

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 20 • 2008 • NR 3



Medborgerskap

LEDER

Medborgerskap

Medborgerskap er temaet for dette nummeret av Religion og livssyn. Medborgerskap er av de ord som en gradvis blir oppmerksom på (engelsk – citizenship), det dukker opp i artikler og samtaler, og blir på en måte etter hvert en del av tidsånden. Ofte er det slik at nye begrep som kommer i inn i debattene, antyder et behov for å balansere et eller annet. "Flerkultur" har vært på moten noen år som avløserord etter at folk begynte å sette kaffen i halsen når ordene "fargerikt fellesskap" prydet setningene. Men også begrepet "flerkultur" har sine svake sider i den forstand at det jo åpenbart er sider som vi ikke liker ved flere kulturer ... Det er ikke nødvendig å gå i detaljer her, men det likevel kan være greit å minne om den (ukritiske) måten å nærme seg fenomener i religionens verden på som noen av oss religionslærere har praktisert: Vi har hatt en tendens til å definere alt det vi ikke har likt ved en religion som noe som "egentlig" ikke tilhører den aktuelle religionen, det hører til kulturen ... Og om vi da lar oss se blant elskerne av den fargerike flerkulturen, får vi da igjen et problem.

Behovet for igjen å fokusere på det som binder sammen, limet i samfunnet eller for det som skaper samfunn i egentlig forstand, skaper grobunn for å snakke om "medborgerskap", altså noe som går utover de ulike gruppefellesskap som en tilhører. Skolen kan f. eks. betraktes som en institusjon for utvikling av medborgerskap, dels fordi den sørger for et visst minimum av sosial trening for alle, dels fordi den gir det nødvendige av allmennkunnskap som blir bakgrunnen for den felles referanserammen et velfungerende samfunn trenger. Medborgerskap ligger dessuten ikke så langt unna begrepet statsborgerskap, og dermed ser vi at debatt om medborgerskap også bringer nasjonen tilbake i fokus.

Når vi har tatt opp begrepet medborgerskap i dette nummeret, er det fordi vi også ønsker å sette søkelys på religionens plass i bildet. Debatten etter Ranas kronikk i Aftenposten fra i vår der han går ut mot det han kaller det ekstremsekulære samfunnet som ønsker å tømme den offentlige sfæren for religion, tyder vel på at det siste ord ikke er sagt om hvilken plass religionen skal ha i det fremtidige Norge. I et samfunn med ulike meninger om livssyn og religion trengs da den hjelp som samtale og dialog og felles handling kan bidra med. På et dagsseminar i forbindelse med Menighetsfakultetets 100-årsjubileum ble religionens rolle i interkulturell dialog satt på dagsorden - med gjester fra fjern og nær – og under ledelse av Peter Schreiner fra Tyskland. Herfra har vi fått et innlegg fra Kunnskapsdepartementet om det nye Wergelandssenteret som skal være et senter for opplæring i interkulturell forståelse, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap. Fra samme seminar har vi under *metodikk* en rapport fra Gommerud skole i Bærum der religion på ulikt vis er integrert i skolens liv. Videre: Oddbjørn Leirvik ser på religionenes splittende og samlende funksjon, Keld Skovmand fra nabolandet i sør diskuterer om menneskerettighetene er i ferd med å snike seg inn i norske skole som religionserstatning. Trygve Wyller drøfter kristent-sosialt arbeid som uttrykk for medborgerskap, mens Ingvild Valle ser nærmere på dialogbegrepet. Endelig har vi fått en artikkel fra Endre Bertelsen som ytrer seg kritisk om en eksamensoppgave gitt til muntlig eksamen i Religion og etikk, noe å ta med seg i disse harde evalueringstider! God lesning! God jul!

Vårt neste nummer, nr. 4 2008 - blir for øvrig det siste med nåværende redaktørregime. Nummeret blir en kavalkade med de – etter vår mening – 10 beste artiklene gjennom 20 år med Religion og Livssyn.

bm

RELIGION OG LIVSSYN
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Nr. 2 - 2008 - 20. årgang

Redaksjonskomiteen:

Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

Redaksjonsråd:

Heid Leganger-Krogstad
Otto Krogseth
Dagfinn Rian
Svein Olav Thorbjørnsen
Svein Åge Christoffersen

Illustrasjon:

Åsmund Risnes

Formgivning:

Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Layout:

Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Trykk:

Møklegaard Print Shop,
Fredrikstad

Opplag dette nr. 800

Redaksjonens adresse:

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

e-post:

bjorn.myhre@berg.vgs.no
harald.skottene@grefsen.vgs.no

ISSN 0802-8214



Innhold

FORENINGSNYTT

Studietur til Londonside 4

TEMA:

Oddbjørn Leirvik:

Religion, integrering og solidaritet.....side 5

Keld Skovmand:

Menneskerettigheter, religionsundervisning og medborgerskap. Kritiske bemerkninger i anledning af en norsk læreplansrevisjonside 12

Trygve Wyller:

Kan religion bidra til medborgerskap? Perspektiver på kristent-sosialt arbeid i dagside 22

Ingvild Å. Valle:

Dialog - i lys av teori og praksisside 29

Gunnar Mandt:

Om Wergelandssenteretside 34

METODIKK

Margareth Danson:

How to develop tolerance and respect between pupils from different cultures?Side 45

Endre Bertelsen:

Analyse av en eksamensoppgaveSide 41

BOKMELDING

Ørkenvind. Arven fra ørkenens fedre og mødre...Side 47

Tema i neste nummer:
20-årsjubileum

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

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

FORENINGSNYTT

Studietur til London 6.-10. mai 2009

Religionslærerforeningen planlegger nå en studietur til London 6.-10. mai 2009. London er en europeisk storby med rik erfaring som flerreligiøs metropol. Studieturen vil gi et innblikk i religionsundervisningen i byens skoler, og den legger opp til konkrete møter med ulike religioner og livssyn – både islam, hinduisme, den anglikanske kirke, reformjødedom og den britiske humanistbevegelsen. Det drives et betydelig tverreligiøst dialogarbeid i Storbritannia. Studieturen vil oppsøke dette miljøet, og deltakerne vil bli kjent med de utfordringer det i dag står overfor.

Studieturen begynner i London onsdag 6. mai kl 1800 med registrering og innledende foredrag og avsluttes søndag 10. mai kl 1500.

Deltakeravgift er kr 4000,-. Beløpet inkluderer overnatting med frokost på dobbeltrom sentralt i London og en felles middag. (Kr 5500,- for overnatting på enkeltrom). Deltakerne tar selv ansvar for reisen til og fra London. De som ønsker å reise med flere, vil få oppgitt flyavganger andre deltakere benytter seg av. Et mer detaljert program legges ut på religionslærerforeningens nettsted www.religion.no.

Påmeldingsfrist er 1. februar 2009. Mer informasjon og forpliktende påmelding til Berit Hagen Agøy eller Ole Andreas Kvamme. Epost: berit.agoy@t-fk.no eller ole.kvamme@oslo-katedral.vgs.no. Det er et begrenset antall plasser. De som melder seg på først, sikres plass. Foreningens medlemmer blir prioritert. (Innmeldingsadresse: Se tidsskriftets bakside).

Melding:

Religionslærerforeningen og Nettverk for religion og livssyn inviterer til

Fagkonferanse

for lærere i videregående skole

Tema: Kart og terreng i religion- og etikkundervisningen – i lys av ny læreplan

Tid: 16.-17. april (fra torsdag ettermiddag til fredag kveld). Sted: Oslo

Fra programmet: Professor *Knut A. Jacobsen* om dimensjonstenkning i religionsundervisningen. Førsteamanuensis *Bengt Ove Andreassen* om konflikt- og harmoniseringsperspektiver i framstilling av religionene.

Konferansen er gratis. Sett av dagene nå! Mer om programmet og påmeldingsinformasjon i *Religion og Livssyn* og på www.rlnett.no på nyåret. Nærmere opplysninger: Lina Snoek (linaesnoek@gmail.com) og Per Anders Aas (peranders.aas@lui.hio.no)

Har du ideer

til digitale læringsressurser/undervisningsopplegg innenfor religion og livssyn?

Nettverk for religion og livssyn vil premiere de beste.

Flere opplysninger på www.rlnett.no.

TEMA

Oddbjørn Leirvik

Religion, integrering og solidaritet

Integrering er (liksom verdier og dialog) eit av desse orda som det har gått inflasjon i. I diskusjonar om innvandring kom omgrepet for alvor i bruk ved midten av 1980-talet, då det hadde blitt klart at arbeidsinnvandrane frå 1970-talet hadde tenkt å slå seg til her med sine familiar, samtidig som Norge byrja ta imot nye grupper av asylsøkarar.

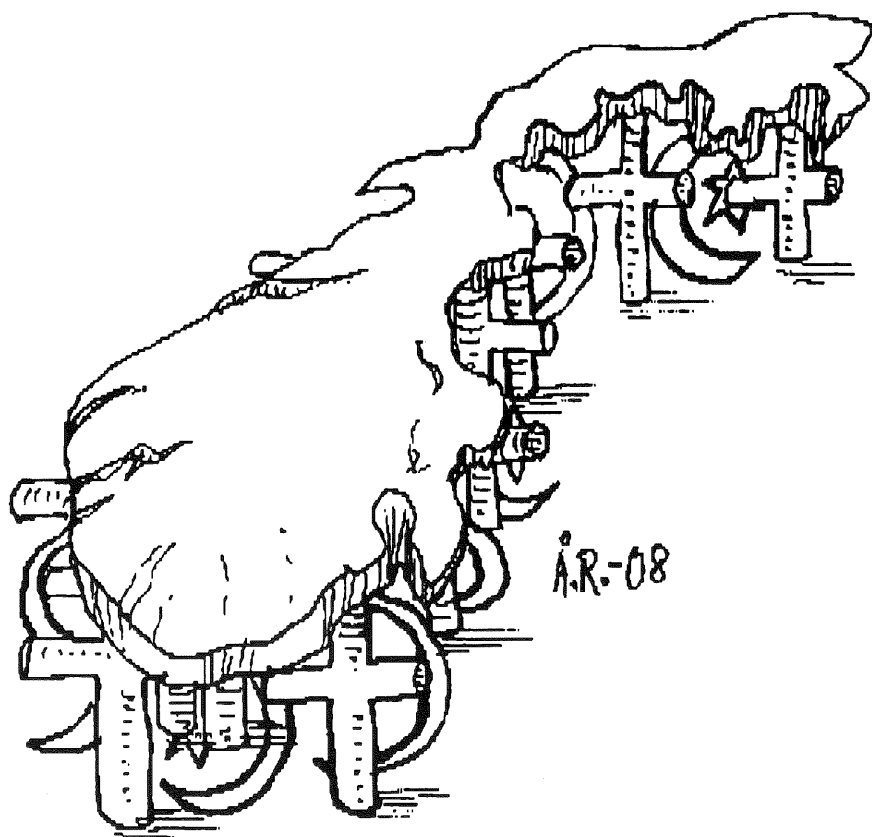
I innvandringspolitiske diskusjonar var det lenge vanleg å skilje mellom segregasjon, assimilasjon og integrering, med integrering som merkelapp for ein inkluderande politikk som verken var altfor einsrettande kulturelt sett (assimilasjon) eller bidrog til gettoisering (segregasjon). Mange har også lagt vekt på at integrering må forståast som ein gjensidig prosess der innfødde og nykomne nordmenn på tilpasse seg kvarandre. Berre slik, tenkjer ein då, kan ein skape eit integrert *samfunn*.

Sidan Bondevik II-regjeringa si stortingsmelding om "Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet" (2003-2004) har nye ord kome på moten. No er det ansvarleg deltaking og inkluderande mangfald som er dei overordna måla, med ein implisitt kritikk av meir passiviserande eller altfor likskapsorienterte forståingar av integrasjon. Stoltenberg II-regjeringa har langt på veg tatt over dei nye talemåtene. Under overskrifta "Integrering og mangfold" slår heimesida til Arbeids- og inkluderingsdepartementet slår fast at regjeringa "vil arbeide for et inkluderende samfunn, preget av

toleranse og mangfold."¹

I si bok *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*² listar Knut Kjeldstadli opp tre faktorar som er avgjerande for skapinga av eit integrert samfunn: "sosial likhet, kulturell forskjellighet og politisk enhet" (s. 7). Kjeldstadli tar til orde for ei relasjonell forståing av det han kallar integrasjonsprosjektet (s. 131ff). Han avgrensar seg både mot ei reint individualistisk forståing av integrering (med nokså ein-sidig fokus på individuelle rettår) og nasjonalistiske eller multikulturalistiske integrasjonsmodellar som begge legg avgjerande vekt på gruppeidentitet. Medan den nasjonalistiske (eller etniske) modellen siktar mot eit samfunn som er mest mogeleg einskapleg kulturelt sett, står den multikulturalistiske modellen (med sitt fokus på kulturelt mangfald og grupperettår) i fare for å bli kulturel relativistisk på ein måte som ikkje berre er samfunnsoppløysande men også kan truge individet sin integritet.

Alternativet er i følge Kjeldstadli ein relasjonell integrasjonsmodell som tar utgangspunkt i at alle individ tilhøyrer meir enn eitt fellesskap. Å snakke om "nordmenn" og "innvandrarar", "kristne" og "muslimar" tildekkjer kompleksiteten i dei sosiale relasjonane vi inngår i med andre menneske. Stikkord som kjønn, klasse, kultur og religion plasserer individ i *ulike* typar fellesskap som alle kan vere formande for deira verdisyn og påverke den einskilde sine sjansar for å bli godt integrert.



6 Kva rolle spelar så religion i dette store og nokså komplekse biletet av integreringsfaktorar? Slik eg ser det, er utfordringa å verken overbetone eller undervurdere religionen si rolle som ein faktor i integrasjonsprosessar. I eit notat med overskrifta "Integrering av innvandrere – et liberalt perspektiv", som Torkel Brekke har ført i pennen for den liberal-konservative tankesmia Civita (Civita-notat nr. 4/2008), spør Brekke "om samfunnets oppmerksomhet om religion er så stor at den til tider kan være til hinder for integrering". Han deler den kritiske innsikta av "en klar inndeling av et samfunn i religiøse grupper er langt vanskeligere enn mange antar", men viser også til at eit liberalt perspektiv på integrering ikkje gir noka særskilt merksemd til religion "fordi en liberal posisjon

krever at man overlater dette området til individets eller familiens private sfære."

I den aktuelle samtalen om religion i det offentlege rommet er det nok likevel få som vil nøye seg med å sjå på religion som ei privatsak. Derfor er det nødvendig å kombinere den kritiske innsikta at religion berre er ein av svært mange identitets- og integrasjonsfaktorar med ei realistisk vurdering av kor sterkt gjennomslag religiøs identitetspolitikk faktisk har, i måten folk flest tenkjer og taler på.

Kva rolle er det så religionen spelar for individ og grupper, og korleis responderer staten på religionen sine meir offentlege uttrykk? Blir religionen opplevd som (eller sett på) som splittande eller som samlande for integrasjonsprosjektet?

Er religiøse krav splittande?

To lesarinnlegg i Vårt Land frå dei siste åra illustreer kor ulikt ein kan sjå på religionen si rolle. I eit innlegg frå 2006 med overskrifta "Integrering går via religion"³ rosar lektor Inger Øgland Berdahl tidlegare statsminister Bondevik for å ha tatt på alvor den viktige rolla som religion spelar i mange innvandrargrupper sitt liv, noko som ofte har blir gløymt i forsøket på å integrere innvandrare i de ho kallar eit norsk sekulært samfunn. Ho skriv: "Mange av våre nye landsmenn har reist fra frykt og lidelser, mistet nær familie og venner, og skal forholde seg til nytt språk og kultur. Det eneste de har med seg er troen, og gjennom troens briller tolker de norsk kultur og nordmenns oppførsel. [...] Min konklusjon blir derfor at den religiøse dimensjon må bli tatt vare på og alle som jobber med innvandrere må skolerer i dette og ta hensyn til det religiøse mennesket. Først da kan vi få en god integrering med forståelse og respekt for hverandre."

Referansen til Bondevik er relevant, sidan Bondevik I-regjeringa gjekk lengre i det sin anerkjennande politikk overfor dei religiøse minoritetane enn kva sosialdemokratiske regjeringar hadde hatt for vane. Bondevik var for eksempel den første statsministeren som gjekk på offisiell gjesting i ein norsk moské, då han vitja World Islamic Mission i 1999. Det var også hans regjering som det same året, med tilvising til religionsfridommen, godkjende den muslimske grunnskulen som Arbeidspartiregjeringa hadde nekta å godkjenne fire år tidlegare, då med tilvising til at ein slik skule ikkje ville tene integreringa av framandspråklege elevar.

