempel skærer gennem det væv af meninger, de andre har, hun står i et jernhårdt moralsk univers som tegn på en ægte religiøs mulighed, hvor livet ikke måles på værdierne, men på livet selv, livet der er til for sin egen skyld. Ved sit forgæves Kristus-forvandlede offer lægger hun en lidenskab for dagen, stærk i al sin sårbarhed, lidenskaben for et liv i fylde og grusomhed, et liv hinsides alle moralske anstrengelser og meninger.

Hedvig står sådan set som en figur, der lever af sin forfigur, Kristus, for så vidt som man i det naive barn pludselig kan se et stort godt menneske, der skaber rum om sig blandt småmoraliske dværge.

c. Der fører en vis underjordisk forbindelse fra Ibsen til Graham Greene, i hvis roman "Sagens kerne" der findes en nøglescene

med en transfigurerende bibelsk historie, som åbner hele romanen for vore øjne.

Handlingen i tre "akter" viser, hvorledes Scobie, "en kedelige halvgammel politi-officer", udstationeret i Liberia under anden verdenskrig, kommer i klemme mellem sin hustru, "litterære" Louise, og en ung elskerinde, Helen på nitten år. Scobie hugger til sidst knuden over, han begår et let kamoufleret selvmord, af lutter medlidenhed til højre og venstre svigter han alle.

Engang befinder Scobie sig på et hospital i Pende, han er på tjenstlig rejse, og en sygeplejerske har for en kort stund bedt ham våge ved et døende barn, men panikken griber Scobie, som han sidder der. Han ser, at barnet er ved at dø, angsten stemmer op i ham, også fordi han generindrer sit eget barns død år forinden. Tavst beder han Gud om ikke at lade noget ske, før sygeplejersken vender tilbage, men barnets tilstand forværres. Så beder han igen: "Fader, tag vare på hende. Giv hende (barnet) fred." Og lidt efter beder han igen: "Fader," bad han, "give hende fred. Tag min fred for altid, men giv hende fred."

Overfladisk læst handler historien om simpel genkendelsesangst, for nok er Scobie en tro katolik, men han ved også, at han lever i en gudløs verden.

Alligevel er transfigurationen tydelig nok, her spilles på scenen i Getsemane, hvor Jesus tre gange beder Gud lade lidelsens kalk gå ham forbi. Scenen slutter hos Matthæus og Markus: "lad os gå, forræderen er på vej (Judas naturligvis)!" Hos Lukas ender det: "Vågn op og bed, for at prøvelsen ikke skal komme bag på jer (henvendt til disciplene)." Begge slutninger kan møntes på Scobie, han er nu sat på prøve, hans forræderi ligger nær.

Har man set den bibelske for-historie, bliver Scobies egen historie alt andet end banal, nu handler den om frelse eller fortabelse.

Frelst bliver Scobie, hvis han bevidst går ind i rollen som den, der begår dødsynd, men gør det som en anden Kristus for at skåne de andre. Paradoksalt nok frelser Scobie ved sin egen fortabelse, han ofrer sig selv, sin egen evige lykke, for at frelse andre, han viser sig stor som en synder, næsten en helgen. Både sin hustru Louise og sin elskerinde Helen forskåner han for at få sagens rette sammenhæng at se.

Men historien kan også læses modsat, sådan at Scobie går fortabt i sit eget hovmod, han lider under psykisk inflation ved at ville være en anden Jesus. Som sådan vil han befri alle andre for deres byrder, det driver medlidenheden ham til, og i sidste ende vil han også befri Gud for byrden af sig. Jesus blev jo ikke ofret, nej vel, han tog sit eget liv - Jesus som selvmorder, den rolle tager Scobie på sig. Altså går Scobie til grunde på sit hovmod, der består i at tage et grænseløst ansvar på sig, som egentlig kun Gud kan bære.

For så vidt er Scobie modstykket til Hedvig: begge viser i henholdsvis negativ og positiv udgave hen til et liv, der ikke beror på den enkeltes moralske præstationer.

d. Til sidst et eksempel på en transfiguration, der leves ud i et langt skjæbnesvangert liv, jeg tænker på Leonora Christine, Christian IV's datter, som henlevede de fleste af sine år i fængsel, Blåtårn i København, og endelig udfriet skrev hun i Maribo kloster sin selvbiografi ned, "Jammers Minde". I centrum af dette livsværk findes en nøglescene, hvori Leonora bliver et nyt selv ved at overtage en andens livshistorie som sin egen, hun transfigureres, forvandles, og bliver som et nyt menneske.

Forhistorien er kort fortalt den, at Leonora har flakket rundt i Europa med sin elskede ægtemand Corfits Ulfeldt, der konspirerer mod den danske stat, som han bl.a. forsøger at sælge til kurfyrsten af Brandenburg. Til

sidst er han syg og elendig, han lider af syfilis, i Brügge, hvorfra Leonora sendes til England for at hente gammel gæld hjem, men hun lokkes her i baghold og indskibes på en båd til København, hvor hun indsættes i Blåtårn. Her møder en delegation op og forhører hende i tre omgange, og til sidst bryder Leonora sammen. Hun har mistet sin ægtemand, sin herre på jorden, nu beslutter hun sig for at kaste sig i armene på Vorherre, og det gør hun ved at lægge sig til at dø, hun indleder en sultestrejke.

Det er indfaldsporten til nøglehistorien. Desværre sker katastrofen, da den lidende martyr pludselig bliver sulten! Føden hun må tage til sig, kan hun ikke kaste op, hun får nye kræfter; og dem bruger hun nu til at gennemgå et indfald: at Jobs historie er hendes historie, alt passer, Jobs klager er hendes, hun er som en anden Job-inde ud af samme stykke. Efter en rum tid falder hun for første gang i lang tid i søvn, og det er udgangen af nøglehistorien. Næste morgen vågner hun op med bibelsteder på læben.

Det er værd at lægge mærke til tre ting i denne lille episode. For det første har Leonora ikke fundet på, at Jobs historie er hendes, sult og søvn, indgang og udgang, sætter viljen ud af spillet, Jobs historie har fortalt hende. Dernæst: ved at blive en ny Job-inde forvandles, transfigureres, hun, og hun vinder en ny stolthed, for hendes tidligere meningsløse lidelser har nu forvandlet sig til meningsfulde prøvelser, hun er af Gud sat til at vise, hvordan man for alvor klarer en prøve, hun er Guds udkårne, den Lidende Christinde. Endelig, ved hun også, hvordan det skal ende, da Jobs historie jo er hendes. Han fik alt igen, hun skal altså slippe ud af Blåtårn (desværre først efter 22 år viste det sig, men alligevel).

Leonora Christines historie demonstrerer, hvordan en transfigurerende bibelsk historie giver ny identitet, hun kommer som forvand-

let ud af Jobs fortælling, mulighederne i ham iværksætter hun for sit eget vedkommende.

Leonoras selvbiografi giver os en fornemmelse af, hvad der kan ske, hvis man for alvor oplever transfigurerende historier på sin krop, i en sådan grad at fortællingen besætter sind og sans, hvorpå man ser sig selv og verden i dens lys - oplevelse gør ny!

4. De bibelske fingeraftryk i litteraturen giver os chance for at læse litteraturen med større dybde, men omvendt kan man spørge, om litteraturen kaster lys bagud på bibelfortællingen?

Den pædagogiske gevinst ligger måske ikke mindst i, hvad man sentensagtigt kunne formulere: uden oplevelse ingen erkendelse! Vejen ind til en bibelhistorie ligger i oplevelsen af den, men til tider er omvejen over et stykke transfigureret litteratur en genvej - Karen Blixens "Heloïse" viser anderledes erfaringsnært, hvad der ligger i Kristi liv og død på vor vegne end nok så mange teoretiske belæringer eller for den sags skyld repetitioner af lidelseshistorien. Derudover skaber litteraturen grobund for at kunne føle den bibelske beretning - uden følelse ingen forstand! Sprog og forestillingsverden i litteraturen kan ligge os nærmere end det bibelske univers og således bane vej for ny følelsesfyldte ved læsningen af Bibelen. Det kan godt være en figur som Katte-Jan vækker mere umiddelbar følelse end den mere fjerne Judas, men så bygges broen også fra den ene til den anden. Der kan være noget lukket over Judas i bibelsk regi, svarende til personen, og således fungerer gentagelsen i litteraturen fint som oplukker.

Kort sagt, den litterære genbrug af bibelsk materiale er tit nok den bedste vej til ret brug av Bibelen.

Svend Bjerg, Universitetslektor,
Københavns Universitet,
Adr: Wildersgate 38, DK-1408
Kbh K

Sven-Åke Selander Upplevelse, symboler och religionsundervisningen

Inledning

En elev i åk 8 skrev en dikt:

När löven tappar sin styrka och gula dalar till marken,
när naturen inte orkar längre och sensommarens grönska dör,
när kraften tagit slut och det hotande mörkret sig sänker,
då sviker också vårt inre, och vi lever på lånade vingar.
För de ljus som vi saknar runtom oss måste spridas i hjärtat,
och den kärlek vi kände i somras måste sparas till nu.
Så sörj inte döda blommor och sakna inte fåglarnas sång,
när du nu måste leva på minnen och få inspiration inifrån.
Du måste framkalla glädje och skönhet från en svunnen tid,
men naturens under skall återupplevas och nya blommor skall blomma,
så sluta inte leva trots att naturen är död.
Mörkret är bara en väntan på nästa somarglöd.

Genast jag såg den dikten kom jag att tänka på Öhlemschlägers psalm:

Lär mig du skog att vissna glad en gång som höstens gula blad
En bättre vår snart blommar
O Jesu Krist som ur din grav stod upp med evigt liv och gav
det ut åt världen vida
giv mig ditt liv

Det som förenar de båda dikterna är naturligtvis upplevelsen av naturens död och det hopp det väcker om ett nytt uppvaknande. Upplevelsen blir alltså en brygga mellan de båda dikterna. Det finns fler sådana bryggor: trädet, löven, blommorna

som dör etc blir gemensamma *bilder och symboler* för människans oundvikliga öde. Samtidigt finns det klara skillnader mellan dikterna. Eleven har inget klart språk för hur hon vill tolka sin upplevelse. Öhlemschläger svävar inte på målet: Tron på Kristus ger honom ett tolkningsmönster, som han kan sätta in sin upplevelse i. Utifrån det budskapet får symbolerna och bilderna sin innebörd. Så uppstår ett *möte* mellan de båda dikterna, som överbryggar tid och rum, livstolkning och generationer.

För att det mötet skall kunna äga rum måste olika förutsättningar vara uppfyllda. Man behöver en tolkning av människan, en modell för att beskriva innehåll och teorier för hur man kan uppfatta upplevelsen. Utifrån dessa infallsvinklar kan man bygga upp olika angreppssätt i undervisningen.

Min uppgift det följande är att illustrera dessa förutsättningar med material från den svenska debatten.

Människan/eleven

Om upplevelser och symboler skall kunna fungera i undervisningen så är det viktigt att man har en *mångdimensionell* uppfattning av människan. I skolan är vi vana vid att närmast se till de dimensioner, som ligger våra egna ämnen närmast. Eleven möter i sitt skolarbete i de samhällsorienterade ämnena dimensioner som har med rum, tid, tro och samhälle att göra, i de naturorienterade ämnena frågor som har med biologi, fysik, kemi etc att göra, i de estetiska ämnena sådant som har med bild, form och rörelse att göra och i språken illustreras ordens roll för människan. Om man vill arbeta med bilder, symboler och

upplevelser, så behöver man *alla* dessa olika dimensioner: redan begrepp som rum, tid, tro och samhälle är sprängfyllda med symbolik och upplevelser, men de berör också naturorientering (jord, skapelse), estetik (hur symbolerna och upplevelserna representeras i konsten) och språk (med vilka ord man kan förmedla vilka upplevelser; vilka ord kan som symboler bli bärare av olika upplevelser och tankar). I flickans och Öhlschlagers dikt ser vi dessa dimensioner klart uttryckta. De upplever och beskriver sina upplevelser i ett mångdimensionellt perspektiv.

Upplevelser

De upplevelser som är knutna till dessa dimensioner kan beskrivas på olika sätt beroende på vilka teoretiska utgångspunkter man har för sin uppfattning av upplevelse.

En vanlig beskrivning är att elevernas upplevelser är knutna till "livsfrågorna". En forskare beskriver dem i följande motsatspar, som hämtats fram ur analyser av elevsvar: Liv-död, ansvar-skuld, ensamhet-gemenskap, lidande-medmänsklighet, rädsla-trygghet. Enkätundersökningar har visat att eleverna reagerar positivt på frågor om samlevnadsproblem, men också på frågor som gäller den kristna tron och innebörden i dess grundläggande begrepp.

Man kan vidare tolka frågor om upplevelse i ett existentiellt perspektiv. En viktig inspiration kan hämtas från K E Lögstrup. Upplevelsen knyts då nära till en reflektion över de grundläggande förutsättningarna för vår existens. L O Armgard uttrycker det i termer som antropocentricitet (förutsättningarna för att vara människa), interdependens (det ömsesidiga beroendet), personligt ansvar, spontana livsytringar som hat, misstro etc. eller kärlek, tillit och barmhärtighet. G Wingren har i ett liknande fenomenologiskt perspektiv formulerat följande grundläggande upplevelser i livet i orden:

frukta, sörja, klaga, hoppas, vara tacksam, LIVET.

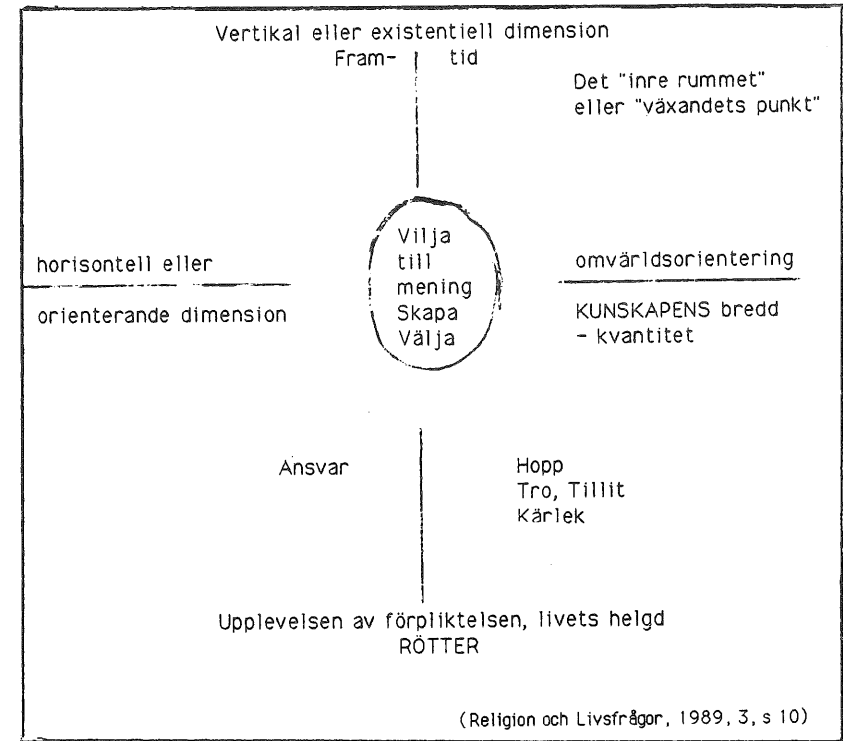
En annan tolkning är att utgår från V Frankls humanistiska psykologi. "Viljan till mening" blir då en grundläggande förutsättning. Upplever man inte 'vilja till liv' så går man under. U Sjödin har undersökt gymnasisters livsfrågor i detta perspektiv och Lilian Nilsson har reflekterat över förhållandet mellan vad som sker i elevens "inre rum" och kunskaper om och upplevelser av meningsdimensionen i tillvaron. Hon beskriver detta i följande skiss: (se s. 21)

Man kan också tolka elevernas upplevelser i ett jungianskt perspektiv. Så har B Dahlin gjort. Han menar att man ganska klart kan urskilja vad man kan göra utifrån detta upplevelseperspektiv på olika stadier i skolan. Lågstadiet kan man kalla "de mytologiska och rituella dimensionernas stadium", mellanstadiet "den experientiella dimensionens stadium" (från engelskans experience) och högstadiet "den doktrinära dimensionens stadium", där läroinnehåll studeras.

Språket blir en stor upplevelse, när man förstår vad man kan göra med det. I berättelser och traditioner kan språket fungera livstolkande och föra till handling. Denna aspekt på upplevelsen i undervisningen har B Skogar behandlat i boken *Språk-myt-tradition*. Han beskriver förhållandet mellan språk och upplevelse bl a så:

"Vi är formade till att tolka världen i helheter och mönster snarare än i småbitar. Språken som uttrycker dessa helheter och mönster kan vi kalla livstydande. Det livstydande språket är gestaltande, dess form är bilden, symbolen, berättelsen. Dess budskap talar till både tanke och känsla, till både barn och vuxna".

Tolkningen av upplevelsen kan alltså skifta. Gemensamt för de olika tolkningarna är att man betonar hur viktig upplevelsen är för att



undervisningsprocessen skall bli lyckosam. *Utan upplevelse ingen inlevelse*; vare sig i sin egen situation eller i andras tolkningar av deras situation. Man kan kalla detta den existentiellt fenomenologiska tolkningen av människan. Mot denna tolkning svarar en innehållsligt fenomenologiskt.

Innehåll

Den innehållsligt fenomenologiska beskrivningen brukar som bekant oftast beskrivas i termer lånade från N Smart. Dahlin som nämndes ovan är i sin beskrivning av fördelningen av upplevelser på stadier beroende av Smarts analysmodell. Ivar Asheim föreslog en gång en liknande indelning av innehållet i dimensioner: historisk, institutionell, kulturell, dogmatisk, etisk och konfrontation. Den beskrivningen passar väl in i vår nordiska situation och hjälper till

att lyfta fram dimensioner som är viktiga i vår kultur. Dimensionsbegreppet har den fördelen att det ger möjlighet att beskriva och analysera innehåll utifrån olika förutsättningar.

Genomförande

I det följande ger jag några exempel på hur dessa mer principiella förutsättningar omsatts i Sverige i didaktik, metodik och praktik. Jag väljer sådana exempel som särskilt belyser problemet elev-upplevelse-symbol.

I svenska läroböcker i religionskunskap har man under de senaste åren kunnat skönja en rörelse mot en mer fenomenologiskt inriktad religionsundervisning, även om man inte motiverar det principiellt för sig med den terminologin. Det innebär t ex att man i framställningen av de stora världsreligionerna gått ifrån en historisk uppläggning och mer

riktat in sig på att beskriva religionerna i funktion. Gudstjänstliv och kyrkliga seder och bruk beskrivs utförligare i dag än för 15-20 år sedan. I illustrationer kan man se anknytningen till en funktionell, fenomenologiliknande uppläggning. Människorna kommer fram i materialet på ett annat sätt än förr; ungdomar presenteras och hur de lever sitt religiösa liv i olika traditioner. Då finns också möjligheter att anknyta till upplevelsedimensionen.

G Olingdahl har under sina forskningar framför allt sysslat med frågor om elevers förståelse av bibeltexter. Han kan visa att elever har en förbluffande förmåga att verkligen nå fram inte bara till en uppfattning om textens situation utan också om de bärande temana i en bibeltext. Ett slående exempel på detta är när en elev formulerar följande "översättning" av brevet till Filémon till vår tid. Så här berättar en elev i årskurs 9 på temat "Filémonbrevet":

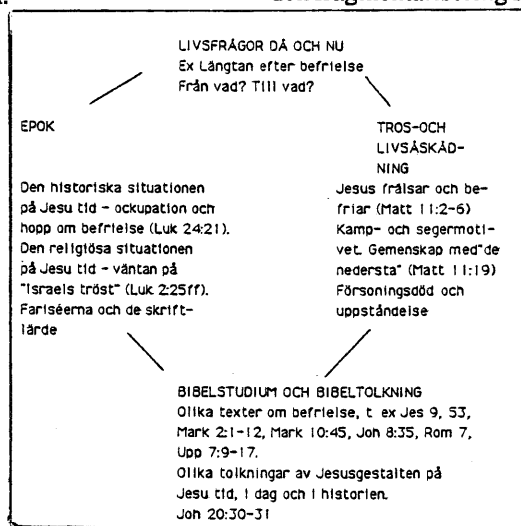
"Personer: Daniel-rector, Tomas-elev som blev skickad tillbaka till skolan igen för han klarade inte jobbet, Andersson-arbetsgivare. När Daniel sen tyckte han mognat igen så ringde han till herr Andersson.
- Andersson, Farmek, gomiddag.
- Hej, mitt namn är Daniel Flick och jag är rektor på Vasaskolan.