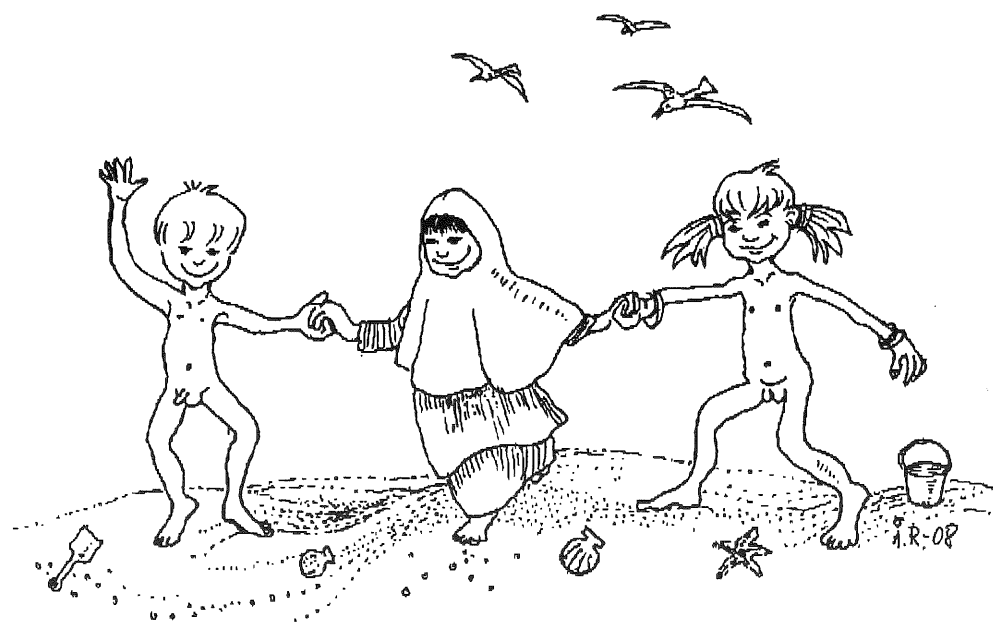
Det andre lesarinnlegget eg vil løfte fram er skrivne av Gjertrud Elisabeth Olsen og stod på trykk i 2008, under overskrifta "'Toleranseslitasje' i møte med muslimer".⁴ Med tilvising til sine erfaringar frå barnehagen viser Olsen til at stadig fleire menneske av god vilje lågmælt gir

uttrykk for det ho kallar toleranseslitasje – nærare bestemt i møte med muslimske foreldre som i barnehage og skule insisterer på sin religionsfridom og nekter å godta kompromissforslag i sensitive saker som kjønnsdelt symjning, halal-mat og bilete av grisar på vegane (dette er dei eksempla ho nemner). Ho noterer også at det ville vere politisk ukorrekt å seie til ein muslimsk far: "Vi kan ikke etterkomme alle dine krav om tilretteleggelse ut fra islam, nå tror jeg faktisk vi bestemmer. Alternativt kan du ta barnet ditt ut av barnehagen".

I samsyn speglar dei to lesarinnlegga den ambivalente haldninga mange har til innvandrareligion. Fokus er typisk på muslimane, som anten (når ein legg godviljen til) blir møtt med ei forståande erkjenning av kor viktig religionen er i deira sårbare liv, eller (etter langvarig toleranseslitasje) med frustrerte reaksjonar på dei lite kompromissvillige haldningane som nokre av dei religiøse innvandrarene artikulere.

I det siste tilfellet blir både majoritet og minoritet fanga av ei "vi og dei"-haldning (jf. uttrykket "nå tror jeg faktisk vi bestemmer"). Tendensen til auka kløftdanning mellom oss og dei har også Integrerings- og mangfoldsdirektoratet fanga opp, gjennom sitt såkalla "Integreringsbarometer". Det sist publiserte barometeret viser at skepsisen til muslimsk religionsutøving er aukande mellom nordmenn flest.⁵

Eksemplet med toleranseslitasje avdekkjer også eit reelt dilemma i integreringspolitikken: Kor langt skal offentlege institusjonar gå i å kome meir eller mindre velgrunna religionsfridomskrav i møte? Er det omsynet til forskjell eller til fellesskap som skal vere avgjerande? I kva saker handlar det om religionsfridomskrav som er verna av internasjonale menneskerettskonvensjonar og som derfor *må* takast på alvor – same kor frustrerte lokale eller sentrale fellesskapsbyggarar måtte bli over minoritetane sine insisterande haldningar?



Har religionen ei fellesskapsbyggande rolle, og skal staten honorere denne?

Om vi vender blikket mot styresmaktene sitt på religionen si rolle i integrasjonsprosjektet, er biletet ikkje eintydig. På den eine sida har norske styresmakter, i og med KRL-faget og i ånda til Gudmund Hernes og hans generelle læreplan frå 1993 (som omtalte den kristne tru og tradisjon som ein arv som samlar oss som folk på tvers av trusretningar), ønskt å gjere ei solid innføring i den såkalla kristne kulturarven obligatorisk for alle elevar i grunnskulen. Den kritiske vurderinga frå FN's menneskerettskomité i 2004 og dommen i Den europeiske menneskerettsdomstolen i 2007 gav protesterande muslimar og humanetikarar rett i at Norge kan ha gått for langt i sitt kristenkulturelle integrasjonsprosjekt. Andre vil sjå det same faget, med sitt nye namn RLE, som eit meir dialogisk integrasjonsprosjekt. Same kva ein måtte meine om dette, er det mogeleg å ta debatten om faget som eit eksempel på at opne brytningar mellom

majoritetsønske og minoritetsprotest, og eit tilstrekkeleg mål av forhandlings- og endringsvilje hos sentrale aktørar, over tid kan skape reell integrering.

Men kva meiner politikarane meir generelt om religionen si rolle i samfunnet? Det kan ein vanskeleg generalisere om. Det er likevel verd å merke seg at den tverrpolitiske avtalen om statskyrkjeordninga som stortingspartia vedtok i 2008 inneheld forslag til ein nyformulert grunnlovparagraf der det står at "Alle Tros- og Livssynssamfund skal understøttes [av staten] på like linje".

Korleis skal ein tolke dette? Berre som uttrykk for eit ikkje-diskrimineringsprinsipp, eller også som ein honnør til trus- og livssynssamfunna si samfunnsbyggande rolle? Dagens medlemsstøtte til trus- og livssynssamfunna er ei reint kompensatorisk ordning som skal balansere fullfinansieringa av Den norske kyrkje over stats- og kommunebudsjetta. Når det nemnde

grunnlovsforslaget slår fast at Den norske kyrkje også etter ein grunnleggande revisjon av statskyrkjeordninga "skal understøttes som saadan av Staten", gir det seg sjølv at ein også i framtida må gi ein tilsvarende støtte per medlem også til alle andre trus- og livssynssamfunn. I eit internasjonalt perspektiv er likevel denne viljen til å statsfinansiere trus- og livssynssamfunn såpass unik at det kan vere grunn til å lese den politiske konsensusen også som eit uttrykk for det som dei siste åra har blitt kalla ein aktivt støttande religionspolitikk.

Uttrykket "aktivt støttande religionspolitikk" vart lansert av det kyrkjelege Bakkevig-utvalet som vart utnemnd av Kyrkerådet og leverte si innstilling "Samme kirke – ny ordning" i 2002. Dei to berande prinsippa bak utvalet si tilråding om ei nyordning av forholdet mellom kyrkje og stat er "jamstilling" (det vil seie ikkje-diskriminering) og "aktivt støttande religionspolitikk" (eit omgrep som vart etablert i og med denne innstillinga). Dei to komplementære prinsippa inneber (negativt) at ingen blir hindra i å leve i samsvar med si tru eller sitt livssyn, og (positivt) at ein får støtte til utfaldinga av tru og livssyn så lenge dette ikkje kjem i konflikt med andre tilstrekkeleg viktige normer (s. 61f).

Det verdimelessige grunnlaget for at staten også i framtida skal gi sjenerøs medlemsstøtte er at ein verdset trus- og livssynssamfunna si fellesskapsbyggande rolle. I innstillinga blir det vist til at "religiøs tru og andre livssyn, slik dei vert formidla og utfalda i ritual, tradisjonar, haldningar og fellesskap, er berande element for den einskilde og for fellesskapet mellom menneske" (s. 62). Sidan religion og livssyn kan binde folk saman og føre til samhandling, bør staten ikkje berre sikre religionsfridommen men aktivt "leggje til rette for at tru og livssyn kan vere formande på den einskilde og fellesskapet" (s. 77). Religion og livssyn bør såleis ha ein sentral plass i det offentlege rommet,

som ein viktig del av det sivile samfunnet (s. 62, 73).

Berre med éi setning blir det nemnt at tru og livssyn kan vere "kjelder til konflikt" (s. 65). Hovudperspektivet er at det er "ein samfunnsmessig allmennyte av aktive miljø der religiøse og livssynsprega tradisjonar vert utfalda" (s. 77). I tillegg noterer utvalet at trus- og livssynssamfunna også utfører ein del formelle oppgåver (som vigsel og gravferd) på vegne av heile samfunnet (s. 62).

Fire år seinare viste det seg at det regjeringsoppnemnde Gjønnest-utvalet hadde annektert argumentasjonsmåten til det kyrkjelege utvalet. I utgreiinga "Staten og Den norske kirke" (NOU 2006:2) kan ein i kapitlet 5.6.2 om "Statens tros- og livssynspolitikk" lese at "tros- og livssynsutøvelse er kollektive goder for innbyggerne". Fordi trus- og livssynssamfunna gir mening og verdifundament, identitet og tryggleik til den einskilde og dessutan utfører viktige sosiale oppgåver og ritual bør dei, seier Gjønnest-utvalet, både ha ein naturleg plass i det offentlege rommet og honorerast av staten. Liksom Bakkevig-utvalet meiner også fleirtalet i Gjønnest-utvalet at statens ansvar for å føre "en aktivt støttande tros- og livssynspolitikk" bør tydeleggjerast med ein eigen paragraf i Grunnlova.

Bidrar trussamfunna til integrering og solidaritet?

Resonnementet i dei to innstillingane kan lesast som eit uttrykk for det den kanadiske sosialfilosofen Charleis Taylor har kalla anerkjennande politikk ("politics of recognition") overfor kulturelle og religiøse grupper i samfunnet. I dette tilfellet rettar politikken seg mot *trus- og livssynssamfunna*, noko som gir denne typen anerkjennande politikk andre konturar enn former for multikulturalisme som byggjer opp om *kulturelle* grupper sin identitetspolitikk.

Slik sett kan det tenkjast at politikarane har kjøpt det moderne og ofte brukte argumentet at ein må skilje mellom religion og kultur. Når for eksempel reformorienterte muslimar tar til orde for å skilje mellom kultur og religion, er underteksten at dei mest problematiske praksisane som ein finn i innvandarmiljøa (som æresdrap, tvangsekteskap og kjønnslemlesting) ikkje har noko med religion å gjere men er rotfesta i tradisjonelle kulturar som er kjenneteikna av patriarkalske maktstrukturar og låg valdsterskel.

I eit kritisk perspektiv er det vanskeleg å skilje skarpt mellom religion og kultur, sidan religion aldri finst i rein form men alltid vil vere inkulturert. Likevel blir den nemnde distinksjonen brukt ikkje berre av dei som vil berge religionen mot kulturelle misbruk, men også av dei som vil forsvare kulturarven sin mot religiøs overstyring. Når ein del innvandrare med muslimsk bakgrunn kallar seg "kulturelle muslimar", er det med brodd mot dei religiøse leiarane sin (etter deira meinig) overdimensjonerte posisjon som talsmenn for heile den muslimske innvandrargruppa, ein posisjon staten med sin anerkjennande politikk overfor trus- og livssynssamfunna kan seiast å byggje opp under.

Motsett kan ein i ein del saker sjå at dei muslimske trussamfunna, gjerne representert ved paraplyorganisasjonen Islamsk Råd, opent kritiserer kulturelle praksisar som dei meiner er i strid med islam, og artikulere ei tolking av religionen islam som er meir på linje med norske fellesskapsverdiar.

I mars 2008 måtte ein tyrkisk representant i Drammen innvandrerråd (som også vart presentert som eit sentralt medlem i Det tyrkiske trossamfunn) trekkje seg etter at han i Drammens Tidende hadde kome med ei kraftig åtvaring mot integrering: "Kvinner som kommer hit til landet, blir ofte smittet av den norske kulturen, med fokus på likestilling, alkohol, utfor-

drende klesstil og rettigheter. Det er farlige greier og kommer i konflikt med de tradisjonelle verdiene, advarer Senol Karagöz" (i følgje avisa sitt sterkt vinkla referat).⁶

Det er svært lite sannsynleg at ein tonegivande islamsk organisasjon i Norge ville uttalt seg på denne måten. Meir typisk er – for å ta eit aktuelt eksempel – den kontante avvisinga av alle former for fysisk avstraffing av born som Islamsk Råd sin generalsekretær Shoaib Sultan kom med i november 2008, i kjølvatnet av ei undersøking som viste at born i innvandrar-miljø blir slått dobbelt så ofte som andre norske born.⁷ Islamsk Råd sin klare og kulturkritiske reaksjon i denne saka svarer til haldningar som rådet også har artikulert i dialogsamanheng, for eksempel i Kontaktgruppa for Mellomkyrkjelig Råd og Islamsk Råd der ein i 2008 sette temaet vald mot kvinner øvst på dagsordenen.

Eg har annanstads⁸ prøvd å påvise at når trus- og livssynssamfunna engasjerer seg i dialog om samfunnsmessige utfordringar, trekkjer dialogen sterkt i retning av det som er dominerande verdiar i den felles konteksten. Dei eventuelt felles haldningane ein kjem fram til, blir ofte artikulert eit felles språk som er prega av menneskerettsleg tankegong. Eit eksempel på det siste er felleserklæringa om alle sin rett til å skifte religion som Den norske kyrkja og Islamsk Råd kom med i 2007.⁹

Dei eksempla eg har nemnt viser korleis ein sentral muslimsk aktør som Islamsk Råd markerer sin tilslutnad til tanken om det sårbare individet sin ukrenkelege integritet. Når ein aksepterer retten til å skifte religion, kjem også gruppeinteresser i bakgrunnen for universelle prinsipp og fellesmenneskeleg interesse. Det tyder ikkje at gruppeinteresser ikkje lenger har noka vekt. Det siste året har Islamsk Råd også markert seg i saker som har med muslimske særinteresser å gjere, som halal-slakt. Men dei

eksempla som er nemnde ovanfor viser at sentrale muslimske aktørar i Norge også er opptatt av fellesmenneskelege interesse.

I følgje den amerikanske sosiologen Jeffrey Alexander, som i 2006 gav ut boka *The Civil Sphere*,¹⁰ er det nettopp engasjementet for fellesmenneskelege interesse som kjenneteiknar det han kallar "sivilsfæren". Men sivilsfæren siktar han til den delen av det sivile samfunnet der det blir skapt solidaritet på tvers av gruppeinteresser, med auka likskap og rettferd for individet som sentrale målestokkar. Som Alexander viser til, finst det andre samfunnssfære som har andre mål enn solidaritet. Den økonomiske sfæren produserer rikdom, ikkje rettferd. Familiesfæren skaper ikkje berre tette kjærlighetsband men reproduserer også nedverd ulikskap i samfunnet. Politiske parti vaklar mellom fellesskapsinteresser og gruppeinteresser.

Det som motsett kjenneteiknar aktivitetane i sivilsfæren, seier Alexander, er at dei skaper solidaritet. Men ikkje alle organisasjonar i det sivile samfunn kan seiast å ha ein slik funksjon. Hundeklubbar og vinklubbar kan vere hyggelege nok, men bidrar ikkje med samfunnbyggande innsats på linje med den solidariteten som (for eksempel) borgarrettsrørslar, kvinneverksrørslar, antirasistiske organisasjonar, Raudekrossen eller Kirkens Nødhjelp har vore med på å skape.

Spørsmålet til trus- og livssynssamfunna er kva slags rolle dei vil spele i det sivile samfunnet. Vil dei bidra til den solidaritetsskapande sivilsfæren, eller nøye seg med å representere særinteresser?

Alexander har eit nokså negativt syn på religionen si rolle og synest å meine at den religiøse sfæren er mest prega av gruppeinteresser og ulikskapsstruktur. Norske politikarar har derimot, om ein kan ta den politiske semja om

grunnlovsfesta støtte til trus- og livssynssamfunna som uttrykk for ein aktivt støttande religionspolitikk, eit langt meir positivt syn på religionane si fellesskapsbyggande og solidaritetsskapande rolle. Den potensielt splittande og for individet diskriminerande funksjonen som mange trussamfunn har hatt og framleis har (for eksempel overfor kvinner), blir då tona tilsvarande ned.

Dersom tru og livssyn framleis skal honorerast for si fellesskapsbyggande rolle, har dei også – i eit normativt perspektiv – gått inn i ein sosial kontrakt som er gjensidig forpliktande. Den felles forpliktinga er å bidra til samfunnssolidaritet, sjølv om dette skulle utfordre nokre tradisjonelle sider ved religionane.