Andersson:
- Vad kan jag stå till tjänst med?
Rektor:
- Det gäller Tomas Book som fick sparken.
Andersson:
- Jasså han va' e de' med den slyngeln?
Rektor:
- Från att ha varit lat, stridig, och degig har han blivit klipsk, smart, snabb och mogen.
Andersson:
- Verkligen? Alltså mogen för återanställning?
Rektor:
- Just precis!
Andersson:
- OK. Skicka hit'en bara! Jag ska' ta' hand om honom.
Rektor:
- Jag visste jag kunde lita på dig. Tjing cling!
Andersson:
- Adjö.' "

(cit efter Olingdahl, 1986, s 58)

Uppgifterna att "översätta" bibeltexter till vår tids situation kan vara lämpliga uppgifter i klassen. De leder till diskussion och hur texterna kan tolkas.

I utvecklingsarbetet kring religionsundervisning i den svenska gymnasieskolan arbetade man med att försöka finna ett angreppssätt som skulle kunna ge en helhetsbild av religion som en motvikt mot den fragmentarisering som lätt utvecklar sig

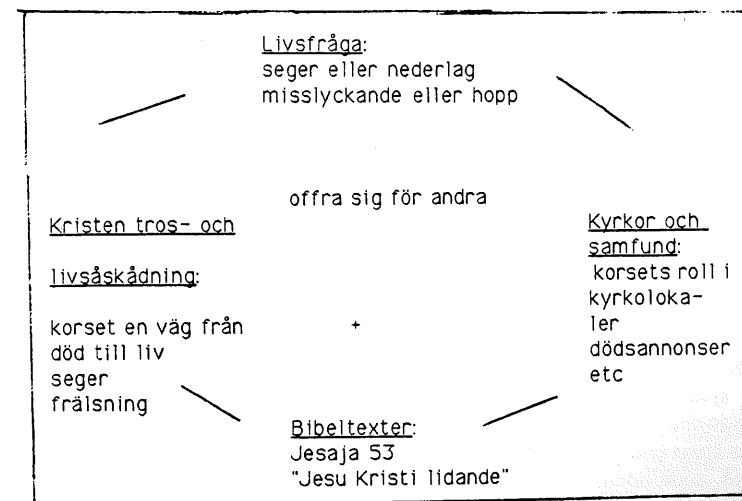


i skolan. Detta gäller inte minst studiet av kristendomen. För att skapa utgångspunkter för ett innehållsligt studium i ett helhetsperspektiv, kopplat till elevernas grundläggande och ständigt återkommande existentiella frågor, utgår man från en grundläggande modell, som avser att fånga dimensionerna livsfråga, epok, tro och text. Man kan exemplifiera med följande modell för studiet av urkristendomen (se förrige side).

Denna modell kan också överföras på studiet av symboler. Det är både fråga om en allmänbildning och om att finna en väg till större förståelse för religionen och dess uttrycksformer. Särskilt i lärarutbildningen spelar kunskap om symboler en viktig roll. Om lärare skall kunna gå på studiebesök måste de vara informerade om vad de viktigaste symbolerna i exempelvis ett kyrkorum står för. I lätt reviderad form kan det se ut på följande sätt:

med votivskeppen i våra kyrkor. Vad grundar de sig på för upplevelser, texter och traditioner. Vad illustrerar de i den kristna tron. Sådana kunskaper är viktiga i vår tid. Ungdomskulturen är fylld av symboler, bildmässigt, musikaliskt och i sångtexter. Genom att utgå från de nämnda fyra angreppspunkterna kan man komma till en diskussion om innehåll, funktion, legitimering i texter och inte minst vad för existentiell fråga symbolerna är uttryck för. Det är särskilt på den senare punkten som många ungdomar går bet. De misslyckas med att vet de flesta; men att det också kan stå för försoning förlåtelse och räddning kan färre klara ut.

Något liknande kan det vara med våra seder och traditioner. De behöver studeras både i ett innehållsligt fenomenologiskt perspektiv och i ett existentiellt fenomenologiskt. Dop, konfirmation, nattvard, jordfästning och be-



Modellen vill beskriva hur viktigt det är när vi studerar och presenterar symboler i religionens värld, att vi söker komma bakom det yttre och förklara sambanden mellan uttrycksform, funktion, trosinnehåll och de texter som hör till symbolen. Det är relativt självklart och naturligt med en sådan symbol som korset. Betydligt svårare kan det vara

gravning är riter som formulerats för att både markera ett innehåll och en upplevelse. I religionskunskapsstudiet behöver eleverna lära sig hur det går till, vad de innehållsligt står för, men också vilka upplevelser som är förenade med dessa traditioner. Vid lärarhögskolan i Malmö har vi försökt arbeta med dessa dimensioner enligt modellen i

bilaga 1 (se side 28). Det har visat sig att det är ytterst tacksamt att försöka förena en undersökning kring en viss företeelse i ett innehållsligt fenomenologiskt perspektiv, där man kan använda sig av Asheims dimensioner, med ett existentiellt fenomenologiskt perspektiv, formulerat utifrån grundläggande existentiella frågor. Det illustreras i följande rapport från en lärare på mellanstadiet, dvs när eleverna är 9-13 år gamla. Arbetsområdet var: Kristendomen kommer till Sverige:

“Vi ägnade ungefär 6 lektioner åt detta arbetsområde. Det hela startade med historieverksamheten, när vi läste medeltidens historia och kom in på digerdöden; hur den kom till Sverige, hur sjukdomen spreds via råttor och loppor; hur den yttrade sig - bölder i armhålor och ljumskar, svarta fläckar på hela kroppen, hög feber, blodförgiftning etc. Vi läste Mats Bergmark Från pest till polio, sid 15,16.

Elevernas första fråga var: Finns pest nu?

Jag berättade om en pestepidemi i Tanzania 1978: en man insjuknade och dog. Det blev begravning med många släktingar från olika byar. Var och en reste hem till sitt. Sjukdomen spreds, Många trodde pesten var ett tecken på gudarnas förbannelse - ett straff. Man trodde så också på medeltiden - sjukdom var ett Guds straff.

En elev ställde frågan: Är det Gud som straffar? Tror du det? Vi samtalande om sjukdomar. Varför blir man sjuk? Tror vi att Gud straffar med sjukdom och död? Ingen av eleverna ville tro det. De kände sig lugnade av att pest nu kan botas med antibiotika. Men så var det inte på medeltiden. 1/3 av Sveriges befolkning dog.

Jag ställde frågan; Hur känns det att vara riktigt sjuk? Har du varit väldigt sjuk någon gång? Eleverna berättade livligt och mycket. Jag frågade: Hur kände du dig? Var du rädd? Vem tog hand om dig? Eleverna berättade om föräldrar, morföräldrar och sjukhus, mycket konkret, om hur mamma håller om pannan när jag kräks, hur hon baddar med kallt vatten när

jag har feber osv. Men hur var det på medeltiden med de digersjuka? Det fanns nästan inga sjukhus då. En elev föreslog kloka gummor och gubbar, familj och släktingar, men på medeltiden var alla livrädda för smitta. De sjuka övergavs ofta, lämnades åt sitt öde. Jag visade overhead bild från kloster och frågade om eleverna visste vad det var. De kände igen munkar och nunnor. Varför tog just de hand om desjuka? Eleverna kom med många förslag:

1. De kanske trodde att de inte kunde få pest eftersom Gud skyddade dem.
2. De kanske var tvungna.
3. De ville bli smittade och dö och komma till himlen.
4. De var kristna.

Naturligtvis finns det inget rätt svar, men jag anknöt till svar 4 och frågade: Hur menade du? Svar: Jesus botade ju sjuka. Genom samtal kom vi fram till att munkarna och nunnorna kanske ville likna Jesus, göra som han gjorde. De tyckte nog att genom sjukvården kunde de berätta om Gud. “Så här är Gud; han bryr sig om; han vill alla väl; han vill hjälpa; Gud är inget att vara rädd för.”

Sen ledde jag in samtalet på ‘Hur var det innan? På vikingatiden? Trodde man på Jesus och hans Gud då?’ Eleverna kom ihåg mycket om vikingarnas asatro. De tyckte om att visa att de mindes. Till min glädje sa så en pojke: Men varför slutade dom tro på Tor och Oden? Vi funderade på hur vi nordbor kunde få reda på något om Jesus. Det var ju långt mellan Sverige och Palestina. Hur gick det till? En elev föreslog att vikingarna med sina skepp besökte Palestina. Vi använde historieboken Genom tiderna som uppslagsbok, repeterade snabbt vikingafärder i väster- och österled, samtalande om handels och plundringståg, kontakter med främmande folk och med kristendom, Ingen elev tänkte på mission eller liknande. Vi fick använda läroboken för att få reda på något om de första missionärerna. Orden mission och missionär var okända för eleverna. Jag berättade om Ansgar, gamla legender om hans barndom och hur han bestämde sig för att bli missionär, om hans äventyrliga resa till Sverige, tiden i Birka osv. Sen pratade vi om hur han kunde ha känt sig,

ensam i ett land ‘fullt av vilda hedningar’. Var han rädd? Var han feg eller modig? Vad berättade han för nordborna? Samtalet kom igen in på Gud och på oss själva. Finns det verkligen någon gud? Tror vi på Gud? Elevernas svar varierade. De flesta vet inte. Någon säger att när man är rädd tror man lättare på Gud. Samtalet kom in på hur det är att vara rädd. När är vi rädda? Vi talade om ensamhet, om att känna sig taskig och inte få vara med, om böner och tro och otro. Sen kom vi tillbaka till Ansgar och nordborna. Jag använde overheadbild på människooffer i Uppsala och vi pratade om nordbornas rädsla, deras livssituation, missväxt, hunger osv. Med lärobokens hjälp tog vi sen reda på hur det gick för Ansgar. Blev Sverige kristet? Kom det fler missionärer? En elev fick i uppgift att ta reda på något om Sigfrid. Berättade sen för klassen.

Så talade vi om martyrer. Det var spännande. Många elever har sett filmer och läst serier och böcker om romartiden och de första kristna martyrererna. De berättade ingående och jag berättade om en Vit fader i Uganda som blev halshuggen, huvudet bars på en påle genom byn. Vi pratade också om Oscar Romero. Jag citerade Bo Holmström som i Rapport sa ungefär så här att när den här biskopen predikar är det inte mycket prat om Jesus utan om fattiga och svaga, förtryck och orättvisor. När jag talade om att jag tyckte det var litet tokigt sagt reagerade till min stora glädje en elev med ‘Ja, det var ju precis det Jesus pratade om’ (Balldin i Andersson m fl, 1981, s 26ff).

Läraren visar hur både religionsdimensioner som institution, lära, etik, konfrontation etc och existentiella frågor som ensamhet, rädsla, ansvar etc kan integreras i en och samma undervisningsprocess och hur det kan ske under aktivitet och anknytning till elevernas egna uppfattningar.

Liknande studier kan man göra på gymnasietadiet med utgångspunkt från gemensamma upplevelser och symboler som kan ges mycket olika innebörd. I bilaga 2 (se side 29) skisseras sett studium utifrån psalmer och visor/dikter, där upplevelser och symbo-

ler spelar en viktig roll. Utgångspunkten är de gemensamma upplevelserna. Vi finner dem i flera av våra psalmer. Särskilt illustrativ är Ingemanns “Härlig är jorden, härlig är Guds himmel”. Utifrån den kan man diskutera både kring upplevelser, symboler och trosinnehåll. Den sjungs i Sverige vid praktiskt taget alla de tillfällen, när “livet vänder”, från födelse till död. Naturupplevelser och upplevelser av människolivets grundläggande villkor beskrivs och tolkas i den kristna trons ljus: “Människa, gläd dig, Frälsarn är kommen, frid över jorden Herren bjöd”. Man kan fortsätta studiet av hur livsfrågorna, de grundläggande existentiella frågorna, beskrivs i olika psalmer. En psalm som länge hörde till de allra mest dominerande vid jordfästningar i Sverige var Lina Sandells psalm:

Blott en dag, ett ögonblick i sänder,
vilken tröst, vad än som kommer på!
Allt ju vilar i min Faders händer,
skulle jag som barn väl ängslas då?
Han som bär för mig en Fders hjärta,
han ju ger åt varje nyfödd dag
dess beskärda del av fröjd och smärta
möda, vila och behag.

Att den psalmen fick så stor genomslagskraft kan säkert tillskrivas det faktum att livsfrågor som liv-död, ansvar-skuld, lidande-medmänsklighet och rädsla-trygghet låter sig så lätt läsas in i den psalmtexter och att de också ges en tolkning.

En vanlig symbol i livsåskådningsdiktning av olika slag är “fågeln”. Den danska psalmförfattarinnan E Andersdatterskrev i en psalm 1639:

Som fågelen vid ljusan dag
sig gläder
så glad i ljusets rike jag
inträder.
Vid änglasången
och harpoklangens
jag skådar evighetens dag uppgången.

En av de under en period mest avlyssnade svenska vissångarna, i varje fall inom den mognare ungdomen, var Mikael Wiehe. Också han använder sig av fågeln som symbol:

Flyg min vackra fågel, flyg mot himmelen,
flyg mot rymd och flyg mot ljus
Över stadens torn och tinnar över land och
över by.
Res dig ur askan av det som var förrött
stig ur dimma stig ur rök
höj dig ur gruset av det som gick i kvav
stolt som dagen när den föds

I Wiehes fall rör det sig dock inte om den kristna användningen av symbolen. Wiehe använder symbolen som uttryck för en dröm, ett slags fågel Fenix, kanske som uttryck för den marxistiska utopiska drömmen.

En annan viktig symbol i livsåskådningsdikt är *rosen*. I en gammal kristen väckelsesång diktar man om livet efter detta: "Till en stad jag är på vandring dit där rosor aldrig dör". Rosen är också en viktig symbol i den svenske diktaren Dan Anderssons poesi. Vad rosen står för där är man inte ense om bland de forskare som undersökt dikterna. Så mycket mer spännande kan det vara att ställa gymnasister inför tolkningsfrågorna!

En annan svensk författare, Nils Ferlin, har i en stor dikt: "Människan sitter vid diktens port" använt sig av symbolik från många olika traditioner för att beskriva människans situation, de drömmar och syner, som har inspirerat henne, vad hon gjort och vem hon egentligen är: "ett födsloskri och en fårad kind"? Eller är hon kanske något mer? Andra livstolkningar skulle inte acceptera Ferlins tolkning. Gymnasisterna kan diskutera vilka alternativa tolkningar som finns. Och ställa den allra viktigaste frågan: vad skulle de säga *själva*?:

Människan sitter vid diktens port
hon talar om allt vad stort hon gjort
och allt vad stort hon ska göra.
Och solen lyser och skyn är blå.

Vem skrattar då
och vem vill håna och störa.
Förunderlig är hon att höra.

Människan sitter vid Diktens port

som hon alltid gjort.
Hon sitter med uppdragna ögonbryn
och ser mot skyn.
Hon kommer ihåg när da Vinci skrev
i Firenze om svalornas flykt ett brev.
Hon var med när Benvenuto Cellini log
och när Vasco da Gama mot Indien drog.
(Hon minns som i går den dag i maj
när man segel beslog vid Calicut kaj.)
Så mycket är det som människan minns,
bild trycker på bild bak ögats lins
och ibland får hon svårt att hålla isär
vad som var och är.
Baal och Molok känner hon till,
tempel och pyramider
och mångt som vandrat i natten vill
och gråter illa och kvider.

Människan sitter vid Diktens port,
hon är kommen en gång från en okänd ort.-
Hon har gått genom piska och pest och brand
och ökensand.
Ondska och blod har följt henne åt
till cirkusglädje och ödlig gråt.
Men dröm och syn bar hon också med
som en fågellåt över alp och hed,
som en envist dallrande sång om ljus
kring frusna källor och döda hus.
Besynnerligt vrång blev människans färd
i det som vi kallar guds vackra värld.
Dock kunde vi ock berätta
och klamra oss fast vid detta:
att allt som är gudalikt och stor
och som tänder till eld
det har *människan* gjort.
Hon har räknat stjärnornas vägar och år
där de stumt i den ändlösa rymden går.
Hon sitter vid instrument och bestick
och själv är hon bara ett ögonblick.
Själv är hon bara ett bloss i vind,
ett födsloskri och en fårad kind.

Litteratur:

Andersson, G., Balldin, M., Lendahls, B. & Selander, S-Å. Försök med livsfrågeanknutet studium av kyrkohistoria på mellanstadiet.

Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö: Utvecklingsarbete och fältförsök, 13, 1981.

Armgar, L-O. Antropologi. Problem i K.E. Lögstrups författarskap. Lund: Gleerups, 1971.

Asheim, I. Tro, dannelse, oppdragelse. Religionspedagogiske emner og grunnbegreper. Oslo: Menighedsfakultetens Skrivestua, 1977.

Dahlin, B. Jung och religionsundervisningen. En transkulturell rekonstruktivistisk skiss. Arbetsrapport. Högskolan i Karlstad: Institutionen för pedagogik/psykologi, 5, 1986.

Davidsson, E. Religionskunskap i tonårsperspektiv. Elevernas upplevelser av religionsundervisningen i grundskolan. Kumla: HT:s förlag, 1989.

Hartman, S.G. Barns tankar om livet. Stockholm: Natur och Kultur, 1986.

Nilsson, L. Att söka växandets punkt. - Reflektioner kring begreppen etik och religion i grundskola och gymnasieskola. I: Religion och Livsfrågor, 1989, 3, s 8-13.

Nilsson, L. "Viljan till mening" - en nyckel till förståelse av människan. I: Religion och Livsfrågor, 1986, 4, s 10-12.

Olingdahl, G. Tolkning och tillämpning. En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning. Stockholm: Normans, 1988.

Religionskunskap. Studieplan, exempel och förslag i anslutning till Anvisningar och kommentarer i Supplement 40. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1978.

Selander, S-Å. Kristendomsstudiet - en integrationsmodell. I: Religion och Livsfrågor, 1991, 2, s 6-8.

Selander, S-Å. Människor-samhälle-kyrka i stormaktstidens Sverige. Underlag för livsfrågeanknutet studium av kyrkohistoria

på mellanstadiet. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö: Utvecklingsarbete och fältförsök, 12, 1989.

Selander, S-Å m fl. Från psalmer till Mikael Wiehe. Psalmer och visor i gymnasieskolans religionskunskap. Ett didaktiskt-metodiskt projekt. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö: Utvecklingsarbete och fältförsök, 11, 1989.

Sjödin, U. Osynlig religion. En studie i teori och metod. Löberöd: Plus Ultra, 1987.

Skogar, B. Språk-myt-tradition. Lund: Studentlitteratur, 1989.

Tonåringen och livet. Undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna. SÖ 1980. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980.

Tonåringen och livsfrågorna. Elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium. Elevundersökningar och metodiska förslag av en arbetsgrupp inom Skolöverstyrelsen. Stockholm: SÖ-förlaget, 1969.