Staten kan og bør ikkje føreskrive endringar i trussamfunna. Dei ulike trussamfunna må også kunne hevde nokre gruppespesifikke religionsfridomskrav, utan å bli skulda for å drive splittande identitetspolitikk. Men dersom staten framleis skal honorere trussamfunna for deira integrerande rolle, må trussamfunna kunne heve seg over tradisjonelle gruppeinteresser og opne seg for ein kritisk samtale om kva samfunnssolidariteten krev av dei.

Til samfunnssolidaritet høyrer søsterverdien likskap for individa. Dess meir utfordrande er det for trussamfunna å bli ein integrert del av sivilsfæren.

**Oddbjørn Leirvik, professor i systematisk teologi, Universitetet i Oslo,
Adresse: oddbjorn.leirvik@teologi.uio.no**

Keld Skovmand:

Menneskerettigheder, religionsundervisning og medborgerskab

Kritiske bemærkninger i anledning af en norsk læreplansrevision

Denne artikel falder i tre dele: Først kommenterer jeg den seneste revision af KRL (hvor det bliver til RLE), dels i lyset af situationen i Danmark, dels på baggrund af en diskussion af forholdet mellem religion og menneskerettigheder. Dernæst diskuterer jeg forholdet mellem fagets indholdsområder, overordnet set mellem religion og filosofi. Endelig illustrerer jeg via to socialdemokratiske fortællinger fra min egen biografi, hvorfor arbejdet med religionsfagligt og idéhistorisk stof bør være sammenhængende, ikke adskilt, og perspektiverer det til det nye fag i dansk læreruddannelse: kristendoms-kundskab/livsoplysning/medborgerskab. Idéen til udtrykket "socialdemokratiske fortællinger" stammer fra udkastet til læreplan for RLE, hvor der tales om "tekster og fortællinger som udtrykker et humanistisk livssyn" (det første kompetencemål for "Livssyn" efter 4. klassetrin). Jeg forstår, at denne formulering har givet anledning til at tale om "humanistiske fortællinger", og at det har givet problemer med at udsondre det rent humanistiske til forskel fra det religiøse. Mine socialdemokratiske fortællinger viser, at disse problemer har deres kulturgenetiske årsager.

Læreplansrevisionen i Norge i et kritisk perspektiv

Situationen i Danmark

Det kan godt vække forundring, at det gamle KRL-fag er blevet kendt i strid med menneskerettighederne. Man kan naturligvis altid diskutere det rimelige i dommen (se nedenfor), men

min reaktion handler nok så meget om, at KRL sammenlignet med grundskolefaget kristendoms-kundskab i Danmark forekommer at være både objektivt og pluralistisk – og at jeg nok er skeptisk over for, om det også bør være så kritisk, som dommen lægger op til. Sat på spidsen: Hvis KRL-97 er en krænkelse af menneskerettighederne, er læreplanen for kristendoms-kundskab (de såkaldte "Fælles Mål") nærmest for et folkekræb at regne (<http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Kristendoms-kundskab/formaal.html>). I Folkeskolelovens §6 står der følgende at læse:

Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser.

Stk. 2. Et barn skal efter anmodning fritages for at deltage i undervisningen i kristendoms-kundskab, når forældremyndighedens indehaver skriftligt over for skolens leder erklærer selv at ville sørge for barnets religionsundervisning. Fritagelse kan normalt kun ske fra begyndelsen af et skoleår. Er barnet fyldt 15 år, kan fritagelse kun ske med barnets samtykke.

Kristendoms-kundskab er det eneste grundskolefag, der har fastsat sit centrale kundskabsområde på lovniveau. Det er påfaldende med den meget eksplicite prioritering af kirkens kristendom – ikke kulturens eller befolkningens (jf. også 2005-ændringen fra "tru" til "kristen-

domsforståning" i oplæringslova § 2-4). Også det noget forældede udtryk "fremmede religioner" skurrer i ørerne: fremmede for hvem? Det smager af etnocentrisme – og af krænkelse af menneskerettighederne, der klart overstiger, hvad den norske stat har gjort sig skyldig i. Det kommer tydeligere frem, når man ser på, hvad formuleringen vedr. undervisningen på de ældste klassetrin i realiteten betyder: I læreplanen er der nemlig ikke fastsat mål for undervisningen i det centrale kundskabs- og færdighedsområde "ikke-kristne religioner og andre livsanskuelser", da fastsættelsen af sådanne mål vil være i strid med Folkeskolelovens §6, stk. 2. Det giver oplagt en uligevægt og ulighed i behandlingen af kristendommen og andre religioner. Undervisningen i faget fordeler sig nogenlunde jævnt med undervisning i hele grundskoleforløbet (typisk 1 ugentlig lektion), undtaget 7. eller 8. klasse, hvor majoriteten af de etniske danske børn går til konfirmationsforberedelse, og skolen derfor ikke tilbyder undervisning i kristendoms-kundskab. Bestemmelsen om, at undervisningen i andre religioner først er obligatorisk i de ældste klasser er historisk begrundet i, at skolens undervisning har været en del af kirkens dåbsoplysning – og at børnene skal være rodfæstet i deres eget (kristendommen), inden de møder det fremmede. Den var ikke gået i Norge – hverken før eller efter 2005.

Det danske grundskolefag er sammensat af 4 centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF): Livsfilosofi og etik, Bibelske fortællinger, Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng og Ikke-kristne religioner og andre livsanskuelser. Kristendommens fortællinger udgør med andre ord et indholdsområde for sig (fortællinger fra andre religiøse traditioner nævnes ikke), og kristendommen udgør 2 ud af 4 områder, hvoraf det CKF, der helt specifikt vedrører ikke-kristne religioner, systematisk er underprioriteret. CKF'et Livsfilosofi og etik er tænkt som en almen (og en almenreligiøs) tilgang til faget, hvor "livsfilosofi" refererer til

børnenes kapacitet til at stille spørgsmål til tilværelsen, som kan bearbejdes (eller besvares) i arbejdet med det faglige stof, hvortil filosofi og livssynshumanisme ikke regnes: Der nævnes ingen filosoffer i hele læreplanen på 76 sider; begreber som humanisme, sekularisering og religionskritik er heller ikke nævnt.

Det står med andre ord helt galt til i Danmark. Vi ville uden tvivl være hjemfaldne til dom, hvis vi ikke havde fritagelsesparagraffen (§ 6, stk. 2 ovenfor). Menneskerettighedsdomstolens afgørelse i KRL-sagen er faktisk blevet et paradoksalt argument for at fastholde fritagelsesparagraffen i Danmark: For at kunne bevare et fag, der efter alt at dømme er i strid med menneskerettighederne, fastholder vi fritagelsesmuligheden, som færre og færre forældre gør brug af. Forholdene i Norge – både før og efter ændringen i 2005 – er i min opfattelse klart at foretrække. Om de påtænkte ændringer i 2008 også er til det bedre, er jeg mere i tvivl om.

Menneskerettighederne som religionserstatning og modernitetens sharia?

Den afsagte dom mod den norske stat vedr. KRL afspejler en tendens, som jeg opfatter som problematisk: Menneskerettighederne udgør her grundlaget for den højeste (overnationale) retsinstans, som (tilsyneladende) indiskutabelt fastsætter, hvordan menneskerettighederne skal fortolkes og udledes. De normer, der formuleres her, skal følges af alle stater, der har ratificeret konventionen om menneskerettighederne. Menneskerettighederne bliver modernitetens *credo*, det, vi alle er fælles om at bekende os til og være forpligtet på, en form for religionserstatning. I sekulariseringens hellige navn lader vi menneskerettighederne fylde det hul ud, som kristendommen ved sin bortgang har efterladt i mange europæiske lande. Det er ikke i sig selv en begrædelig udvikling, men man skal passe på, at menneskerettighederne ikke griber om sig, og være på vagt, når de begynder at udvise religionslignende træk. Og det sker fx, når menneskerettighederne gøres absolutte, og når de

bliver lagt til grund for en umyndiggørende detailstyring.

Tendensen til at gøre menneskerettighederne absolutte afspejler et problematisk grundtræk ved dem, som den danske idéhistoriker Hans-Jørgen Schanz har peget på:

Det paradoksale er altså, at den epoke i menneskehedens historie, hvor menneskerettighederne erklæres og institutionaliseres for første gang, også er den epoke, hvor der sker en massiv afvisning af det grundlag, nemlig det metafysiske – eller naturretten – som gav menneskerettighederne en absolut gyldighed (Schanz 2001, 34).

Problemet er altså, at menneskerettighederne for at kunne være universelle rettigheder må hævdes at have absolut gyldighed, og at denne gyldigheds forankring samtidig principielt afvises: Man gør op med absolutte autoriteter, men indsætter en ny. Denne tendens gør man kloget i at være på vagt over for, fordi den vanskeliggør den kritiske diskussion af menneskerettighedernes indhold – og deres mål og med. Menneskerettighederne er nok universelle (eller baserer sig på en påstand om, at de er det), men de er ikke evige. De er derimod opstået i en historisk kontekst, og de fortolkes videre i historiske kontekster, der løbende er underlagt forandringer og fortolkninger. Det er derfor vanskeligt at udlægge noget meget bestemt af menneskerettighederne i en bestemt historisk kontekst. Der er ikke nogen let og lige vej fra princip til praksis. Afgørelsen i KRL-sagen er også et vidnesbyrd herom: Den blev truffet med en stemmes flertal (9 mod 8). Men dommen har absolut gyldighed.

Den umyndiggørende detailstyring viser sig, når den højeste menneskerettighedsinstans blander sig i, hvordan et enkelt skolefag i et lands grundskole skal udformes. Det siger både noget om instansens selvopfattelse, men også en hel del om, hvordan domstolen opfatter religion og religions-undervisning – nemlig som

noget normativt og farligt, noget, børnene kan tage skade af, og som de derfor skal beskyttes imod. Det virker, som om friheden *fra* religion opfattes som en væsentligere ret end friheden *til* religion.

Respekt for menneskerettighederne eller mennesket?

I forhold til én af menneskerettighedernes mest grundlæggende værdipræmisser, Kants påstand om, at mennesket skal behandles som mål, og ikke kun som middel, støder vi på nok et paradoksalt problem: Hvis menneskerettighederne bliver gjort til et mål, er mennesket så reduceret til et middel? Laver man om på et fag og en pædagogisk praksis af respekt for menneskerettighederne eller af respekt for mennesket og dets værdi? Hvad er det afgørende: Den retsinstans, der fortolker og forvalter menneskerettighederne, eller de mennesker, der indgår i den mellem menneskelige praksis, som undervisningen er? Har vi glemt oplysningens valgsprog? *Sapere aude!* Tilsidesætter vi både underviserens og elevernes autonomi, når vi bøjer os for en domstols afgørelse? Er der grund til ikke blot at blive oprørt, men også at gøre oprør?

Religionsfriheden, som dommen vedr. KRL er begrundet i, fremgår af formuleringerne i artikel 18 i "Verdenserklæringen om menneskerettighederne". Det er under henvisning hertil, at undervisningen skal være "objektiv, kritisk og pluralistisk". Umiddelbart forekommer det mig, at det krav – og den medfølgende kritik af KRL – ikke umiddelbart kan udledes af artikel 18. I det mindste vil jeg ret let kunne drage nogle andre religionspædagogiske konsekvenser af den artikel. Og jeg spørger mig selv, hvilket syn på religion og religionsundervisning de dommere, der har afsagt den konkrete dom, har? Er denne afgørelse vilkårlig, når det kommer til stykket? Man fornemmer en underliggende aversion imod religion som sådan, en aversion, der ikke kan begrundes i artikel 18, men som nok er en arv fra oplysningstidens religionskritik, som vi i den religionspædagogiske

praksis skal vide at forvalte myndigt.

Født eller skabt lige?

Menneskerettighederne kan enten forholde sig inkluderende eller (mere eller mindre) ekskluderende til religion, og den metafysiske forankring kan være mere eller mindre tydelig. Forskellen afspejles af ordvalget i artikel 1 i de grundlæggende erklæringer: Hvor den amerikanske uafhængighedserklæring fra 1776 taler om, at "alle mennesker er skabt lige, og at de af deres Skaber har fået visse umistelige rettigheder", tilskrives "Den franske erklæring af menneskets og borgerens rettigheder" fra 1789 (i lighed med FN's fra 1948) mennesket rettigheder med henvisning til dets fødsel, ikke dets skabelse. De to sidstnævnte er derfor uden religiøs forankring eller overbygning, men – som vi har set – ikke derfor rensat for metafysik. Disse to måder at opfatte og begrunde menneskerettighederne på ledsages principielt af to forskellige måder at opfatte forholdet mellem menneskerettigheder og religion på: Anser man mennesket for skabt lige, giver det plads til religion, og der hævdes ikke et modsætningsforhold mellem menneskerettigheder og religion (som i USA). Anser man det for født lige, kan det omvendt resultere i et modsætningsforhold (som i Frankrig).

Der kan i sammenhængen være grund til at lægge sig K.E. Løgstrups ord på sinde: "Bagved eller neden under alle uligheder er der en dybere liggende lighed, som vi ikke først politisk stilles i, men som vi altid allerede af naturen befinder os i" (Løgstrup 1987, 18). Løgstrup taler i den forbindelse om, at ligheden er "kosmisk" og forbinder denne lighed med menneskerettighederne. Hvis vi ikke er i stand til at fastholde, at der er noget over (eller under) menneskerettighederne, som de (og mennesket selv) er begrundet i, risikerer vi helt enkelt at gøre mennesket til middel for menneskerettighederne i stedet for deres mål. Menneskerettighederne står i fare for at blive altings målestok, og det er ifølge Løgstrup netop fraværet af en

målestok, der sikrer menneskets dets værd: "Kort sagt, for et menneskes betydning og værd findes der ingen målestok, og når der ikke gør det, er mennesker lige" (Løgstrup 1983, 128). Gør vi menneskerettighederne til målestok, risikerer vi at sætte lighedstanken over styr. Spørgsmålet er, om Løgstrup her præsenterer os for muligheden af en mellemposition, hvor mennesket hverken er skabt eller født ud af intet, og om det at indskrive mennesket i en sammenhæng, det ikke selv har defineret, ændrer vort syn på forholdet mellem menneskerettigheder og religion? Det tror jeg, det gør.

Religionspædagogisk ulydighed: religion og menneskerettigheder i undervisningen

Det er på den baggrund, at jeg gerne vil opfordre til religionspædagogisk ulydighed over for domstolsafgørelsen – men ikke over for menneskerettighederne. Vi vinder hverken pædagogisk eller dannelsesmæssigt noget ved at give os religionsforskrækkelse og berøringsangst i vold. Børnene skal i skolens pluralistiske religionsundervisning møde alle aspekter af det – i videste forstand – religiøse liv og ikke kun opleve det på en beskrivende og objektiverende distance. Det indebærer, at børnene skal møde forkyndelse og religionsudøvelse i undervisningen – også selvom det er ulovligt! De må også gerne møde forkyndelsen i form af forkyndere, fordi disse er kilder til viden om religion, og fordi de repræsenterer en autencitet. Den professionelle underviser skal blot ikke påtage sig forkynderens rolle, men lade de professionelle forkyndere om det. Underviseren skal heller ikke formidle sin egen religiøse eller eksistentielle praksis til eleverne, men sammen med dem afprøve forskellige religiøse praksisser som en del af den pædagogiske praksis. Hvis man vil vide, hvordan en bøn virker (eller kan virke), skal man prøve at bede den sammen med nogle andre – og man bliver hverken kristen eller skadet for livet af at bede Fader Vor. Religiøse sange kan man frit synge, hvis man ikke lader det blive ved sangen, og aktiviteten støtter op om et fagligt og pædagogisk formål,

der ikke er underlagt et religiøst. Salmer er en religionspædagogisk aktivitet, ikke religionsudøvelse, så længe den forekommer i skolen og ikke i kirken. Selvom salmesang er en del af religionsudøvelsen for nogle rent privat, er den en pædagogisk aktivitet for alle, når den foregår i skolens offentlige regi – også selvom aktiviteten lejlighedsvis skulle være henlagt til kirken. Disse ting kan jeg sige med så meget større legitimitet, fordi jeg selv er praktiserende (men ikke bekendende) ateist. Jeg er simpelthen neutral, men ikke uinteresset: Jeg opfatter religion som en væsentlig og værdifuld eksistensmodus, som vi har brug for at komme tæt på for at kunne forstå den – og for at kunne omgås den fornuftigt. Hvis afstanden gøres ubegrænset, gør vi undervisningen og os selv unødigt fattigere, og konsekvensen kan blive en form for åndspiritanisme, som ingen kan være tjent med i det lange løb. Jeg er skeptisk over for, om det virkelig kan være godt for mennesket at være fri for (andres) religion: Kan det være et mål eller en værdi i sig selv? Og jeg er usikker på, om der i kravet om at behandle alle religioner ligeværdigt ligger en til- eller frakendelse af værdi: Er alle religioner blot lige eller – principielt – lige værdifulde? Har vi agtelse for religion, som vi bør have det for mennesket (jf. Kant)? Eller hvad?