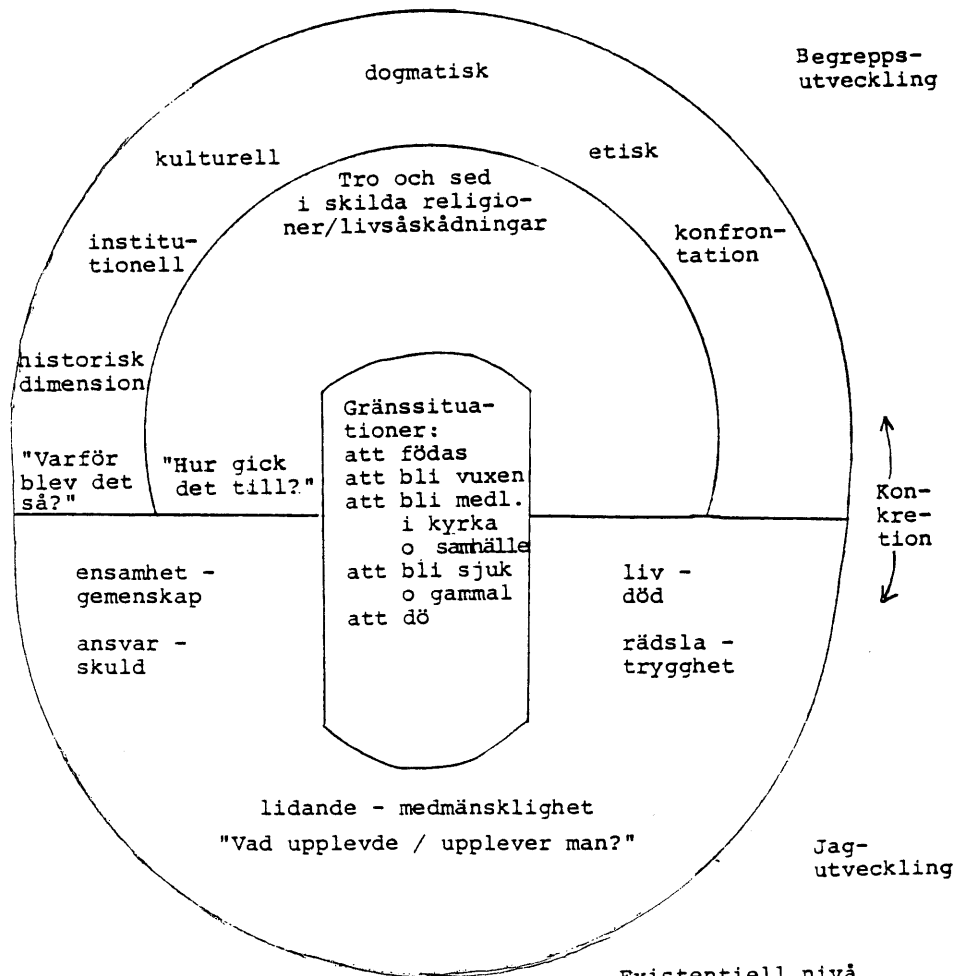
Wingren, G. Credo. Den kristna tros- och livsåskådningen. Lund: CWK Gleerup, 1974.

Sven-Åke Selander, Docent
vid Lärarhögskolan i Malmö.
Adr: Lärarhögskolan, Box
23501, S-200 45 Malmö.

Bilaga 1

Fenomenologisk nivå

- absolut och ämnesinriktat

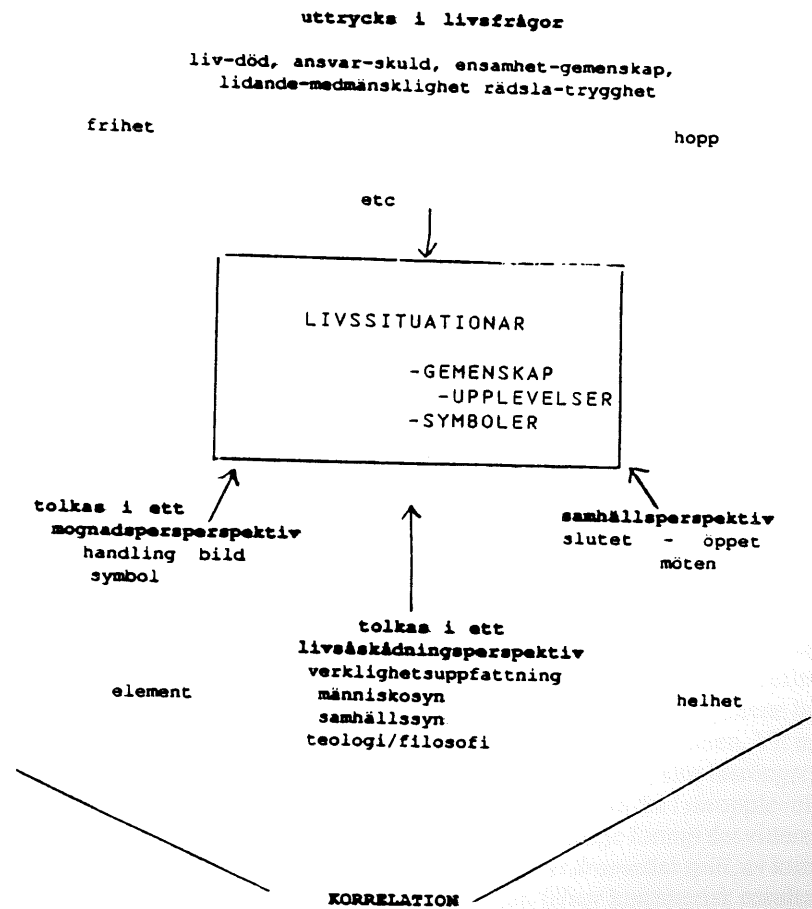


Existentiell nivå

- relativt och personligt

Bilaga 2

SCHEMATISK BILD ÖVER ANALYSMÖNSTRET

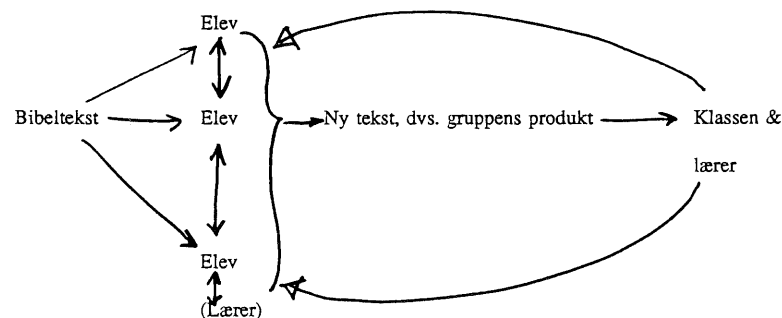


Ord-indre bilde-handling

Dramametoder til opplevelse av tekst i klasserommet

I arbeidet med Bibel-tekster er det en kunst for læreren å engasjere elevene. Målet med metodene jeg her beskriver, er aktivisering og handling i klasserommet. Disse arbeidsmåtene får elevene i grupper til å skape sin egen tekst, dvs. framføre *sin forståelse og opplevelse* av en tekst på en slik måte at de kan dele det med andre. Metoder til 'muntlige' presentasjonsformer er mangelvare i klasseværelset; disse to teknikkene er eksempler på en metodikk som har som mål skapende arbeid med elevenes egne reaksjoner og innlevelse. Arbeidet kan selvsagt videreføres på ulike vis i skriftlige former; så egentlig dreier det seg om å utforske nye kommunikasjonsveier.

La meg derfor bare kort si at det dreier seg om *kunnskap og ferdigheter i å kunne registrere spennende handlingsforløp* (les: undervisningsforløp) *i klassen; til å kunne iscenesette elevene i roller de trives med og som utfordrer dem til å strekke seg; - man må selv beherske et variert register av uttrykk som setter en i stand til å instruere elevene til innlevelse, empati og uttrykk, slik at de kan gi sine opplevelser, sin forståelse, sine meninger ulike konkrete og billedlige uttrykk - individuelt eller i samspill med andre.* Et viktig element i denne kompetansen er kunnskap om *dramaturgi*, dvs. hvordan du bygger opp eller strukturerer et forløp med en begynnelse, en midte og en slutt, med vende-



Jeg er opptatt av å utvikle det jeg vil kalle *dramatisk kompetanse* hos elevene. For å kunne få til slike prosesser *med elevene*, må vi som lærere arbeide med å utvikle *vår egen dramatiske kompetanse*. En mer teoretisk utgreiing om begrepet *dramatisk kompetanse* som en del av den profesjonelle lærerkompetansen er det ikke spalteplass for her.

punkt - der handlingen skifter (det er *det* som skaper og opprettholder spenning!), med rik *undertekst*, og med *et klimaks* som treffer. Et annet element i denne kompetansen er *evnen til å fortelle en historie*. Og da mener jeg for det første rent konkret: - å kunne fortelle om noe som har skjedd slik at tilhørerne blir revet med. Det forutsetter karakteriserings-

evne, dvs. kunnskap og ferdigheter som har med *stemmebruk* og *kroppsspråk* å gjøre, for å kunne få tilhørerne til *å skape indre bilder*, og det har med følsomhet for tilhørerne å gjøre, dvs. å kunne ta en stemning på pulsen.

Men jeg bruker begrepet *å fortelle en historie* også i en videre betydning: - det å få elevene, deltakerne, med på en reise innover i seg selv - i sin egen hukommelse og fantasi - for å hente frem og bruke egne og andres assosiasjoner og idéer til å fortelle en historie *sammen*. Den *dramatiske kompetansen* jeg snakker om har altså klare sosialpedagogiske hensikter, såvel som en opplevelses- og kunnskapsformidlende karakter. Og fremfor alt er en viktig bestanddel av *dramatisk kompetanse* - hos læreren såvel som hos elevene - *evnen til improvisasjon*. Denne evnen omfatter både visse teknisk/metodiske *ferdigheter* og en bevisst *holdning*. Sentralt i en slik holdning er fleksibilitet, spontanitet og et positivt selvbilde, som gjør at du våger å være uhøytidelig, prøve ut ukjente ting, utforske nye relasjoner - med sjanse for å lykkes og mislykkes - !