Inspireret af den tyske dannelseseoretiker og pædagog, Dietrich Benner (Benner 2005), er jeg af den opfattelse, at religionsundervisningen bør være mere end blot kritisk (Skovmand 2007). Benner skelner mellem før-kritisk (som vi her kan oversætte til forkyndende), kritisk (som vi her kan oversætte til religionskritisk eller beskrivende og sammenlignende) og efter-kritisk (som vi ikke har noget enkelt ord for). Benner mener, at både den før-kritiske og den kritiske undervisning er ”affirmativ”, hvilket er ensbetydende med, at den ønsker at hævde nogle bestemte værdier som sande og opnå elevernes tilslutning til dem. Og det punkt ønsker han at komme ud over. Med mine egne ord: Undervisningen skal ikke være forkyndende,

men heller ikke basere sig på en afstandtagen til det forkyndende og dermed være anti-forkyndende, hvad enten det resulterer i en praksis, der er religionskritisk eller blot beskrivende og sammenlignende. Religionsundervisningen skal derimod fastholde spændingen mellem det før-kritiske og det kritiske med henblik på at sikre religion en plads i børnenes åbne og selv-virkssomme dannelsesproces. Der er her hverken tale om positiv eller negeret religion, men derimod om reflekteret religion (Skovmand 2007, 35f.).

Og hvad er det i øvrigt lige den nye norske læreplan mener, man skal være kritisk over for? Alle livssyn eller kun de religiøse? Der lader her til at være opstået en normativ nyfavorisering af menneskerettighedstænkningen på bekostning af de religiøse livssyn. Under kompetencemålet for Filosofi og etikk” efter 4. klassetrin skal eleven kunne ”bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd og kunne finne eksempler i mediene og ved bruk av Internett”. Her bliver der peget på et praktisk (personligt?) anvendelsesaspekt af et værdisæt, som man ikke finder inden for de øvrige indholdsområder. Tilsyneladende uden kritisk distance – *we hold these truths to be self-evident?* Hvis man under kompetencemålet for kristendommen havde skrevet, at eleven skal kunne bruge 1. Skabelsesberetning for at forstå menneskelig ligeværd, havde der med stor sandsynlighed lydt et ramaskrig fra menneskerettighedsforkæmpere og livssynshumanister. Indtrykket af, at menneskerettighederne er trådt i kristendommens sted som den ny tids forkyndelse, forstærkes af, hvad man finder på internettet vedr. lærebogssystemet ”Vi i verden” (<http://viiverden1-4.cappelen.no/>). Her ser man i forbindelse med Filosofi og etikk til 3. klasse, hvordan der arbejdes med menneske- og børnerettigheder. Fx lærer børnene, at ”FN hjælper dem, som har ondt”, og de medfølgende billeder og illustrationer viser glade børn: Man bliver lykkelig (og mæt!) af børnerettigheder. Såmænd. Det ligner til forveksling de positive

(og forkyndende) billeder og illustrationer af glade, hvide danskere henne i kirken, som man finder i flere lærebogssystemer til grundskolefaget kristendomskundskab. Objektivt, kritisk og pluralistisk?

Forholdet mellem indholdsområder

I udkastet til læreplanen for REL står der, at fagets hovedområder ” udfylder hverandre og må sees i sammenheng”, men læreplanen giver ingen anvisninger på, hvordan den hensigtsretklæring skal realiseres, og går man kompetencemålene igennem, finder man ikke meget, der understøtter tværgående sammenhænge. Indholdsområderne fremstår derimod adskilte og uden ret mange henvisninger til hinanden. Særligt påfaldende bliver det i forhold til ”filosofi og etikk”, hvor de eneste sammenhængsindikatorer er af meget principiel karakter: ”samtale om familieskikker i hverdag og høytid på tvers av religioner og livssyn”; ”samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning...”

Jeg savner systematiske koblinger mellem dette indholdsområde og de to øvrige, der kan tydeliggøre, hvad *forholdet* er mellem forskellige emner og faglige aktiviteter, herunder hvordan de kan fungere som perspektiv på hinanden og bidrage til at skabe sammenhæng i faget. Skeler man til Beate Børresens undervisningsoplæg om køn og kønsroller i sidste nr. af *Religion og livssyn* (Børresen 2008b), støder man på det samme problem: Her er der lagt op til en ren filosofifaglig behandling af emnet – der er ingen henvisninger til kønsopfattelser og -roller i forskellige religiøse traditioner, uanset at disse historisk set både har været temmelig formative og har fået fornyet aktualitet i det multikulturelle samfund/den globaliserede verden. Samtidig bruges filosofernes påstande uden for kontekst og dermed ahistorisk. Forløbet er tilsyneladende underlagt et formalt dannelsesmål: Det gælder om at lære at diskutere på en bestemt måde, mere end det handler om at lære noget bestemt. Eleverne øver sig på et indhold,

som i sig selv er mindre vigtigt. Er det filosofi? Samtidig kan man stille spørgsmålstegn ved de foretagne indholdsvalg: Hvad berettiger, at enkeltstående sentenser af fx Lenin og Simone de Beauvoir gøres til indhold i et religions-, etik- og livssynsfag? Hvilken aktualitet har de, og hvorfor er det vigtigt for kommende generationer af borgere at tilegne sig fragmentarisk viden om deres kvindesyn? Hvis det gøres til centralt undervisningsindhold, hvad er så periferi?

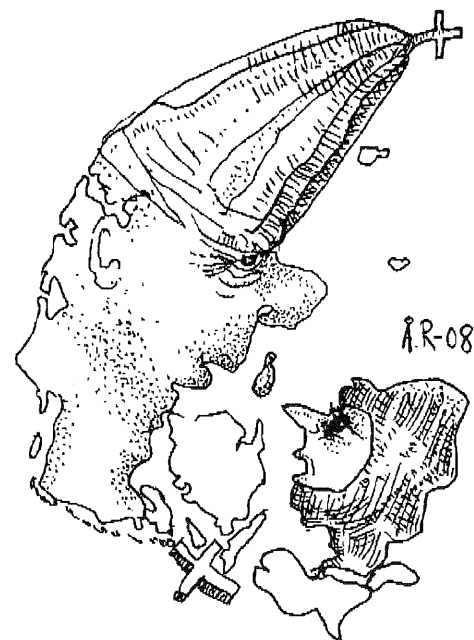
Filosofi som indholdsområde og/eller metode

Der synes at være en sammenhæng mellem at gøre menneskerettighederne til præmis for undervisningen og til at ville gøre filosofien til dens foretrukne metode: Ligesom menneskerettighederne ikke kun er noget, man arbejder med i undervisningen, men samtidig repræsenterer det værdigrundlag, hvorpå undervisningen foregår, så er filosofi ikke kun et indholdsområde blandt andre, men derimod metoden (eller midlet) til at indfri målet: en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Hovedargumentet for at gøre denne metode dominerende er angivelig, at den strukturerer samtalen i undervisningen, og at samtalen har brug for struktur – hvad ingen jo vil kunne bestride. Både menneskerettighederne og den filosofiske samtale er faktisk tæt på at fremstå modsigelsesfri. Og det kalder på modsigelse. Man må spørge sig selv, om den filosofiske samtale giver opskriften på al pædagogisk samtalestruktur – og om der gives andre (og mere hensigtsmæssige) måder at strukturere dialogen i undervisningen på. Det tror jeg, der gør.

Ser man på den præsentation af den filosofiske samtale, som Beate Børresen giver i sidste nr af *Religion og livssyn* (Børresen 2008a), er det sigende, at den karakteristik, der gives af den denne samtale med baggrund i ”visse felles trekk ved måten filosofene har arbejdet på” (s. 42), ikke adskiller sig fra de fleste andre videnskabsfolk og åndsarbejderen metode. Der er ingen særlig grund til at kalde den metode for filosofisk. Og de regler, der formuleres for den

filosofiske samtale, er i vid udstrækning sammenfaldende med, hvad man kan sige gælder den demokratiske samtale. Den eneste forskel er vel formaliseringsgraden. Den kan til gengæld godt bekymre, fordi den er meget detaljeret og foreskrivende og samtidig forekommer både lukkede og selvmodsigende. Fx får vi at vide, at filosofiske spørgsmål har mange mulige svar, hvorefter der gives et eksempel med spørgsmålet om, hvor vidt engle findes (s. 42): Hvis vi først har klargjort, hvad vi mener med "engel", er svaret enten "ja" eller "nej". Mange mulige svar? Og er det overhovedet et filosofisk spørgsmål, hvis filosofiske spørgsmål skal kunne besvares med fornuften – en del mennesker vil besvare det spørgsmål positivt med troen. Selv vil jeg ikke have noget ønske om at nå til klarhed over, om engle findes eller ej, og jeg vil derfor aldrig kunne besvare ja-/nej-spørgsmålet. Det vil muligvis gøre mig til en dårlig filosofisk samtalepartner. Engle er et kulturelt faktum, der har en broget historie og meget sammensatte fremtrædelsesformer i nutiden. Som sådanne (tvetydige) kulturelle fænomener interesserer engle mig, og som sådanne kan og skal de indgå i religionsundervisningen.

Går man et skridt videre og kaster et blik på det lærebogssystem, som tænkningen bag den nye læreplan for RLE er søgt udmøntet i ("Vi i verden"), finder man den samme formaliserings-tendens reflekteret. I det filosofiske hjørne, der går igennem bøgerne som et fast tilbagevendende element, er der primært fokus på at opøve metodiske færdigheder i at filosofere – og i det, man kunne kalde almen begrebsforståelse. Begge dele er meget vigtige, ingen tvivl om det. Men der kommer for meget fokus på det rent formale, og jeg savner i høj grad en kobling mellem det materiale (det, der præsenteres som religionsfagligt undervisningsindhold) og disse filosofiske øvelser. Der er typisk en overgang fra det religionsfaglige til det filosofiske i starten af hvert hjørne – fx konstateres det et sted (Mari Ann Berg m.fl. 2006, 58)) i til-



knytning til en fremstilling af jødedommen, at Moses viste mod, hvorefter der spørges helt alment til, hvad mod er, men de efterfølgende spørgsmål peger væk fra Moses, ikke tilbage til ham (tilsvarende i forhold til buddhismen og det at handle ret på s. 78). De formale og de materiale dannelseselementer fremstår her mere adskilte, end godt er. Den almene refleksion af og samtale om, hvad mod er, er vigtig, men der bør fastholdes en tydelig sammenhæng mellem den refleksion og drøftelse og de former for mod, som religionerne giver fortællinger om og eksempler på: Hvorfor var Moses modig, på hvilken måde var han det? Og hvordan forholder den form for mod sig til de former for mod, vi finder i nutiden, og de eksempler på mod, eleverne kan frembringe fra deres eget liv og erfaringsverden? Sådanne spørgsmål bør være medreflekteret i den filosofiske samtalepraksis i skolen, hvis undervisningen og dens forskellige indholdselementer skal fremstå sammenhængende.

Socialdemokratiske fortællinger: vandkraft og vingårde

Jeg er født og opvokset i Holstebro i Vestjyl-

land, en mellemstor provinsby tæt ved hede, fjord og hav, hvis eksistens skyldes Storåen, der løber igennem byen: Holstebro er egentlig et holdested ved en bro. I min (eller rettere min mors) familie har socialdemokratismen spillet en afgørende rolle for dens fortællinger og identitet: Min oldefar, købmand Johan Hansen, var den første socialdemokrat, der blev valgt til Landstinget (parlamentets andet kammer indtil 1953) fra Ringkøbing Amt, og sad i to menneskealdre i Holstebro Byråd. Min morfar, N.P. Petersen var byrådsmedlem, fagforeningsmand og skatteinspektør i byen. Ingen af dem var religiøse i deres egen selvopfattelse, og jeg er opvokset i et miljø og en tradition, der er temmelig kirkefremmed, og hvor kristendommen fyldte og fylder meget lidt: Ved min mormors begravelse for få år siden var præsten og jeg de eneste, der fremsagde trosbekendelsen. I kor.

Luftkasteller og vandslotte: fra Paulus til Pagaj

Købmand og socialdemokrat! Kapitalist og socialist på én gang? Johan Hansen er en gåde, en ideologisk umulighed, der forbinder ting, vi har lært ikke kan forbindes. Men som måske skal forbindes, for at det hele kan hænge sammen. Johan Hansen handlede nemlig imod sine egne interesser: Som købmand – og én af byens rigeste mænd – bestyrede han den af de lokale fagforeninger dannede kooperative kolonialhandel. Han stod i fællesskabets butik, mens han drev sine egne private. Han gav sig dermed til at konkurrere med sin egen forretning. Det er, hvad solidaritet handler om.

Johan Hansen troede på vandkraft. Han troede så meget på vandkraft, at han forsøgte at overbevise landsdelens øvrige politikere om, at den regionale elforsyning skulle basere sig på vandkraft. Uden held. Han projekterede 21 vandkraftværker langs med Storåen, men fandt ikke opbakning for sit projekt. Han anstillede beregninger, der godtgjorde det økonomiske rationale i, at kommunen købte Vegen Mølle og gjorde den til et vandkraftværk. Da byrådet

ikke ville det, købte Johan Hansen selv Vegen Mølle (og Tvis Mølle med). Han skulle vise dem. Det viste sig imidlertid, at hans beregninger ikke holdt vand: På Vegen Mølle formåede han kun at producere 5 % af den energi, han havde regnet med. Ikke desto mindre resulterede års ihærdige anstrengelser for vandkraftsagen i, at Holstebro Byråd traf beslutning om at etablere Holstebro Vandkraftværk. Det skete ved at opdæmme en del af Storåen umiddelbart øst for byen. Opdæmningen af åen betød, at ådalen over et kilometerlangt stræk blev oversvømmet, og der opstod en sø: Vandkraftsøen. 21 vandkraftværker i Johan Hansens hoved blev til ét i virkeligheden. Det opbyggelige ved historien er, dels at utopien om de 21 var forudsætningen for realiseringen af den ene, dels at Johan Hansen satte sig et anonymt minde, som det er godt at spejle sig i. Hvordan skal vi forstå Johan Hansen og hans vandkraftsutopisme? Mit bedste bud vil være, at Johan Hansen var en gennemsekulariseret pauliner, at den form for utopisme akkurat var, hvad der kendetegnede Paulus. I Holstebro var det ikke Guds rige, men vandets kraft, der gjorde sig gældende – og en klar sammenhæng mellem utopi og realitet, hvor forventningen om det kommende ændrede det nuværende og skabte det nye.

I 1960 vandt Erik Hansen fra den lokale kajakklub Pagaj guldmedalje i 1000 meter enerkajak ved de olympiske lege i Rom. Guldmedaljen blev grundlagt på Vandkraftsøen, som efter dens etablering i 1942 blev hjemsted for byens kajak- og roklubber. Her blev de 21 vandkraftværker, som min oldefar så for sig, konverteret til en guldmedalje. På en måde betalte han tilbage, Erik Hansen: Han opnåede hele 11 gange at modtage Johan Hansens Mindepokal (Holstebro Idrætspris). Heraf de 10 gange, inden han vandt olympisk guld. Det er måske lidt flot at hævde, at Erik Hansen aldrig havde vundet den guldmedalje uden Paulus. Ikke desto mindre er der noget om snakken. Og den snak tager man ikke skade af at tage.

Kald uden kirke: vingård og velfærdssamfund

Min morfar blev ansat som skatteinspektør i 1947 af et uenigt byråd: Socialdemokratiet havde absolut flertal, men kun med en enkelt stemmes overvægt: min morfars. Og han var i sagens natur inhabil. Da resten af byrådsalen, der repræsenterede det liberale parti Venstre, støttede den eneste anden kvalificerede ansøger, og ingen af parterne (her: partierne) ville give sig, var sagen parlamentarisk uafgjort. De skred derfor til lodtrækning: Borgmester Jensen trak strå mellem de to kandidater, og min morfars strå var det længste. Da han tiltrådte sin nye stilling, sagde borgmesteren til ham, at han måtte love hverken at opkræve en krone for meget eller en krone for lidt i skat. Og som min morfar altid sagde, når han afsluttede den historie: "Det har jeg heller aldrig gjort." Min morfar havde integritet, før man overhovedet begyndte at bruge det ord. Det var der nemlig ingen grund til. Han repræsenterede samtidig et højere retfærdighedsprincip, som gjorde det muligt for ham at spænde over modsætninger og forskelle, der eller synes uforenelige: Han var i over 40 år formand for den lokale afdeling af HK, skønt han i de sidste 30 år samtidig var arbejdsgiver for en del af fagforeningens medlemmer på det kommunale skattekontor. Det er en interessant interessemodsatning, der – mig bekendt – aldrig blev opfattet og tematiseret som et problem.