De følgende praktisk-skapende aktivitetene er begge i en eller annen forstand *dramatiske*. Om disse øker lærers eller elevers *dramatiske kompetanse* umiddelbart og i særlig grad, vet jeg ikke. Noen av leserne besitter sikkert allerede atskillig dramatisk kompetanse og tar den i bruk daglig - i klassen og i sine egne liv. Noen besitter den, men er ikke klar over det - og om de er klar over det, kommer det kanskje bare til bruk når de er sammen med små barn - eller i kjærlighetslivet? Mange er engstelige for å ta den frem i undervisningen; det er liksom ikke 'lektoralt' nok... Men da vil jeg bare minne om tesen om *lek og spill* som forutsetning for læring, og om at vi alle er 'musiske vesener', som har et uslokkelig behov for *å uttrykke oss*. En av de mange ting som gjør oss menneskelige, er vår evne til å forestille oss *noe annet*, transcendere våre egne her-

og-nå forutsetninger og tenke oss at vi er et annet sted, eller tilogmed at vi er en annen. Vi er *homo ludens*; vi skaper late-som-om situasjoner som blir like virkelige som virkeligheten.

Bildeteater og *korframføring* er to aktiviteter som representerer måter å utforske tekster på, som kan egne seg i religionsfaget såvel som i norsk eller i språkfag. Disse angrepsmåtene er teknikker som kan sette i gang opplevelsesprosesser som bidrar til innlevelse og forståelse. Det å oppleve f.eks. Bibel-tekster forutsetter at stoffet blir *levende* for oss. Prosessen med å levendegjøre tekst kommer først skikkelig i gang når det svinger mellom å skape *indre bilder, fantasier*, og å våge å anskueliggjøre og konkretisere disse bildene for meg selv, helst sammen med andre. I en pedagogisk sammenheng - til forskjell fra en kunstnerisk skapende sammenheng - må en slik prosess kanskje tvinges i gang, kanskje formelig provoseres fram. Dette kan lærer gjøre gjennom styrte oppgaver til klassen (se nedenfor). Og har man først fått den i gang - f.eks. ved å få elevene til å våge og ville utforske videre, kan man gjennom ulike former for gestaltning, dvs. arbeid "på gulvet", bruke seg selv og hverandre. Vi tar i bruk kropp, stemme, ord, bevegelse til å konkretisere våre indre bilder og de assosiasjonene hver enkelt får eller som vi får sammen. Vil man gi sine spørsmål, sine svar, sine løsninger, et uttrykk - for å la andre få del i *sin* opplevelse, - ja, så kan man kanskje formgi det videre til *et tablå*, eller til *et dramatisk spill*, av kunstnerisk kvalitet. (Hvor kunstnerisk resultatet skal bli, begrenses kun av *tiden*, - og ens egne prioriteringer.)

Korframføring - *Salomos Høysang*

Salomos Høysang representerer noe av det mest poetiske og lyriske i verdenslitteraturen. Arbeidsmåten som er skissert nedenfor har til hensikt å finne en *form* som passer til det



poetiske og høystemte innholdet, en stilisert form der deltakerne kan finne uttrykk for det opphøyde gjennom en vakker form.

1. Del ut hele *Salomos høysang*, kopiert opp slik at hver elev har sitt 'manus' som han/hun kan notere i. (De kan ha fått i hjemmeoppgave å lese igjennom teksten; eller de leser teksten igjennom stille for seg selv.)

2. Be elevene velge *ett uttrykk* eller *kort setning* som de liker, gjerne en sammenligning eller metafor, og lære seg det utenat (eks. "...som et stykke granateple er din tinning bak ditt slør"; "Sett meg som et segl på ditt hjerte, som et segl på din arm"; "...en ung hjort").

3. Få dem opp fra pultene og ut på gulvet. Be dem gå rundt på gulvet, slå en konsentrasjonssirkel rundt seg selv og si ordene sine høyt *samtidig*, slik at det blir et kor der ingen foreløpig lytter til andre enn seg selv. (Hvis det ikke er gulvplass til å gå, kan dette gjøres ved pultene.) Gi dem stikkord til en stemning, og be dem prøve å se situasjonen for seg og 'fargelegge' måten de sier setningen sin på med ulike typer stemmekvalitet og stemninger (f.eks. hviske, rope, gråte, juble, være sint, være autoritær, være bedende, innsigmigrende, utolmodig,

osv.) Her er det foreløpig snakk om å bruke ordene til en form for oppvarming og lek.

4. Be elevene gå sammen i grupper på 3-5. Innen hver gruppe forteller de hverandre først hvilken setning eller uttrykk de har valgt.

5. Oppgaven i gruppen er for det første at de skal enes om et kort utdrag som de skal arbeide videre med. (Her kan du fordele teksten, slik at dere får dekket opp utdrag fra hele teksten; f.eks. "Dere velger fra de første 5-6 versene; dere fra de neste 5-6; osv. Arbeidet videre skal munne ut i en personlig framføring av gruppens valg, der alle er med i et kor.")

6. På tavla går du i gjennom de ulike variablene de har til rådighet når gruppene etter tur skal framføre sitt lille utdrag foran klassen. Du skriver opp og snakker om f.eks. følgende stikkord:

- kor mot solostemmer
- jentestemmer mot guttestemmer
- volum (fra hvisking til rop)
- ulike typer gjentakelser:
- ekko (svakt/høyt)
- solo/kor
- nynning/sang (bare a-a-a, eller en annen vokal) - på ordene, eller bak/under ordene

- tempovariasjoner

Klassen bør også få beskjed om at når de etter 20 min. forberedelse (?) skal framføre tekstbiten sin, bør de også tenke *koreografi*. Med andre ord skal de finne et fysisk arrangement. De skal ikke nytte dramatisk spill, men gi teksten et *stilisert uttrykk*. Kanskje vil de velge et frontalt arrangement; kanskje en sirkel; kanskje vil de stå med ryggen mot klassen og snu seg på stikkord; kanskje vil de gruppere seg på et bestemt vis - alt i forhold til meningen de vil ha frem i teksten. De bør tenke på at de utgjør *et kor*, og at innholdet i det de har valgt skal hjelpes frem gjennom en visuell form.

De kan også tenke *contentum*, dvs. lyd-kulisse. På enkelt vis kan de kanskje understreke meningen gjennom å lage lyder ved hjelp av stemmen, eller ved å klappe, knipse, bruke føttene i lette rytmer. (Elev er ofte mye mer oppfinnsomme her enn vi kan forestille oss!)

8. Gi dem tid til å lære utdraget og til å prøve seg fram med ulike løsninger, slik at det de skal framføre får en bevisst *form*. 15-20 min. skulle greie seg. (Elevene må lære begrensningens kunst; det er bedre å velge et kortere utdrag og kunne det utenat, enn å legge lista så høyt at de 'ikke blir ferdige'.)

9. Ved framføringene er det viktig at gruppene har 'publikums' oppmerksomhet; ikke la dem starte før resten av klassen har rettet sin oppmerksomhet mot spilleplassen og er klare til å ta i mot den opptredende gruppens *tekst*.

10. La alle gruppene framføre sin tekst *en suite* før du kommenterer. Gi masse ros, men sørg for at den responsen du gir hver enkelt gruppe er *konkret*. Det betyr at du ikke kan nøye deg med å si at "Det var flott!", men at du må si litt om *hvorfor* det var bra. (Dette er ikke så vanskelig som man kanskje tror. Har gruppene jobbet seriøst, så har de investert så

mye skapende evner i dette at det *blir* bra; grunnlaget for tillit, læring og utvikling legges ved at du bidrar til å gjøre dem bevisste på formen de har valgt og setter ord på hvordan du 'leser' produktet deres. Du kan selvsagt også appellere til resten av klassen om å sette ord på sine positive reaksjoner!)

Denne typen arbeid fremtvinger en nærlesning av Bibel-teksten som øker utbyttet for hver enkelt; for hver enkelt gruppe er det spennende både å få bringe til torgs resultatet av eget arbeid og få se de andre gruppens løsninger. Opplevelsen og forståelsen av Bibel-teksten blir intens og foregår på elevenes egne premisser. Etter at de slik har fått gitt uttrykk for sin oppfatning av teksten, vil de være mottakelige og lyttende ovenfor lærers utlegninger, om du etter dette mener du har flere momenter som kan gjøre deres opplevelse enda rikere.

Bildeteater - Historien om David og Bateba

Elevene får utdelt kopi av teksten til 11. kapitel av *Annen Samuelsbok*, slik at de har et manus de kan notere og skrive i. De har gjort seg kjent med handlingen ved gjennomlesning hjemme. (Eller - det nestbeste - individuell stillelesning i timen. Gi realistisk tidsramme.)

1. Del elevene inn i grupper på 3-5 personer.

2. Fortell klassen at dere skal lage en bilde-Bibel (eller illustrert utgave) av denne teksten. (Vil man gjøre det mer tidsnært og aktuelt, kan man foreslå *en reportasje* med fotografier.) Det skal gjøres på den måten at hver gruppe skal lage et tablå som skildrer *en scene* i *handlingen*.

I plenum blir dere enige om hvilke *roller* som finnes i teksten. Gjennom klassesamtale presenterer du også elevene for begrepene *undertekst* og *vendepunkt*. Dette er *dramaturgiske begrep* som det er nyttig og

spennende å kjenne til når de i gruppene skal bestemme seg for hvilken situasjon de vil illustrere.

(Undertekst er det utsagte, det som står 'mellom linjene'. Vi kan finne frem til *underteksten* ved å spørre 'hvorfor' eller 'hvordan'. Hvorfor får ikke David sove, men vandrer hvileløst omkring på taket? For å finne svaret, tolker vi teksten. Kanskje er han sulten? Kanskje har han tankene sine på slagmarken, er rastløs fordi han ikke er der ute blant soldatene sine? Eller kanskje han er rastløs av en annen grunn - elskovssyk, kanhende? Her er flere muligheter, men skal man lage et 'bilde' av situasjonen, er det kanskje nødvendig å treffe et valg med hensyn til hvilken av flere mulige undertekster man vil tydeliggjøre. Gjennom å bli seg bevisst hva som ligger *under*, vil man som leser også bli klar over historiens *vendepunkt*, dvs. punkter der handlingen skifter. Ofte utgjør disse vendepunktene 'topper' i fortellingen, og slike dramatiske topper egner seg ofte godt som utgangspunkt for en illustrasjon/fotografi.)