Januar var altid en speciel måned, fordi min morfar havde meget travlt op til fristen for indleveringen af selvangivelser til kommunens skattekontor i starten af februar. I januar måned kørte han som en anden nytestamentlig gud rundt i sin 6-cylindrede Ford Taunus 17m og besøgte og hjalp de ældre borgere, som havde vanskeligt ved at forstå skattereglerne og opgøre deres skat korrekt. Han opsøgte og mødte dem, hvor de var. Skatte-Petersen, som han blev kaldt, opgjorde helt enkelt skatten for dem, der ikke kunne selv. Når man spurgte til, hvorfor han gjorde det, forklarede han sig med, at

det lettede hans arbejde i den sidste ende: De selvangivelser, han selv havde udfyldt, vidste han jo, var i orden. Han var fri for besværet med at lede efter fejl og bede de ældre skatteborgere om at rette dem.

Min morfar var et pligtmenneske. På mange måder en luthersk kaldsetiker, der ofte vægtede hensynet til sine medborgere og -mennesker højere end hensynet til sig selv. Han var bundet af sit kald, men hentede sine værdier og sine forestillinger om fællesskab og solidaritet fra familien og socialdemokratismen, ikke fra kristendommen og kirken. Han var en tjenestemand i det moderne velfærdssamfund, som i de nordiske lande videreførte retfærdighedsprincippet fra lignelsen om arbejderne i vingården (Matt 20,1-16): Alle får den hjælp, de har brug for, uanset der egen indsats og formåen.

Fortællingernes morale

Hvad er det, disse fortællinger har villet mig? På det personlige plan minder de mig om nødvendigheden af have og formulere utopier; om altings tilfældighed; og om, at man skal være taknemmelig for sine pligter. Fagligt har de vel først og fremmest ville gøre det klart for mig, at kristendom og forskellige sekulære livssyn både skal ses i modsætning og i sammenhæng med hinanden (se Skovmand 2004 for et udfoldet eksempel på denne dobbelthed). De er to sider af samme kulturelle mønt. Selv som erklæret ateist, sekularist, livssynshumanist etc. kan man ikke undslippe den kultur, man fødes ind i. Det gør ikke os alle til kristne, men det gør os til kulturvæsener, som ikke kan forstå sig selv og andre uden grundigt kendskab til kristendommen og dens virkningshistorie, som vi alle er en del af. På godt og ondt. Dette vilkår er grunden til, at grundskolens undervisning i kristendommen bør være kvalitativt forskelligt fra undervisningen i andre religioner, og at arbejdet med filosofi og etik (som jo er den europæiske kulturs filosofi og etik) ikke skal løsrives fra, men integreres i arbejdet med kristendommen.

Medborgerskab i Danmark - forholdet mellem indholdsområderne i et nyt læreruddannelsesfag

En sådan forestilling om integration er netop, hvad der kendetegner det nye hybridfag i dansk læreruddannelse: kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab. I bekendtgørelsens (eller læreplanens) indledende afsnit, der omhandler fagets identitet i læreruddannelsen, kan man læse denne overordnede karakteristik af det:

Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab er et alment lærerqualificerende fag, der anskuer dannelses- og værdispørgsmål ud fra sammenhængen mellem en religionsfaglig, en idéhistorisk og en medborgerskabsrettet synsvinkel. På tværs af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder arbejdes der med forskellige menneske- og samfundssyn og deres betydning for den pædagogiske praksis i skolen.

Det er altså sammenhængen tre forskellige synsvinkler, der er det afgørende, og der skal arbejdes på tværs af fagets (tre) centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF): Religion og kultur, Etik og idehistorie og Demokrati og medborgerskab. Indgangsbønnen til disse lyder: "De tre CKF belyser gensidigt hinanden." Der er med andre ord ingen vej uden om at tænke faget integrativt. Selv når man går ned i det enkelte indholdsområde, viser det hen til de andre: Den sidste pind i det første CKF vedrører "evangelisk-luthersk kristendoms betydning for demokrati, velfærdsstat og skole i Danmark". Flere (teologiske) fagfæller har gjort oplysninger over denne bemærkning, fordi de finder, at evangelisk-luthersk kristendom her opløses i samfundsfaglige og pædagogiske kategorier. Omvendt har pædagoger og samfundsfagsfolk indvendt, at der her er tale om teologisk fagfundamentalisme. Jeg selv står en tredje sted: For det første bliver man nødt til at sige noget substantielt om, hvad evangelisk-luthersk kristendom er, for at kunne vurdere den betydning, som kristendommen har haft for ud-

viklingen af demokrati, velfærdsstat og skole i Danmark. Altså kvalificering, ikke opløsning af en grundkategori. For det andet er det netop *relationen* mellem religion og samfund (og dermed mellem forskellige fagligheder), der skal undersøges – en relation, der må anses for at være grundlæggende for faget. Hvis talen om kristendommen som (del-, ikke hel-) leverandør af værdier og etik, skal bringes ud over det retoriske (ja, besværgende), må der gives konkrete eksempler på kristendommens virkningshistoriske effekt: Demokratipotentialet i Luthers forestilling om det almindelige præstedømme og det direkte Gudsforhold, som de gudelige vækkelser forvaltede det forud for – og som en forudsætning for – demokratiets indførelse i Danmark; sammenhængen mellem Luthersk retfærdiggørelseslære (at troen er for alle og gratis (af nåde), skænket af Gud) og den skandinaviske velfærdsmodel (at ydelserne er for alle og gratis (af nåde), skænket af staten).

Det sidste eksempel har jeg bearbejdet i relation til værdierne lighed og ligeværd i en lærebog til det nye fag (Skovmand 2007a). Vingårdslignelsen og Luthersk retfærdiggørelseslære bliver her brugt som en refleksionsressource i relation til velfærdsstatens lighedstanke, skolens grundlæggende værdier (hvor folkeskolens formål nævner ligeværd): Hvad forstår vi ved lighed og ligeværd, hvad er disse forståelser begrundet i kulturelt og historisk, hvordan og i hvilken form skal vi videreføre dem til kommende generationer af medborgere? Der er her ikke tale om at begrunde den lighedstanke, man selv (eller den mulige etniske majoritet) foretrækker, i kristendommen i dens lutherske variant, men derimod alene om at tydeliggøre en sammenhæng – og at stille den sammenhæng til diskussion. Historien om, at staten bliver (som) Gud er jo langt fra at være et "senmoderne evangelium". Den er snarere en del af kristendommens forfaldshistorie – hvis man opfatter sekulariseringen som en sådan. Ønsker man et mere pluralistisk perspektiv og flere faglige udfordringer, gøres det let. Den

skandinaviske (universalistiske) velfærdstatsordning er ikke den eneste i verden, ligesom den lutherske fortolkning af Vingårdslignelsen ikke står alene: Ud over den universalistiske model har vi forsikringsmodellen (hvor man får i overensstemmelse med, hvad man selv har indbetalt) og den residuale model (hvor kun en virkelig trængende restgruppe kommer i betragtning til statens velfærdsydelser). Disse to modeller har sjøvt nok deres primære udbredelse i lande, hvor hhv. katolicismen og calvinismen har været dominerende. Sammenhængen er tæt på at være åbenbar: Forsikringsmodellen tænker i "gerningsretfærdighed" (man får i forhold til ens egne ydelser) og den residuale model i "forudbestemmelse" (økonomisk nød og social depravation er i virkeligheden et udtryk for Guds vilje og skal derfor kun afhjælpes i begrænset omfang). Og Vingårdslignelsen? Katolicismens nøgle til forståelsen af denne tekst er "aftale": Vingårdsejeren har indgået en aftale med arbejderne om, at de hver skal have deres denar, og den får de. Gud holder sit ord. Omvendt er den calvinistiske fortolkningsnøgle slet og ret "forudbestemmelse": Vægten ligger her på, at den endelige fordeling er et udtryk for Guds forhåndsvilje – snarere end den er udtryk for lighed mellem mennesker eller guddommelig ordholdenhed. Dette greb beskytter mod skandinavisk etnocentrisme og skaber samtidig en klar og tydelig sammenhæng mellem en religiøs grundtekst, konfessionshistorie og væsentlige forhold i en nutidig samfundsmæssig kontekst. Det er den slags sammenhænge, som i min opfattelse er vigtige i en virkelig moderne og tidssvarende religionsundervisning, uanset om den finder sted i grundskolen eller i læreruddannelsen, i Danmark eller i Norge.

Litteratur

Benner, Dietrich, *Dannelsesfilosofiske tekster – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim 2005.
Berg, Mari Ann m.fl., *Vi i verden 6. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Elevbok. Cappelen 2006.

Børresen, Beate, "Filosofisk samtale som arbejds måde", *Religion og livssyn* 2008/2, s. 40-45 (a).

Børresen, Beate, "Filosofisk samtaler om kjønn og kjønnsroller", *Religion og livssyn* 2008/2, s. 45-49 (b).

Løgstrup, K.E., *System og symbol. Essays*. Gyldendal 1983.

Løgstrup, K.E., *Solidaritet og kærlighed*. Gyldendal 1987.

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

Schanz, H.-J., *Menneskerettigheder*. Modtryk 2001.

Skovmand, Keld, "Ora et labora. Sammenhænge og modsætninger mellem den kristne kulturtradition og den moderne arbejds etik", s. 155-182 i Graf, Stefan & Keld Skovmand. *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim 2004.

Skovmand, Keld, "Medborgerskabets værdilemmaer. Lighed og ligeværd", s. 69-93 i Ove Korsgaard, Lakshmi Sigurdsson & Keld Skovmand (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* RPF-Religionspædagogisk Forlag 2007 (a).

Skovmand, Keld, "Religion som fællesmenneskelig praksisform. Religionens status i Dietrich Benners dannelsesfilosofi", s. 24-36 i *Religionspædagogisk Forum* 1/2007 (b).

Keld Skovmand er lektor i religion/kristendomskundskab og kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab ved Læreruddannelsen i Odense, University College Lillebælt.

Adresse: kesk@ucl.dk

Trygve Wyller:

Kan religion bidra til medborgerskap?

Perspektiver på kristent-sosialt arbeid i dag

Viktige perspektiver i aktuell diskusjon om medborgerskap

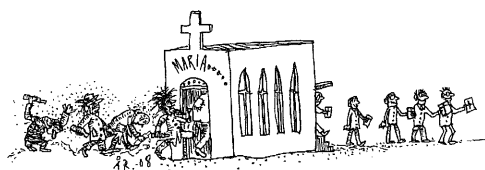
Religion og medborgerskap er et tema som blir stadig viktigere i den internasjonale diskusjonen om citizenship. Dette er en bemerkelsesverdige situasjon fordi selve tanken om citizenship er på mange måter vokst frem i et slags konkurranseforhold til spesifikke tradisjoner, slik som jo blant annet religioner på en måte er. Men i det voksende fler-kulturelle samfunnet gjenoppdages religionen og dermed også muligheten for at religion kan bidra positivt til medborgerskap. Denne artikkelen vil gå inn i denne konteksten og peke på noen teoretiske og praktiske utfordringer til den nye diskusjonen. Forholdet mellom religion og citizenship blir bare interessant og progressivt dersom religionens kritiske og grensesprengende karakter blir ivaretatt. Det gjelder for enhver religion, men i denne artikkelen skal jeg fokusere på den kristne, som jeg kjenner best.

Den moderne tanken om medborgerskap ble lansert tidlig på 1950-tallet av den britiske samfunnsforskeren T.H. Marshall i etterkrigstidens Storbritannia. Marshall fremhevet betydningen av at det måtte finnes like muligheter for alle innenfor utdanning, helse etc. Dermed ble citizenship ikke lenger bare en juridisk sak betinget av hvilket land man var citizen i. Den viktige diskusjonen etter Marshall er hvilke andre rettigheter enn statsborgerskap en borger må ha del i for virkelig å kunne kalles citizen.

Den første generasjonen citizenship-diskusjon fokuserte derfor på universelle rettigheter som stater skulle utvikle. Og det førte dermed til at religion ikke ble sett på som viktig fordi reli-

gion ikke var universell, men partikulær. Denne formen for modernisme ble etter hvert etterfulgt av forskere som canadieren Wayne Kymlicka som vektlegger at stater må tilstrebe universelle rettigheter, men for å oppnå det kan det være nødvendig å gi mer enn gjennomsnittet til de grupper som har minst. Slike posisjoner fører til at religion og medborgerskap igjen blir viktig. Det kan finnes sosialt svake minoriteter eller grupper forankret i religion, og med utgangspunkt i Kymlicka kan det være vel begrunnet at slike grupper får noen særrettigheter for å kunne bli del av det nasjonale medborgerskap.

Denne statsvitenskapelige tilnærmingen til citizenship er den mest dominerende tradisjonen innenfor citizenship-forskningen. Et av de nyeste tilskudd til denne tradisjonen er den britiske forskeren Tariq Modood som går et radikalt skritt lenger enn Kymlicka. Modood har særlig arbeidet med citizenship med utgangspunkt i det stadig mer multikulturelle Storbritannia. For Modood er poenget at religion har vært undervurdert i diskusjonen om citizenship. Han peker på betydningen religionen har for muslimske miljøer. I islam er sosialt arbeid nesten alltid forankret i et religiøst fellesskap. Det er innenfor moskeens verden at det sosiale blir utviklet. Og dermed er det ikke lenger meningsfullt å hevde at citizenship må forstås som en ikke-religiøs kategori. Tvert i mot kan utviklingen av citizenship bare forstås innenfor rammen av konkret religion. På denne bakgrunn mener dermed Modood at den beste måten britiske myndigheter kan fremme citizenship på er å styrke trossamfunnene. Og særlig skal de trossamfunnene som vektlegger sosialt arbeid og solidaritet styrkes.



Dermed innebærer Modoods posisjon at den opprinnelige universelle pretensjonen i citizenship-tradisjonen er brutt. Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor dette skjer, og det er heller ingen grunn til å betvile at mange partikulære trossamfunn, de være seg muslimske eller kristne, har en praksis som gir betydelige bidrag til utviklingen av medlemmenes medborgerskap. Gjennom deltakelse i det religiøse fellesskapet utvikles kvaliteter og kompetanse som øker delaktigheten i samfunnet som helhet. Likevel er denne relativt trivielle konstateringen bare tilsynelatende tilfredsstillende, og i alle fall ikke fra et kritisk teologisk perspektiv.

To typiske praksisområder

I fortsettelsen vil jeg derfor peke på en annen måte å diskutere forholdet mellom religion og medborgerskap på. Jeg vil trekke frem to typer diakonalt arbeid og spørre på hvilken måte slikt arbeid kan tenkes å bidra til medborgerskap, både i et konkret og et mer universelt perspektiv.

Institusjonen The Passage ligger midt mellom Victoria Street Station og den katolske Westminster Cathedral i London. Institusjonen er drevet av et søsterfellesskap med forankring i organisasjonen The Daughters of Charity. The Passage ble opprinnelig grunnlagt for å ta seg av alle de hjemløse som tradisjonelt befant seg i strøket mellom Victoria Station og Westminster Cathedral. De hjemløse tigget av folk på vei inn og ut av katedralen, og man bestemte seg for å utvikle et hjelpetiltak i tilknytning til søstrene et kvartal unna. I dag er The Passage et av Londons store tilbud til hjemløse, men det paradoksale er at det fortsatt sover hjemløse på plassen utenfor Westminster Cathedral. En tidlig søndag morgen da jeg kom forbi, lå de der i

sine soveposer og tepper. Akkurat mens de første besøkende til de tidlige messene hastet inn til katedralen, var det morgenstemning under taktspringene der flere hjemløse var i ferd med å pakke sammen etter en ny natt på kirkeplassen. Situasjonen er følgelig verken ideell eller perfekt, men likevel foregår det et viktig sosialt arbeid midt inne i denne komplekse situasjonen i grenselandet mellom kirke og samfunn.

Ledelsen i The Passage skiller mellom to nivåer tilbud. På første nivå dreier det seg om å ivareta brukernes absolutte primære behov, mat, personlige hygiene, søvn, rene klær og gode samtaler med ansatte og venner. På dette nivå tilbys det også rådgivning om nattherberger, utfylling av offentlige skjemaer og generell hjelp til å orientere seg i det daglige. Nivå to sikter mot rehabilitering. Det gis profesjonell hjelp til boligsøk og til å finne seg en jobb.