Antakelig er det på sin plass her å nevne for klassen Aristoteles' tese om at *enhver handling forutsetter konflikt*, og at *konflikt betyr motsetning*. Det dreier seg om motsetning i interesser, følelser, motiver, intensjoner, osv. - altså ikke nødvendigvis *åpen* konflikt, men en motsetning som man bare ser eller oppfatter om man får tak i *underteksten*. Når man altså skal lage et bilde av en situasjon, blir det spennende først om man greier å tydeliggjøre *underteksten*, som inneholder konflikten.

3. I hver gruppe diskuterer elevene seg frem til hvilken *episode* de ønsker å framstille. (For å unngå at grupper velger samme situasjon, kan lærer eventuelt fordele teksten gruppene i mellom, slik at man får 'dekket' hele historien.) Alle skal ta del i bildet, som altså får form av et 'frosset' tablå. Eventuelt

kan gruppen bestemme seg for å ha et 'ytre øye', en instruktør, som har det siste ordet når det gjelder fysisk arrangement, posisjoner og blikkontakt. Han/hun får jobben med å oppfordre alle til 'å holde maska', dvs. 'fryse' i posisjonen.

4. Lærer gir tidsrammen: "Om (f.eks.) 15 min. skal vi bla i bilde-Bibelen sammen, og se på alle illustrasjonene." Lærer går rundt å inspirerer og strukturerer arbeidet der det er nødvendig. Lærer gjør elevene oppmerksomme på at de må være forberedt på å 'holde bildet' i ett minutt eller to når de skal vise det for resten av klassen. Bildene skal nemlig kommenteres, og etterhvert setter lærer også i gang enkle improvisasjoner med utgangspunkt i bildene. Lærer bør oppfordre hver enkelt gruppe til å *skape fokus*, f.eks. ved å tenke på hva de vil kalle bildet om det skulle ha en tittel eller en overskrift. Du kan også minne gruppen om at de må være bevisste på plassering av figurene (nærhet/avstand - ulike nivåer - blikkretning/fysisk kontakt - intensitet i uttrykket). Ingenting skal være tilfeldig! Still krav om konsentrasjon og nøyaktighet.

5. Når gruppene har ferdig bildene sine, samles dere og definerer en spilleplass, et *loca*. La gruppene vise bildene sine kronologisk, slik at det virkelig blir som å bla i en bok/avis. Gi dere god tid til hvert bilde! Gjør det gjerne slik at mens gruppen som skal i ilden, rigger til bildet sitt, lukker de andre elevene øynene, eller de snur ryggen til. Alle ser på 'bildet' når instruktøren sier "Klar!" Lærer kan gjerne lede publikumssamtalen slik: - *Hva ser vi her? Kan du, Kari, beskrive hva som skjer, slik at vi kan se om vi er enige i den objektive virkelighet som utfolder seg her*. Etter at dere er enige om handlingen, kan dere begynne å tolke bildet, dvs. snakke om *relasjonene* mellom personene, og hva det *egentlig* handler om. Når bildet er gjennomkommentert, spør du etter forslag til *overskrift*. Overskriften bør si noe om

essensen i bildet, følelsesinnholdet. Først nå kan aktørene løse opp, og så får de anledning til å kommentere publikums reaksjoner. Ga publikum uttrykk for noen av de tankene gruppen selv hadde diskutert da de laget bildet sitt? Fikk publikum tak i det som hadde vært gruppas *intensjoner*?

Det er viktig å understreke at kommentarene fra publikum *ikke* skal være en gjettelek, men en ærlig utforskning av *hva de egentlig ser*. M.a.o. - de skal skape mening, *sin* mening. Og da vil alle gruppene oppleve at de har greidd å tydeliggjøre ganske mange nyanser i forholdet mellom personene sine, gjennom kroppsspråk, mimikk, arrangement og linjer/grupperinger.

6. For de første par bildene kan lærer nøye seg med å be om forslag til tittel/overskrift. For de par neste kan du be om at hver rolle i bildet spontant improviserer en *tankereplikk*, dvs. en setning som uttrykker personens tanker i dette øyeblikket som bildet skildrer. Denne skal han/hun si høyt, men uten å bryte ut av posisjonen eller endre blikkretning. Jeg pleier å si til elevene at de skal tenke seg en 'tankeboble', som i tegneserier, men uttale den høyt (og selvfølgelig i 1. person!). - For de neste gruppene kan lærer be om en *replikk* fra hver av rollene, og eventuelt en *replikkveksling*. Men da må vi også tenke oss at bildet begynner å 'leve', dvs. vi oppfordrer til en kort dramatisering der aktørene også kan bevege seg. - En spennende videreføring er at lærer ber én av publikum om å stille seg bak en av rollene og komme med *tankereplikk*. Det som kommer, er tilskuerens tolkning av det han/hun har sett. Ikke alltid stemmer det med aktørens egne intensjoner; men uansett er det interessant for elevene i rolle å få del i hvordan andre oppfatter det de har prøvd å uttrykke. - Lærer kan gå videre og be om både *tanke*replikker og replikker, uttrykt av forskjellige elever (altså slik at det stiller seg 2 publikummere bak hver av aktørene). Utfordringen her er å lytte til hveran-

dre og bygge på det som kommer, slik at det blir logisk sammenheng mellom det rollen *tenker* og det han/hun *sier*. Det er ikke dermed sagt at det blir det samme; se ovenfor om *undertekst*, der det går frem at det kan være en konflikt mellom det man tenker inni seg og det man faktisk sier høyt til andre! Det er når man kan begynne å gi form til *konfliktene* at det begynner å bli virkelig spennende!

Når teknikken med *bildeteater* begynner å fungere og lærer vil gå videre i sin bruk av dramateknikker, er *strukturerte rollespill* (med scenario og rollekort, utarbeidet av lærer til å begynne med, senere av elevene selv i grupper) og *dramatisering* naturlige veier å ta i bruk. Den som intet vover, intet vinner! Lykke til!

Tove Ilsaas, 1. amanuensis teater-/drama-pedagogikk ved Senter for Lærerutdanning og skoletjeneste (SLS), Universitetet i Oslo. Adr: Postboks 1099 Blindern, 0316 Oslo.

Tro og viten - en kommentar

Da vi skulle utgi forrige temanummer om Tro og Viten, sendte vi Skottenes to artikler "Aksiom-kritikk og livssynstekster" og "Aksiom-kritikk i praksis" til Kjartan Selnes og Jan-Olav Henriksen, så disse kunne relatere og inkorporere relevante synspunkter da de utarbeidet sine artikler. Imidlertid fikk ikke Skottene samme mulighet da han skrev sine artikler. Han leste deres artikler først etter at bladet var gått i trykken. Derfor har han fått noe spalteplass for en kommentar.

Kommentar til Kjartan Selnes' artikkel

Selnes' artikkel ansporer naturligvis til mange reaksjoner på en rekke dristige påstander om en mangfoldig og komplisert problematikk. Jeg begrenser meg til noen få bemerkninger til det jeg oppfatter som to bærebjelker i hans vitenskapsfilosofiske og religionskritiske konsepsjon, nemlig religionsbegrepet og rasjonalitetspretensjonen.

Begge bærebjelkene er tuftet på det velkjente profanhumanistiske skille mellom tro og viten - et skille som idéhistorisk sett ble konseptualisert på skjellsettende vis av René Descartes og teoretisk fullbåret av Immanuel Kant. Anvendt på spørsmålet om et livssyns rasjonalitet, blir dette skillet til en distinksjon "mellom tro på empirisk-fornuftig rimelighetsgrunnlag" og "tro på dogmatisk og postulert åpenbaringsgrunnlag" (s.21; se også s.24). Slik jeg oppfatter Selnes, tilkjenner han den første tro status som rasjonell og begrunnbar viten. Herunder sorterer profanhumanismen, eller som Selnes kaller den: livssynshumanismen. Den andre frakjennes enhver erfarbar og derfor begrunnbar rasjonalitet, når en da ser bort fra religiøsitetens karakter av indrepersonlig og følelsesfylt opplevelse, "patetisk tro". Selnes resiperer her Ingemar Hedenius' analytisk-filosofiske tilretteleggelse av forholdet mellom tro og viten i det han (Selnes) bedømmer

storparten av (den moderne religiøse) argumentasjon for å skille mellom tro og viten som "et urimelig apologetisk kunstgrep" (s.21).

Denne dommen er jeg faktisk enig med ham i. Den liberale historisk-kritiske teologi fra opplysningstiden av har etter mitt skjønn aldri vist noen farbar vei for å klargjøre forskjellen og forholdet mellom tro og viten. Til det har denne teologi både et forvrengt religionsbegrep og et forkortet vitenskapssyn. Hovedsaken i en religionsfilosofi basert på den kartesiansk-kantianske erkjennelsesteori er nemlig påstanden om at det religiøse subjekt umulig kan tillegge religionen noen objektiv realitet og rasjonalitet. Gjør vi det, gir vi oss usikre og ubegrunnbare spekulasjoner i vold. På dette premissgrunnlag var det således helt forståelig at Kants fremste våpendrager innenfor teologien, Friedrich Schleiermacher, kunne definere religion (også kristendom) som den fromme selvbevissthetens "absolutte avhengighetsfølelse". Men derfra var veien naturligvis ikke lang til en radikal religionskritikk som f.eks. Ludwig Feuerbachs, som hevdet at religiøse livsholdninger (medregnet kristentroen) ikke var noe annet enn det religiøse subjektets irreelle fantasiprodukter projisert over på den objektive virkelighet.

Det er til denne religionsfilosofiske og -kritiske tradisjonen Selnes synes å knytte seg med sitt religionsbegrep. "Den religiøse språkbrukens grunnleggende kjennetegn er det symbolske, det metaforiske, det allegoriske", sier han (s.20) og mener dermed - så langt jeg forstår ham - at religiøse trossetninger ikke relaterer seg til noen objektiv, historisk og erfarbar virkelighet. Denne karakterstikken er bare delvis sakssvarende - også sett gjennom liberalteologiske briller. Også denne teologi, hvis "klassiske" epoke strakte seg fra ca. 1870-1920, mente nemlig at troen ikke bare var indre fromhetsfølelser. Også den liberalteologiske tro mente å kunne se Guds gjerninger i den erfarbare og lovbundne natur og historie, samtidig som den forsøkte å begrunne troens rasjonalitet innenfor en (ny)kantiansk erkjennelsehorisont.