I kjelleretasjen på den store bygningen er det åpent fra tidlig morgen for frokostservering og frem til kl 14 for middagservering. Mellom tre hundre og fem hundre personer er innom daglig. I tillegg driver The Passage et nylig åpent nattherberge noen kvartaler unna. Blant de ansatte er det en rekke forskjellige profesjoner, sosialarbeidere, økonomer, sykepleiere, lærere og to prester. Samlet sett er The Passage ett av de største hjelpetiltak for Londons hjemløse. Institusjonen utgir også et eget magasin myntet på både klienter og ansatte. Magasinet heter morsomt nok *The Writes of Passage* og inneholder særlig stoff om de forskjellige tilbudene og aktivitetene som er tilgjengelige og fortellinger skrevet av brukerne selv. I tillegg til dette har man også ofte en fortelling om hvordan en av brukerne har klart å vende tilbake til det vanlige samfunnslivet, med egen bolig, en jobb å leve av etc. The Passage legger vekt på det de kaller *Success story*. De vil vise at det nytter, at det finnes en vei fra det å sove på gaten i en gammel sovepose og papplater under seg til en etablering med leilighet og et liv uten rusmidler. I The Passage er målet rehabilitering og nytt

liv. Suksesshistoriene skrives for å fortelle at det går an å komme levende fra gaten og tilbake til samfunnet. Denne typen arbeid skiller seg dermed fra den tradisjonelle ved at det ikke lenger er et mål å anbringe de hjemløse i institusjonen og la dem forbli der.

Mariatjenesten på Vesterbro i København er forankret i organisasjonen Kirkens Korshær som lønner de fleste faste ansatte og samarbeider med lokalmennigheten i Mariakirken om tiltaket. Kirkens Korshær er en landsomfattende kirkeleg diakonal organisasjon og regner den norske Kirkens Bymisjon som sin søsterorganisasjon.

Den alt overveiende del av aktiviteten er knyttet til det som foregår i Mariakirkens våpenhus mellom 12 og 16 og 19 til 23 i de fleste av ukens dager. I denne perioden er dørene fra gaten åpne, og hvem som helst kan komme inn. I de trange lokalene finnes det enkle benker å sitte på, noen avlåste samtalerom og et lite kjøkken. Det skal alltid være en gruppe på minst fire ansatte eller frivillige medarbeidere i Mariatjenesten til stede på hver vakt.

Hovedideen bak Mariatjenesten er at den skal være radikal åpen og ikke avvise noen. De som kommer innom kan kjøpe en kopp kaffe eller te for kr 2. De kan også få en kopp vann gratis. Som regel er dette ikke til drikke, men til å bruke i forbindelse med sprøytesetting. Personalet kan også dele ut kondomer og engangsprøyter til dem som spør. For øvrig er det ingen andre organiserte tilbud. Det er forbudt å selge og å nyte alkohol eller dop inne i lokalet. Det er heller ikke lov å true eller være voldelig på annen måte. Når det skjer, blir lokalet stengt og alle må ut. Det selges ikke mat, man deler nesten ikke ut tøy. Penger formidles bare i unntakstilfelle, og tiltak for å formidle bolig og kontakt med behandlingsapparatet er heller ikke så vanlig. Ved siden av trebenkene til å sitte på er interiøret i rommene absolutt asketisk. Gulvet består av murfliser og veggene er kalket mur. Det henger informasjonsoppslag

om ulike tilbud for stoffmisbrukere på den ene veggen og informasjonsmaterieell fra kirke og brukerforeninger på en annen vegg. Over alle informasjonsoppslagene henger en noe større plakate med Fadervår.

Inne i Mariatjenestens lokaler er det også mange måter å være innenfor på. En gruppe er de som bare kommer inn en og en. De går raskt og ser seg til alle kanter, kikker fort inn i alle rom, overser alle andre og går deretter like raskt ut igjen. Dette er personer som bare kommer innom for å se etter sine personlige langere. Når de ikke ser dem, går de fort ut igjen. Men i løpet av en vakt kan de komme innom flere ganger, ofte forgjeves. Andre kommer inn fordi de er veldig slitne, dopet eller plaget av fysiske eller psykiske akutte ting. I noen slike tilfeller blir de tatt hånd om av medarbeiderne. Det ringes til lege eller andre hjelpesystemer. Og noen plastres på stedet eller får sove ut på en av benkene så lenge åpningstiden varer.

En annen gruppe er dem som faktisk kommer innom for å prate, treffe noen kjente og sitte ned litt. De hører åpenbart med til medarbeidernes favoritter fordi de er i denne gruppen man kan få en »god samtale» som man kaller det. Både ledelsen og medarbeiderne legger stor vekt på at samtalen er det viktigste »tilbudet» Mariatjenesten kan ha til sine brukere. Av denne gruppen er det åpenbart ganske mange som etter hvert kjenner enkelte av medarbeiderne ganske godt og oppsøker dem for å prate eller den enkelte medarbeider søker dem opp for å innlede en samtale. Noen av samtalene handler sikkert om strengt personlige private forhold, særlig i de tilfeller der det på forhånd er god kontakt mellom brukeren og medarbeideren. Men det ser ut til at det store flertallet samtaler mer er av typen en hyggelig prat der man kan snakke med et annet menneske uten at det er truende, kostbart eller absurd fordi også den andre er dopet. Som observerende frivillig medarbeider har jeg snakket lenge og vel med flere om gleden ved å ha skiferie i Norge, de forskjellige til-

budene for stoffmisbrukere i København og det iranske presteregimets autoritære politikk overfor annerledestenkende, bare for å nevne tre ting i farten. Selv om jeg som »ny og norsk» selvsagt ikke får del i de mest omfattende samtalene, kan det høres ut som om flertallet samtaler i Mariatjenesten er praktiske og konkrete. Og mange av de mer faste medarbeiderne er ytterligere konkrete. De snakker om hva som er skjedd siden sist, om det er noe sted å bo og om forholdet til den og den og hvor hun er blitt av.

Kritikken av filantropiens gjenkomst

Den danske sosiologen Kaspar Villadsen har i flere bøker pekt på hvordan kristent sosialt arbeid i dag ofte fremheves som et av de stedene der de beste bidragene til medborgerskap finner sted. De to eksemplene (blant hundretusener) ovenfor viser helt klart at dette skjer. The Passage har som formål å føre mennesker tilbake til samfunnet og legger vekt på dette målet i alle sine tiltak. Det vil si at man her har et universelt mål: å sette hjemløse mennesker igjen til å delta i samfunnet på samfunnets premisser. Derfor opplæring i data, etablering av bolig hjelp, helsehjelp etc. Mariakirken har en klart annen praksis. Målet er ikke å føre noen "tilbake" til et universelt samfunn. Målet er å gjøre livet på gata litt varmere, litt mer i perspektiv av nåde og omsorg.

Forskjellen mellom de The Passage og Mariakirken er tydelig. Men sett fra Villadsens perspektiv er denne forskjellen ikke så viktig. Villadsen hevder at den nye interessen for religiøse institusjoners bidrag til medborgerskap ikke er noe særlig annet enn en tilbakevending til filantropien på slutten av 1800-tallet. Med den franske sosialfilosofen Michel Foucault hevder Villadsen at dagens religiøst forankrete filantropi ikke er noe særlig annet enn en senmoderne versjon av det Foucault drepene kalte pastoralmakten. Med det mente Foucault at de religiøse institusjoners praksis var å etablere en makt som disiplinerte de dårligst stilte til gradvis å bli som flertallet. Opprinnelig var

dette en makt som var overgitt kirkene, derav navnet pastoralmakt. Man talte til "hjertene" og fikk på den måte makten over folks liv.

Allerede på 1800-tallet er denne pastoralmakten ikke lenger bare i hendene på de religiøse, men nå overtar også den ikke-kirkelige pastoralmakten. Det dreier seg om helse- og sosialarbeidere av alle slag. De taler fortsatt til hjertene eller de oppfordrer klienter til å vektlegge egeninnsats og selvrespekten. Slik overtar den enkelte klienten selv pastoralmaktens krav i sine egne hjerter. På denne bakgrunn er dermed Villadsen kritisk til de religiøse institusjonenes inntog i helse- og sosialarbeidet. Med Foucault kan dette like gjerne innebære to skritt tilbake, til den tiden da det konservativt partikulære dominerte og virkelig universelt citizenship for alle, uansett hva de måtte føle i "hertet" ikke enda var satt på noen politisk dagsorden.

Vendingen innenfra og ut

Etter min mening er det imidlertid mulig å innta en mindre kategorisk posisjon enn det Villadsen gjør. Men forholdet mellom kristent sosialt arbeid og medborgerskap er både komplekst og krevende og kan ikke settes på noen enkel formel. Her møtes kritisk sosial teori, kompleks empiri, etiske spørsmål og spørsmål om forholdet mellom partikulært og allment. Men aller mest komplisert er forholdet mellom medborgerskap, teologi og kristent sosialt arbeid. Det viser ikke minst de to casene ovenfor. The Passage er forankret i katolsk tro og praksis. Mariakirken er knyttet til den luthersk-radikale organisasjonen Kirkens Korshær profil. I Mariakirken er det viktig å føre folk tilbake til samfunnet. Det er viktig at de som lever på skyggesiden møter noe som er godt og verdig, andre mål finnes ikke.

På denne måten er den teologiske forskjellen dem i mellom stor. Man kan si at The Passage implisitt har lagt seg på en holdning som svarer til Kymlicka. Universelt medborgerskap er riktig, men noen ganger vil det være nødvendig å

tilføre de som arbeider med minoriteter litt ekstra, slik at tilbakevendingen til det universelle blir mulig.

Mariakirken er ikke i den tradisjonen. De svarer på en måte til Modood som vektlegger egenverdien i det som foregår i det partikulære. Bare i det partikulære skjer det noe som kan kalles bidrag til citizenship.

Likevel synes ikke jeg at denne iøynefallende forskjellen er den mest interessante. Viktigere enn eksplisitt dogmatisk/prinsipiell forskjell er den likheten jeg mener fortsatt finnes mellom disse to tiltakenes praksis. Den som oppholder seg på steder av typen The Passage og Mariakirken merker fort at de aller fleste, både ansatte og klienter, utvikler en ganske omfattende og tydelig solidaritet innenfor det institusjonelle rommet. Det finnes klare unntak, men hovedregelen i slike kristensosiale institusjoner er at både ansatte og frivillige synes samfunnet utenfor vektlegger situasjonen for de hjemløse og fattigste alt for lite. Og både ansatte og klienter vil ofte utvikle strategier for å vise samfunnet utenfor andre verdier, holdninger som finnes der inne, men ikke der ute.

Fra mitt perspektiv er det det kristelig-sosiale arbeidets eksterne betydning som må tillegges størst vekt når det stilles spørsmål om slike praksiser bidrar til medborgerskap for sine klienter eller ikke. Det må være et forhold mellom den etiske kvaliteten i den konkrete praksisen (inne) og den betydningen praksisen spiller for vanskeligstilte menneskers status som reelle medborgere (ute). Det er for eksempel gode grunner til å legge merke til at Mariakirken i Istedgade vektlegger gudstjenesten for de hjemløse søndag kveld så tydelig. På samme måte er det viktig at klientene i The Passage deltar i de lokale gudstjenestene som skjer inne i institusjonen. På denne måten viser begge institusjonene vilje til inklusjon av vanskeligstilte i det sakrale. En slik form for inklusjon tror jeg er grunnleggende for den betydningen kriste-

lig-sosialt arbeid har for hjemløses rolle som medborgere i samfunnet. De holdninger som slik inklusjon innebærer, er holdninger som legger grunnlaget for inklusjon ellers i samfunnet. Det er et forhold mellom de praksiser som religiøse institusjoner har i sitt sentrum og de holdninger slike praksiser kan håpe på å utvikle i samfunnet rundt. Det er ikke nødvendigvis de meningene som slike institusjoner har, som avgjør deres betydning og rolle i samfunnet. Viktigst er deres vilje og evne til inklusjon i hverdagsliv og i egne ritualer.

Med denne typen inkluderende praksiser mener jeg institusjoner som The Passage og Mariakirken utvikler det jeg, med et annet viktig uttrykk fra Foucault, ville kalle for heterotopisk diakoni. Michel Foucault er mest kjent for å ha utviklet viktige kritiske analyser av behandlingsinstitusjonenes disiplinære makt. Og de religiøst forankrete institusjonene har gitt ham den mest omfattende empirien for denne typen analyser. Derfor er det liten grunn til å bli overrasket eller opphisset over de gjentagne "avsløringer" av overgrep og vold i tidligere behandlingsinstitusjoner med religiøs forankring.

Den heterotopiske vendingen til de andre

Parallelt med fortolkningen av det disiplinære som dermed gikk i motsatt retning av medborgerskaps-utviklingen, utviklet imidlertid Foucault også et annet tolkningsparadigme. Heterotopos betyr "det andre rommet" og innebar for Foucault at forskningen også skulle se etter de andre rommene, de rommene der det fantes andre holdninger, der det levde andre mennesker og som ofte ikke var underlagt disiplinen i samfunnet ellers. Mariakirken fremstår på denne måten som en tydelig heterotopi. Foucault har selv har funnet en tolkningsmåte som viser hvordan den disiplinen han selv oppdaget, har sine grenser. Kaspar Villadsens analyse av den nye filantropien som disiplinens gjenkomst er ikke nødvendigvis helt treffende. Praksisene inne i det heterotopiske rommet gir en kvalitet som kan bidra til anerkjennelse av

den spesifikke livsformen som Københavns hjemløse og rusbrukere har.

Dette er en livsform som er svært forskjellig fra det den danske middelklassen har. Men det er akkurat denne forskjellen (differens) som er sentral når det handler om hvilken rolle praksiser som Mariakirken og The Passage kan ha for utviklingen av medborgerskap. Som vi så av den allmenne debatten om medborgerskap, handler den i stor utstrekning om forholdet mellom det universelle og det partikulære. Utgangspunktet for tanken om medborgerskap var at alle skulle ha tilgang på et sett av rettigheter og at det var denne tilgangen som var tegnet på å være en medborger. Derfor måtte rettighetene og tilgangen til dem være universelle. Og i en slik situasjon ble religion ofte sett på som det motsatte av universelt.

I dag har denne situasjonen snudd, men utfordringen er å unngå en utvikling der det som skjer i de religiøse praksisene bare får betydning inne i dette religiøse rommet. Tariq Modood er en forsker som først og fremst går i den retningen. Mot dette har jeg pekt på tanken om de heterotopiske rommene. Den heterotopiske diakonien slik den kommer til uttrykk i The Passage og i Mariakirken etablerer i mange sammenhenger en respekt og en anerkjennelse til de livsformer deres klienter har. Dermed motstår de disiplineren og utvikler verdier med stor betydning for sine "klienter". Men den største betydningen har likevel denne typen heterotopisk diakoni for samfunnet som helhet. Ved å markere respekt og inklusjon dannes det holdninger som ikke bare er relevante inne i den religiøse praksisen. De holdninger som dannes i den heterotopiske diakonien bidrar til å forme også samfunnet utenfor. Dermed er det ikke slik at religiøse institusjoners bidrag til medborgerskap bare er et avgrenset bidrag til dem som lever inne i heterotopien. Det mest interessante med den heterotopiske diakonien er at den kan ha betydning i samfunnet, i det universelle utenfor det religiøse rommet.

Bibliografi:

FOUCAULT, M. (1984), 'Of Other Spaces (1967), Heterotopias', in Architecture/Mouvement /Continuité, Oct. 1984.

KYMLICKA, W (1995) Multicultural citizenship : a liberal theory of minority rights , Oxford

MARSHALL, T.H, (1950), Citizenship and Social Class, London.

MODOOD, T. (2007), Multiculturalism. Themes for the 21st Century Series, Cambridge.

VILLADSEN, K. (2007), 'The Emergence of "Neo-Philanthropy": A New Discursive Space in Welfare Policy?', in Acta Sociologica 50(3): 309-323.

WYLLER, T. (2005), Diaconal Work as Symbol of Social and Religious Change. A Theological Perspective, in: A. Bäckström (ed.), Welfare and Religion, Uppsala, 81-88.

WYLLER,T(2008) "The Extended Heterotopia A New Foundation for Diaconia" i: T.Wyller (ed.) The Heterotopic citizen. Contributions to the Religious Construction of Difference and Otherness, Göttingen, s.206-216

Mariatjenesten, Kirkens Korshær. København, webadresse: <http://www.kirkenskorshaer.dk/arbejdssteder/koebenhavn/mariatjenesten/mariatjenesten/>

The Passage. Day and Night Shelter for the homeless in London, web-adress: <http://www.passage.org.uk/>

Trygve Wyller, dekanus og professor i systematisk teologi ved Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo.
Adresse t.e.wyller@teologi.uio.no

Ingvild Å. Valle:

Dialog - i lys av teori og praksis

Innledning

Begrepet *dialog* har fått en ny dimensjon de siste tiårene med tanke på samfunnets økende religiøse og livssynsmessige pluralisering. Denne pluraliseringen har fått konsekvenser for skole og undervisning og dermed også for religionslærere. Rent konkret handler det om at en som lærer i dag møter utfordringer av en annen karakter enn det en gjorde for noen tiår siden. Tema for denne artikkelen er dialog. Artikkelen baseres på min masteroppgave om dialog som var ferdig mai 2008. I lys av dette vil fremstillingen i stor grad være sammenfatninger fra oppgavens ulike kapitler. Oppgavens hovedproblemstilling var å undersøke hvilken forståelse av dialogbegrepet lærere som underviser i Religion og etikkfaget gav uttrykk for.