Dersom Selnes' religionsbegrep anvendes som saklig dekkende for en gjengs kristen teologi slik den bedrives f.eks. på Menighetsfakultetet i Oslo og Misjonshøgskolen i Stavanger, blir det imidlertid helt inadekvat. Rett nok vedgår denne teologi at Bibelen rommer ulike tekstarter - bl.a. metaforer og allegorier. Men forstås bibeltekstene sakssvarende i samsvar med sine respektive tekstarter, er det slik at innholdet og budskapet i dem refererer seg til objektive, historiske realiteter. Kristendommens erkjennelsesteoretiske referanseramme er hverken en indre "religiøs" opplevelsesverden eller en ytre imaginær fantasiverden, men Guds ord og gjerninger i historien - bevitnet og fortolket i de bibelske skrifter, og forkynt og bekjent i den kristne menighet. Ut fra Selnes' ståsted er da dette bare "tro på dogmatisk og postulert åpenbaringsgrunnlag" uten rimelige krav på rasjonell verifiserbarhet. Det beror naturligvis på øynene som ser - eller ikke ser. Nettopp fordi kristentroen hevder å basere seg på og relatere seg til Bibelens historiske gudsåpenbaring med sentrum i

Guds Sønnns inkarnasjon, bærer den i seg umistelige elementer av viten og rimelige muligheter for rasjonell begrunnelse. Men selvsagt må denne begrunnelse skje på premisser som samsvarer med kristentroens saklige åpenbaringshistoriske egenart. Så kristentroen har ingen grunn til forlegenhet eller underlegenhet vis á vis andre livssyn hva angår rasjonalitetspretensjoner, slik Selnes så triumferende synes å fastslå. (Hermed har jeg selvsagt ikke gjort meg til talsmann for andre teologiers og religioners selvbegrunnelser.)

Med dette er jeg kommet frem til Selnes' livssynshumanistiske rasjonalitetspretensjon. I forlengelsen av en kartesiansk-kantiansk erkjennelsesteori - og i likhet med Ingemar Hedenius og Kristian Horn - fremholder han "at det finnes bare én form for rasjonalitet og fornuft og bare én kilde til holdbar erkjennelse: Den erfaringskritiske" (s.22). Selnes hevder at denne erkjennelse bygger på hverdagens og vitenskapens iakttagelser og erfaringer, tydet og tolket av den kritisk reflekterende fornuft. Av slike fornuftsinnsikter bygges så et profanhumanistisk livssyn, hvis rimelighet og begrunnbarhet skal være av en annen art enn f.eks. et kristent livssyn. Riktignok medgir Selnes - slik også Corliss Lamont gjør i sin bok - at slike fornuftsinnsikter er foreløpige og foranderlige (s.23).

Ikke desto mindre gir han inntrykk av at profanhumanistiske livssynsutsagn er tydelige og entydige til forskjell fra religiøse som "kjennetegnes ved det utydelige og mangetydige" (s.20). Sannsynligvis mener han da også at hans utgangspunkt på "en kritisk vitenskapsfilosofisk plattform" (s.20) er entydig og uproblematisk. Slik synes han å dele Lamonts positivistiske og optimistiske vitenskaps- og livssyn.

Når dette kartesiansk-kantianske paradigme anfektes radikalt, blir imidlertid også

profanhumanismens rasjonalitetspretensjon problematisert, noe jeg har forsøkt å gjøre i min aksiom-kritiske analyse av Lamonts bok. For det første blir en da langt mer nøktern - og dermed fornuftig! - i synet på vitenskapenes muligheter og begrensninger. Det er denne nøkternhet jeg gir uttrykk for når jeg skriver: "Med (natur)vitenskapelige midler kan ingen føre bevis eller motbevis overfor sannhetsgehalten i livssynssetninger. Det ligger utenfor vitenskapens kompetanseområde" (s.30). Eller som Jan-Olav Henriksen sier: Vitenskapen(e) kan bare gi oss *delforklaringer*, ikke *helhetstydninger*, av virkeligheten (s.27). Dermed blir det meningsløst å snakke om "vitenskapelig underbygd tro", som Selnes gjør (s.23). For vitenskapen er ikke i stand til å fange inn og svare på alle de spørsmål som *ethvert* livssyn forsøker å svare på ut fra sine respektive helhetstydninger. Det betyr ikke at vitenskap og livssyn forholder seg til to atskilte virkeligheter. De forholder seg til den ene virkelighet, men ut fra to forskjellige perspektiver.

I forlengelsen av dette blir det for det andre problematisk å bygge opp et livssyn utelukkende på empiriske sanseiakttagelser og stille seg nøytral eller agnostisk til det en mener å kunne plassere utenfor "erkjennelsens grenser". Min aksiom-kritiske analyse av Lamonts bok skulle med tilstrekkelig klarhet ha påvist det umulige og urealistiske i et slikt prosjekt. Den profanhumanistiske gudsoppfatning fremstilles gjerne som agnostisk og dermed fornuftig; men i virkeligheten viser den seg å være ateistisk. Menneskesynet fremstilles gjerne som nøytralt og allmennmenneskelig; men i praksis bygger det på en naturalistisk evolusjonsteori. Osv.

Dette kommer av det enkle banale faktum at også den profanhumanistiske fornuft ikke er en historieløs formal rasjonalitetsprodusent (jfr. den kartesiansk-kantianske erkjennelsesteori), men en historisk betinget instans -

belastet med aksiomatisk gitte livssyns-elementer. Hvis filosofiske struktur består av en ufrakommelig og uløselig enhet av tro og viten. Og fordi ethvert livssyn pretenderer å danne seg en helhetsforståelse av tilværelsen, kan *intet* livssyn unngå å bli "metafysisk", for nå likevel å uttrykke meg kantiansk. Også profanhumanismen forfekter "metafysisk" betingede og pregede påstander om Gud og virkeligheten, mennesket og døden, fremtid og håp, osv. At et profanhumanistisk livssyn etter dette skulle være mer fornuftig grunnbart enn andre livssyn, blir da naturligvis en irrasjonell påstand.

Etter mitt skjønn er disse innvendingene både "trivielle og selvfølgelige", for nå å bruke en vending av Selnes (s.24). At jeg påviser det problematiske i profanhumanismens verifiserbarhet, betyr da selvsagt ikke at jeg bekjenner en "religiøs tro som søker å immunisere seg mot verifiseringskrav", eller at kristentroens rasjonalitet dermed er tilstrekkelig legitimert, slik Selnes synes å oppfatte meg (s.23). Som allerede antydnet kan og bør kristentroen begrunnes på selvstendige rasjonelle premisser. Jeg mener selvsagt heller ikke at det kan være "hips som haps om man velger en religiøs tro som en vitenskapelig teori" (s.24). Som sagt er det fiktivt og urealistisk å velge mellom livssyn og vitenskap. Når det gjelder spørsmålet om hvilket livssyn man bør velge, mener jeg naturligvis at det foreligger en rekke gode rasjonelle grunner for å velge et kristent livssyn.

Kommentar til Henriksens artikkel

Med det jeg nå har sagt til Selnes' artikkel, har jeg også delvis kommentert Henriksens artikkel. På et par punkter må jeg imidlertid føye til noen presiserende bemerkninger.

I forsiktige vendinger karakteriserer Henriksen min modell for forholdet mellom tro og viten for "Min tro er like god som din"-modellen. Av det jeg her har skrevet, skulle

det fremgå klart nok at jeg ikke vil vedkjenne meg en slik tankemodell. At jeg likevel er blitt oppfattet slik, kan muligens skyldes min noe kjappe - og dermed ubeskyttede - bruk av John Nomes aksiom-kritiske metode. Selv vil jeg slett ikke "gjøre alle spørsmål om livssynvalg til et irrasjonelt spørsmål om valg av trosposisjon" (s.28). Det ville i så fall kunne innebære at også kristentroen måtte begrunnes irrasjonelt på subjektivistisk og fideistisk basis. Det mener jeg naturligvis ikke. Derimot mener John Nome at *forskere* ofte treffer sine valg av ikke-evidente aksio-mer på et irrasjonelt premissgrunnlag. Dermed har jeg ikke påstått at *Nome* kan plasseres innenfor en slik modell. Så langt jeg har studert og forstått hans forfatterskap, kan han neppe sies å ha levert fra seg noen tilnærmet fullstendig (religions-)filosofisk erkjennelsesteori, og dermed heller ingen presis eksplikasjon av forholdet tro-viden. Således må hans aksiom-kritiske metode ikke "tøyes for langt" og anvendes som noe mer enn et kritisk analyseredskap innenfor rammen av en systematisk-teologisk helhets-

konsepsjon. Se min bredere fremstilling og kritikk av dette i min artikkel: "'Aksiom-kritisk metode', Kritisk søkelys på John Nomes 'kritiske filosofi'", i: *Norskteologisk tidsskrift* 90, 1989, s.1-18.

På denne bakgrunn kan jeg gjerne slutte meg til "Dimensjonsmodellen" som Henriksen havner på. Kristendommens forutsetninger "lar seg gjøre allment rede for, gi grunner for, og lar seg diskutere" (s.28f). Men spørres det i hvilken forstand de lar seg allment begrunne, i hvilken utstrekning, på hvilke premisser og i hvilken kontekst, - så vil det kanskje vise seg at Henriksen og jeg er noe uenige på enkelte punkter. Men disse spørsmål utgjør en mangfoldig og vidløftig problematikk som hverken Henriksen eller jeg har reist i dette tidsskriftet, og som dessuten egner seg bedre til faglig diskusjon i andre fora.

Ragnar Skottene, Undervisningsleder i Røyfjelle og Jæren Indremisjon. Adr. Otto Olsens gt. 27, 4021 Stavanger.