Dialogbegrepet

Dialogbegrepet brukes i dag i utallige sammenhenger. Ordet har fått en renessanse og brukes flittig av politikere, arbeidsgivere, i media, kort sagt på alle samfunnets arenaer. Men hva er egentlig dialog? Det finnes mange filosofiske tanker om hva som er en ekte dialog. At religionslærerne hadde satt seg inn i disse filosofiske refleksjonene var urealistisk å forvente. Derimot var det realistisk å forutsette at de hadde en oppfatning om dialog. Hovedhensikten med arbeidet var å få lærerne til å sette ord på disse tankene.

Dialog er på ingen måte et begrep med én klar betydning. I dagligtalen brukes ofte dialog om en samtale mellom (minst) to personer hvor



monologen står som begrepets motsats. En mulig måte å gi et bilde av hva dialog innebærer, er å skille dialog fra den vanlige samtale. Forskjellen ligger i at dialogen har en bevisst intensjon, noen spilleregler, i motsetning til samtalen hvor en står forholdsvis fritt (jfr. Lied 2005; Svare 2006).

Klassisk dialog og det utvidede dialogbegrep

I det følgende vil jeg se nærmere på *den klassiske dialogen* og *det utvidede dialogbegrep* slik det beskrives av Olga Dysthe og Sidsel Lied (Dysthe 2001; Lied 2005). I masteroppgaven ble disse to dialogfilosofiske perspektivene benyttet som utgangspunkt for å belyse intervju materialet. Dette er to forholdsvis forenklete perspektiver på dialog. De representerer imidlertid sentrale spenninger innenfor dialogfilosofien. På bakgrunn av dette var de hensiktsmessige som utgangspunkt for arbeidet. Den klassiske dialogen har sitt opphav i den sokratiske samtalen hvor hensikten er å komme frem til noe sant eller riktig. I motsetning til den klassiske dialogen hvor enighet og felles forståelse står sentralt, vektlegger det utvidede dialogbegrep betydningen av viljen til å sette ord på forskjeller og leve med motsetninger. Denne tenkningen tar utgangspunkt i dialogfilosofien til Martin Buber, Paulo Freire og Mikhail Bakhtin (Lied 2005: 10f). Som en enkel oppsummering av disse to filosofiske retningene, kan dialog komme til uttrykk gjennom *argumentasjon* eller som *relasjon*.

Sentralt i denne sammenheng er at dialog sett fra et argumentasjonsperspektiv, i større grad enn relasjonsbasert dialog, vektlegger kognitive og intellektuelle aspekter. En nedtoning av disse aspektene er viktig for det relasjonelle perspektivet på dialog, hvor fokus ligger på sosiale faktorer og assymetri mellom lærer og elev. I tilknytning til dette har det blitt undersøkt hvorvidt og i hvilken grad religionslærernes oppfatning av dialog kan plasseres innunder de to perspektivene.

Presentasjon av informantene

Informantene bestod av to menn og én kvinne. De ble tildelt fiktive navn «Are», «Carsten» og «Beate». Samtlige av informantene har master eller hovedfag. Imidlertid er det kun Carsten som har hovedfag innen religion. Religionsfaglig har de to andre universitetsstudier av lavere grad.

Are har arbeidet som lærer i ca. tjuefem år. Han har vært engasjert i didaktisk og pedagogisk arbeid knyttet til religionsfaget i lang tid. Han anslår at skolen han underviser på har omtrent femten prosent elever med flerkulturell bakgrunn.

Carsten har arbeidet som lærer i ca. tretti år. Han har hovedfag i kristendomskunnskap. Han anslår at på skolen han underviser har omtrent fem prosent av elevene en flerkulturell bakgrunn.

Beate har arbeidet som lærer i mindre enn to år. I sin beskrivelse av elevsammensetningen på skolen hun arbeider anslår hun at den omtrent består av åtti prosent elever med en flerkulturell bakgrunn.

Argumentasjons- eller relasjonsperspektiv?

Som en innledende kommentar til hva han tenker på i tilknytning til dialog viser Are til «den gode gammeldagse klassesamtalen». Han sier at når den fungerer på sitt beste er det dialog. Slik han fremstiller denne klassesamtalen preges den av at elevene stiller spørsmål mens læreren er den som gir elevene faglige relevante svar, samtidig som han/hun stimulerer til refleksjon hos elevene. Som et annet eksempel henviser han til bunden dialog. Det sentrale ved denne undervisningsmetoden er at elevene tvinges til å ta standpunkter som de så skal forsvare gjennom argumenter. Videre er han bestemt på at elever med konservative eller fundamentalistiske oppfatninger bør utfordres og de skal kunne redegjøre og argumentere for synspunkter de kommer med. Imidlertid under-

streker han elevens rett til å fastholde ved egne synspunkter etter de er gjort rede for.

Beate forteller også at hun er opptatt av at elevene alltid skal begrunne utsagn. I likhet med Are er hun av den oppfatning av at elevene er tjent med å utfordres gjennom argumentasjon. I diskusjonene som finner sted i timene forsøker hun å oppøve denne evnen hos elevene.

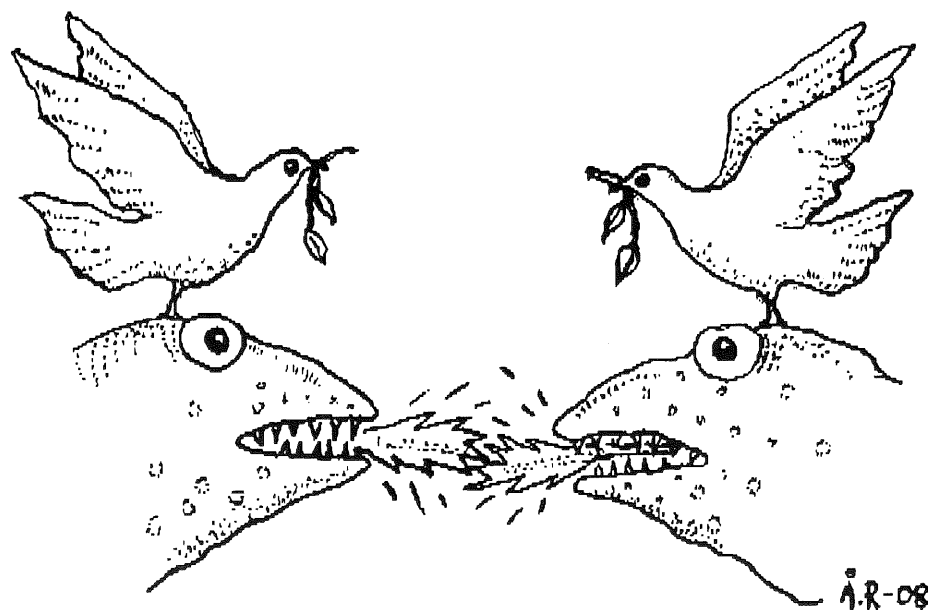
Carsten forteller at han ofte tyr til provokasjon i undervisningen. Dette som et ledd i å engasjere elevene og oppøve deres evne til kritisk vurdering. Carsten som synes å anse seg selv som et dialogredskap, hvor dialogen stimuleres når han utspiller sin lærerrolle. En innfallsvinkel til dialog eksemplifiserer han gjennom undring. Slik han fremstiller denne undervisningsekvensen kjennetegnes undringen av at elevene fritt stiller spørsmål. Imidlertid er utgangspunktet for undringen et tema bestemt av læreren. Undringen ender opp i en diskusjon hvor læreren utøver rollen som provokatør og elevene argumenterer over ulike utsagn. Disse formene for undervisning som informantene her beskriver har klare paralleller til argumentasjonsbasert dialog.

Med utgangspunkt i relasjonelle aspekter på dialog er de tre informantene enstemmige i at trygghet i klassemiljøet er den viktigste forutsetning for dialog i religionsundervisningen. Trygghetsaspektet er noe informantene stadig vender tilbake til i sine refleksjoner. Blant annet påpeker Are at han oppfatter det som en fordel at RE-faget er lagt til siste året på videregående fordi elevene da har fått utvikle et trygt klassemiljø. I tillegg understreker han også betydningen av den uformelle kontakten mellom lærer og elev og at det som skjer i friminuttene kan ha vel så mye å si for dialogen som det faglige. Beate anser trygghet som den viktigste forutsetningen for at elevene skal oppleve å bli hørt og respektert uansett mening eller religiøs bakgrunn. Carsten forteller at som ledd i å skape trygghet forteller han litt om seg selv og forsøker å slippe elevene innpå seg.

Informantene gir også uttrykk for relativt sammenfallende oppfatning av at undervisningen baseres på et assymetrisk forhold mellom lærer og elev. Kjennetegnet ved denne assymetrien er at lærerens rolle er å veilede elevene til aksepterte normer og verdier innenfor den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i. Eksempler på dette er Beate sin oppfatning av enkelte muslimske gutter sitt syn på homofili som hun forsøker å «få dem litt bort fra». Are gir uttrykk for en lignende oppfatning og forteller om et foredrag fra en elev hvor det oppstod et problem ved at eleven uttrykte en misforstått oppfatning av den kristne etikken. Her så han seg nødt til å bryte inn og justere elevens oppfatninger. Carsten uttrykker også en forståelse av assymetri mellom lærer og elev gjennom sin rolle som iverksetter av diskusjoner gjennom provokasjon.

Assymetrien i forholdet mellom lærer og elev kan også reverseres i form av at eleven sitter på en dypere kompetanse enn læreren gjør. I slike situasjoner lærer også læreren av elevene. Dette aspektet er fremtredende i de tre informantene sitt udelte positive syn på elever med flerkulturell bakgrunn som ressurs i undervisningen. Det er samsvar mellom de tre informantenes oppfatning av at elevenes identitet i stor grad er flytende når de befinner seg på videregående trinn. Dette må derfor undervisningen og dialogen ta utgangspunkt i. De gir også uttrykk for at det ideelle for dialog er at flest mulig kommer til orde. Dette korresponderer med det relasjonelle prinsippet om flerstemmighet. Carsten gir uttrykk for at målet for dialog ikke nødvendigvis er enighet. Oppsummert kan disse refleksjonene knyttes opp til relasjonsaspektet.

Et av temaene hvor spenningsfeltet mellom relasjon og argumentasjon tydeligst viser seg, er gjennom informantenes tanker om hvorvidt kunnskap er en forutsetning for dialog. Svarene rundt dette temaet bærer preg av motsetninger. Samtlige gir umiddelbart uttrykk for at kunnskap i prinsippet ikke er en nødvendig forutset-



ning for dialog. I tillegg uttrykker de også at dialogen i realiteten kan svekkes dersom elevene opplever at kunnskap er en forutsetning for å delta. Imidlertid ender samtlige opp med å gi uttrykk for at dialogen i praksis avhenger av intellektuelle evner hos elevene. Dette knytter de opp til kvaliteten på dialogen. For å skape en god dialog anser de kunnskap som en nødvendig forutsetning. Med utgangspunkt i at argumentasjonsperspektivet i større grad enn relasjonsperspektivet vektlegger kognitive og intellektuelle ferdigheter ender informantene her opp med et kunnskapssyn i tråd med argumentasjonsperspektivet på dialog.

Teori og praksis

Et fremtredende aspekt ved informantenes dialogforståelse er at dialog langt på vei oppfattes som synonymt med *engasjert samtale*. Videre kan det synes som om dette engasjementet i størst grad kommer til uttrykk gjennom diskusjoner. I seg selv angir ikke diskusjonsbegrepet hvorvidt det dreier seg om diskusjon med dialogisk karakter eller om det er en debattorientert diskusjon. Imidlertid har vi sett at flere av dis-

kusjonstilfellene som diskuteres kan tolkes i lys av den debattorienterte varianten. Dette gjelder først og fremst de konkrete praktiske eksemplene. De mer abstrakte utsagnene rundt diskusjon kan i langt større grad plasseres i rammen av dialogiskorientert.

Hovedfunnene i undersøkelsen er at religionslærerne ikke synes å operere med tydelige begrepsdistinksjoner. I intervjuene skiller de mellom begreper som diskusjon, samtale og debatt når de spesifikt blir bedt om å definere, men påpeker selv at det i den daglige praksis ikke eksisterer noen særlig distinksjon. Dette bekreftes også gjennom refleksjonene deres hvor de med glidende overganger uoppfordret relaterer begrepene til dialog. I tillegg uttrykker de også lignende oppfatninger med tanke på dialogens funksjon. Det skilles mellom en teori-basert og praksisbasert tolkning, hvor dialog sett i et teoretisk lys er et viktig begrep. I praksis derimot, er de av den oppfatning at begrepet ofte brukes i sammenheng hvor man forsøker å fremstå politisk korrekt.

Som en enkel oppsummering kan dialogforståelsen til informantene tolkes både i lys av et argumentasjonsperspektiv hvor den debattorienterte diskusjonen er bærende, og i lys av et relasjonsperspektiv hvor den dialogiskorienterte diskusjonen er fremtredende. Dette gjenspeiles gjennom den iverksatte beskrivelsen av dialog og gjennom mer abstrakte refleksjoner som ikke knyttes opp til praksis i like stor grad. På bakgrunn av dette kan det dermed sies at informantene skiller mellom en teori- og praksisfundert oppfatning av dialog.

Kommentarer til funn i intervjumaterialet

At de tre informantene synes å skille mellom dialogens praktiske og teoretiske funksjon er et interessant aspekt. I kombinasjon med det faktum at begrepsoperasjonaliseringen i deres omtale av den daglige praksis er relativt flytende, mens grensene tydeligere kommer frem på oppfordring om å definere, vitner disse resultatene om et språk mellom teori og praksis.

Innledningsvis ble den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep presentert som relasjon *versus* argumentasjon. På bakgrunn av funnene i intervjumaterialet ser en at dialogforståelsen kan ses i lys av relasjon og argumentasjon. Sagt med andre ord ble det i presentasjonen av kategoriene fokusert på motsetninger, mens oppfatningen informantene har av dialog krever en kombinasjon av perspektivene.

Gjennom eksemplene og de didaktiske innfallsvinklene informantene presenterer, synes den praksisfunderte forståelsen informantene har av dialog å dannes på bakgrunn av hva som fungerer undervisningsmessig. I dette ligger det at lærerne presenterer de eksemplene de har anvendt på elevene og som de oppfatter fungerte i en eller annen forstand, først og fremst ved å skape engasjement. Det er med andre ord en praksisgenerert begrepsdannelse og en pragmatisk forståelse av dialog de gir uttrykk for gjennom eksemplene.

Læreplanforskning

I skrivende stund er ny læreplan implementert i RE-faget. Planen vektlegger ferdigheter og kompetanser. I denne sammenheng gjøres også dialog til en kompetanse, noe som innebærer at elevene skal dokumentere at de kan føre dialog. I lys av dette er det opp til lærerne å definere hva som ligger i konkrete ferdigheter, også dialog. I artikkelen «Nye læreplaner – nye kompetansemål» (2008) redegjør Jon Magne Vestøl for kompetansemålene i RE-planen. Han viser til at kompetanseområdet som omhandler kommunikasjon i planen angis gjennom verb som «samtale», «føre dialog», «diskutere» og «drøfte». Disse verbene antyder et spenningsfelt mellom kommunikasjon som empatisk-lyttende og kommunikasjon som mer kritisk-utfordrende (Vestøl 2008: 1f).

I lys av funnene for denne studien ser vi at disse verbene i høy grad korresponderer med verbene som informantene benytter seg av i sine refleksjoner. I tillegg finner vi også igjen tilsvarende spenningsfelt som i denne undersøkelsen er påvist gjennom diskusjonsbegrepet.

Dette reiser flere spørsmål. Først og fremst kan en spørre hvorvidt det faktum at religionslærere er forpliktet til å definere hva de legger i de ulike kompetansemålene vil føre til en tydeliggjøring av dialogbegrepet. Videre vil det være interessant å undersøke hvilken retning en eventuell tydeliggjøring av begrepet vil føre dialogen.

Syntetisering av dialogfilosofi og dialogdidaktikk

Som en kommentar til dialogfilosofien som innledningsvis ble skissert, kan det ut fra funnene i lærerintervjuene synes som om den ikke fanger opp den virkeligheten lærerne befinner seg i. En mulig innvending mot dette er imidlertid at dialogfilosofien heller ikke er utarbeidet med skolen som utgangspunkt. Likevel er det et poeng, i lys av denne undersøkelsen, at skoleverden er mer komplisert enn skjematise-

ringen og kategoriseringen som finnes i både den filosofiske og didaktiske litteraturen. Informantene uttrykker en oppfatning av dialog som viser at det er forskjell på praksis og teori. Begrepsdistinksjonene som lærerne opererer med er flytende, og det gis eksplisitt uttrykk for at den teoretiske distinksjonen ikke er viktig i den daglige praksisen.

Det må imidlertid advares mot å bli for begrepsfiksert. Det er lærervirkeligheten det dreier seg om og derfor kan en ensidig fokusering på begrepsbruken tilsløre virkeligheten. I denne undersøkelsen har begrepene spilt en forholdsvis stor rolle, imidlertid har dette vært som et ledd i å kartlegge oppfatninger av dialog, ikke som ledd i å komme med normative utsegn. Det undersøkes imidlertid kan si noe om, er hvor viktig det er å ta hensyn til lærervirkeligheten i den videre utviklingen av dialogdidaktisk arbeid. Tross alt er det lærerne som skal knytte sammen de to aspektene pedagogikk og filosofi.

Litteratur

Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt Forlag.

Lied, Sidsel (2005): «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget: Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?», i *Prismet 1: 2005*.

Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo. Pax Forlag.

Valle, Ingvild Åtland (2008): *Dialog – i lys av teori og praksis*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo, Lærerutdanning og skoleutvikling.

Vestøl, Jon Magne (2008): «Nye læreplaner – nye kompetansekrav», i *Religion og livssyn, nr 1 2008*.

Ingvild Å. Valle,
Akademiet videregående skole,
ingvild.valle@akademiet.no

Gunnar Mandt:

The European Wergeland Centre

Om Wergelandsenteret

*På Menighetsfakultetets 100-årsjubileum var det lørdag 11. oktober en "åpen dag" der man blant annet hadde et seminar med tittelen *Role of religion in intercultural dialogue*. Her ble det blant annet gjort rede for det nye Wergelandssenteret som skal være et senter for opplæring i interkulturell forståelse, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap. Senteret blir opprettet som et samarbeid mellom Norge og Europarådet. De første årene vil Wergelandsenteret lokaliseres ved Høgskolen i Oslo. Det er deretter planlagt at senteret skal lokaliseres ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) i Villa Grande på Bygdøy. Senteret skal drive forskning og skal tilby etter- og videreutdanning for lærere og lærerutdannere. Videre skal senteret spre informasjon, være et knutepunkt og danne et nettverk for relevante aktører på feltet. Senterets arbeidsspråk skal være engelsk. Avdelingsdirektør Gunnar Mandt fra Utdannings- og forskningsdepartementet var til stede og gav følgende orientering om senteret:*

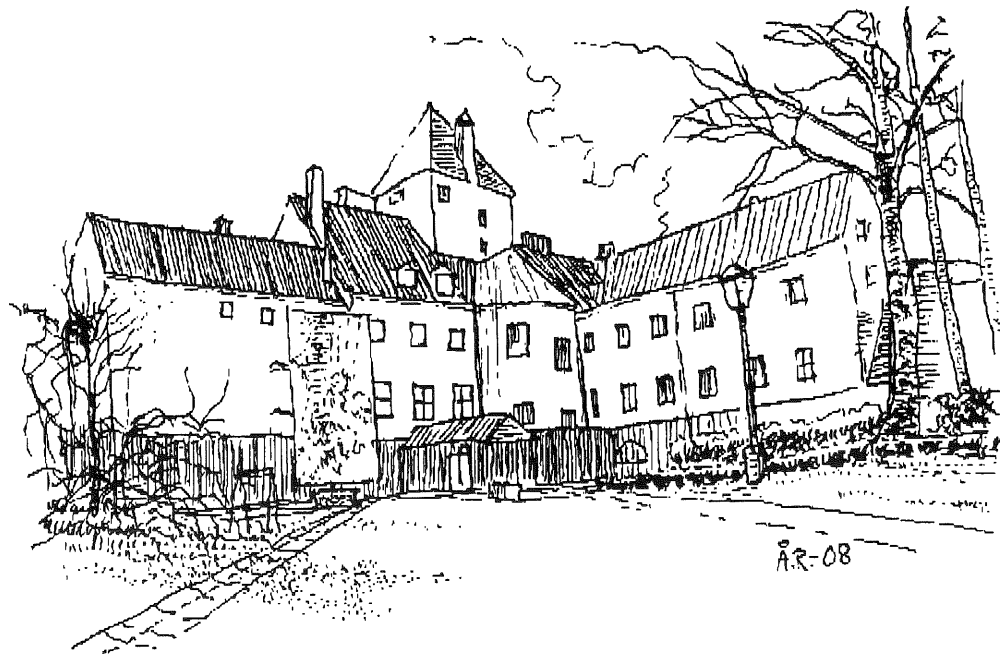
The Warsaw Summit in 2005 recommended the Secretariat of the Council of Europe (CoE) to set up a resource centre on intercultural education. In cooperation with the CoE, Norway took the initiative to contribute to carrying out this recommendation. The Committee of Ministers of the Council of Europe, at its meeting in December 2007, welcomed the Norwegian initiative to establish a European Resource Centre on education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship. Negotiations between CoE and Norway started in January 2008 and the agreement between CoE and Norway was signed 16 September 2008. The Norwegian Parliament will decide on this agreement this autumn.

Norway undertakes to establish the Centre as an independent legal entity, facilitate cooperation with relevant Norwegian institutions and finance the Centre. Within an annual amount of at least 6,5 million NOK (2008 cost level) Nor-

way will provide the Centre with fully equipped premises, maintain these premises on an ongoing basis and finance the implementation of a core programme and staffing. The cooperation between the Council of Europe with regard to the Centre should reinforce the impact of their action in the field and give mutual benefit of both parties.

Scope

The Centre is based on shared fundamental values and standards of the Council of Europe and Norway concerning the aims of fostering democratic culture, respect for human rights and intercultural understanding, as well as promoting quality education for all. The mission and mandate of the Centre is to support and further promote the work of the Council of Europe and the Government of Norway in the field of education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship. Furthermore the Centre shall contribute to the implementa-



tion of the Council of Europe's educational standards, as they are spelled out in the policy recommendations in the fields.

The mission of the Centre

The Centre shall act as a resource centre on education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship for the member states of the Council of Europe.

The Centre shall carry out research and provide in-service training and support for the professional development of teachers and teacher training professionals on education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship.

Dissemination of information to researchers, teachers, teacher training professionals, policy-

makers and other relevant actors is an important purpose, and the Centre shall serve as a network and meeting place for the same target groups.

The Centre shall be operated in cooperation with the Council of Europe on the basis of the Council of Europe's and Norway's shared values as regards education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship.

The target audiences

The target audiences of the Centre will mainly consist of practitioners, researchers, administrators and decision-makers in education for intercultural understanding, human rights and democratic citizenship and related fields in formal and non-formal education.

Strategic objectives

The Centre will improve the competence of trainers through the development of training materials for multipliers / practitioners; aiding networks of experts and practitioners and supporting the Council of Europe Pestalozzi Programme for the training of education professionals.

The Centre will furthermore carry out research and development, including exploration of conceptual, methodological and policy issues for the Council of Europe in close coordination with its Steering Committee for Education (CDED) and its Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR), and in cooperation with the statutory bodies active in the youth field and in the areas of intercultural education, democratic citizenship and human rights education.

The Centre will also be providing up-to-date documentation and information to practitioners and other multipliers in these fields, especially with regard to Council of Europe standards and achievements.

Furthermore the Centre will act as a hub for networks of researchers, teacher trainers and other multipliers in the areas concerned. The Centre will act specifically as a tool of the Council of Europe and the Government of Norway and will be open for cooperation with all member states in support of the promotion of intercultural dialogue and intercultural education, particularly through collaborative programmes with other relevant organisations such as the European Commission, UNESCO, ALECSO, Anna Lindh Foundation, The North South Centre, Alliance of Civilizations and others.

Location of the Centre

The Centre shall be located in Oslo. The permanent location will be at the Centre for Studies of Holocaust and Religious Minorities (the HL-Centre). Waiting for a custom-built extension at the HL-Centre, the provisional location will be at Oslo University College.

The Centre for Studies of Holocaust and Religious Minorities has two main fields of interest; the Holocaust and other genocides on the one hand and the conditions of religious minorities in modern societies on the other. Within these two fields of interest the Centre will contribute with new research, education and information activities, exhibitions and conferences. Moreover, it is the explicit aim to be a meeting-place for people who want to participate in the enduring controversy concerning all kinds of religious, racist and ethnically motivated repression.

Legal status and name

The Centre is established as a foundation pursuant to Norwegian law. The Centre's full name is The European Wergeland Centre. The Centre may receive contributions from other Council of Europe member states, from international governmental and non-governmental institutions and organisations as well as other donors which may wish to cooperate with the Centre and contribute to its work.

Gunnar Mandt, avdelingsdirektør i Kunnskaps- og forskningsdepartementet.
Adresse: Gunnar.Mandt@kd.dep.no

METODIKK

Margareth Danson:

How to develop tolerance and respect between pupils from different cultures

Denne artikkelen gjengir et innlegg holdt på et seminar medio oktober 2008 i forbindelse med 100-års-feiringen på Menighetsfakultetet. Artikkelen forteller om hvordan religion er blitt en naturlig og tydelig dimensjon i livet på Rykkinn skole i Bærum, altså en del av den offentlige sfæren på skolen. Artikkelen til Gunnar Mandt (ovenfor) fra Kunnskapsdepartementet gjengir et innlegg holdt på samme seminar.

Introduction: We are here to tell you about how our local school at Rykkinn in Bærum, a community just outside Oslo, in different ways tries to develop tolerance and respect between pupils from more than 40 nations. Rykkinn is a most colourful and multicultural society with four main religions represented, which adds an extra dimension of challenge and excitement to our school-environment.

PLACES WE VISIT THROUGH THE 7 FIRST YEARS:

- The local mosque
- The local Lutheran church
- A catholic church in Oslo
- The Blue Mosque in Oslo
- The House of Humanities in Oslo
- The Synagogue in Oslo
- The Hindi temple at Slependen
- The Buddhist Center at Lørenskog

As you can see, we mainly visit places of religious worship, but also The House of Humanities, an organization offering an alternative outlook on life.

THE AIM OF THE VISITS:

- Dialogue between the pupils and the people we meet
- Teach the pupils how to behave in places of worship.
- Teach the pupils how to show respect and tolerance both for the place we visit and for the classmates or teachers belonging to this belief.
- Give the pupils a good experience of being received in a friendly way in all these different places.

As citizens of the world, not only Norway, we see, hear and feel that conflicts arise because people don't really know and understand each other, and judgements are often influenced by differences in background.

Therefore we enable our pupils to actually meet people from all main religions and for them to see and feel the different atmospheres. The visits are merely informative. It creates a lot of questions in the children and interesting dialogues arise. In my opinion, these visits are highlights; the pupils are very active in asking questions and listening to answers. At the same time it also creates a feeling of pride in the children belonging to the particular religion in focus.

We experience that all children show respect and we are also treated with respect and hospitality wherever we come. In the multicultural society we live in today, we can really recommend this way of working for understanding, tolerance and respect amongst our young generation.

RAMADAN/ID-al-FITR

- Pupils from the 5th grade make a program to show the meaning of Ramadan.

- The program also compares the celebrations of Id and Christmas and show common ideas and traditions.

- Our Somalian teacher has taught us a Ramadan song, which we all sing in Arabic and Norwegian.

Before we started the work of understanding each other's religions, many teachers felt that the Muslim pupils' practising of Ramadan and celebration of Id, could disturb their school-days. The pupils could be sleepy and hungry during lessons, and at Id they would have one or two days off to celebrate. When trying to look upon the Muslim celebrations as equal to Christian celebrations, it is easier to see the values and the similarities.

In our school, the fifth grade pupils make a program in honour of Ramadan, and this is shown during an assembly of all pupils at school. We have two aims:

One is to show the deeper meaning and thinking of Ramadan:

- The idea that feeling hungry throughout the day will make us more conscientious about the situation of the millions who suffer from hunger every day.
- The importance of giving money to people who need support.
- The importance of behaving well towards other human beings, sharing good things and having self-control.

Secondly, it is also very important to show the pupils the similarities between Islam and Christianity. Thoughts about Ramadan are not very far from the thoughts during Advent. The celebration of Id is very much the same as our celebration of Christmas – family, friends,

presents, going to church or mosque, good food and nice clothes – a pleasure for children.

Everybody can join in and sing this Id-song from Somalia.

The Id-song:

Marhaba, marhaba Ja, Ramadan
Wa marhaba bika Ja, Ramadan

Velkommen, velkommen Ja, Ramadan
Velkommen til deg Ja, Ramadan

Welcome, welcome Ja, Ramadan
Welcome to you Ja, Ramadan

Ja shahra sa'ada Ja, Ramadan
Ja shahra gufrani Ja, Ramadan

Gledens måned Ja, Ramadan
Tilgivelsens måned Ja, Ramadan

The month of happiness Ja, Ramadan
The month of forgiveness Ja, Ramadan

THE UNITED NATIONS DAY

- Pupils from the Pupils' Council read the most important paragraphs from the UN convention of Children's Rights in Norwegian, translated to different mother tongues.

- We invite representatives from the local mosque, the local church and the Human-Ethical Association to celebrate the day with us.

- We show all the flags that represent all origins of our pupils.

- The aim is to show the pupils that we all share the respect for the UN's Convention of Children's Rights.

We also use the UN-day to learn about the things we have in common. It is becoming a tradition that we focus on the UN convention of Children's Rights. We choose some impor-



tant points and translate them into many different mother tongues. This is to show that the leaders in most countries of the world want to support the UN convention, and that the convention is written in very many languages. This is also a good opportunity to let minority-pupils use their mother tongues.

By inviting representatives from the local church, the local mosque and the local Humanist organisation we want to give our pupils the feeling that, in spite of different religions and beliefs, we can all support and work for children's right to grow up in safety and freedom.

ADVENT AND CHRISTMAS

- We have 3 assemblies in December.
- We sing Christmas songs acceptable also to most muslims and humanists.
- We keep our traditions with candles and Christmas tree in a way that enables most of our pupils to join in.
- We have a service in the local church, and an alternative assembly at school for pupils who do not feel at home in the church.

In the **advent** season we emphasize the Christian culture in such a way that also children from other religions can take part. Muslim

teachers have helped us to evaluate Christian songs so that we use songtexts that are also acceptable to their belief when having **assemblies at advent**. In that way we try to make the children see that the two main religions represented in our school, also have a lot in common.

Some parents from Muslim countries let their children participate in the **local church service** we have at the end of term (psalms suggested by the local priest together with a church contact amongst the teachers), but most of the Muslim children, together with also ethnic Norwegians, have an alternative assembly at school.

In addition to everything mentioned, we also have **an international week** every Autumn, where each form emphasize different themes, ending with a feast for parents and children. This is a school highlight.

MAIN AIMS

- As a school we show a positive interest for religious and cultural differences.
- At the same time we emphasize similarities and common values which we find in most religions and outlooks on life.
- Promote understanding, respect and possibility for dialogue between human beings with different views on questions of belief.

Margareth Danson, lærer på Rykkinn barne- og ungdomsskole, Adresse: margareth.danson@baerum.kommune.no

Endre Solvik Bertelsen:

Testing av samfunnsnytte i religionsfaget

Analyse av en eksamensoppgave

I skolepolitikken er det en internasjonal tendens til å innrette utdanningen etter en markedsliberalistisk nyttetenkning. Norsk utdanningspolitikk er også mer preget av dette enn tidligere, med mer testing, standardisering og argumenter om samfunnsnytte. Humanistiske fag som historie, norsk og religion har kanskje ikke samme mulighet som natur- og samfunnsfagene til å legitimere seg selv gjennom kortsiktig matnytte. Her svarer man i stor grad på de didaktiske hvorfor-spørsmålene ved hjelp av ulike danningsteorier og argumenter om fagenes egenverdi. Det fins likevel også ideer om at disse fagene har og skal ha en nytteverdi på samfunnsnivå. For religionsfaget sin del, kommer dette til uttrykk gjennom antagelsen om at fagformidlingen og fagtilegnelsen fremmer fred og samarbeid på tvers av kulturer. I læreplanen for religion og etikk heter det:

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.¹

Dette innebærer et kunnskapssyn som på sett og vis er instrumentalistisk. Jeg har ikke til hensikt å argumentere mot denne typen faglegitimering, tvert imot er jeg enig i antagelsen om at kunnskap om religioner til en viss grad kan bidra til å fremme forståelse og god samhand-

ling, og i siste instans både materiell og åndelig velferd i et samfunn.

Det som har inspirert meg til å ta tastaturet fatt, er en eksamensoppgave jeg kom over i en artikkel i forbindelse med lærerutdanningen.² I artikkelen gjengis oppgaveformuleringen, to autentiske eksamensbesvarelser og et utvalg kommentarer fra lærerne som vurderte besvarelsene. Jeg vil bruke dette som illustrasjon på hvordan en blind tro på religionsfagets samfunnsnyttige betydning kan føre til alvorlige problemer i fagformidlingen.

Denne oppgaven ble gitt til eksamen på videregående for snart elleve år siden, så dagsaktuelt er dette altså ikke, nødvendigvis. Men jeg er ikke sikker på at de problemene jeg her skal peke på, er noe religionsfaget har lagt bak seg en gang for alle. Oppgaveformuleringen lød:

I Norge er det i dag ca. 50.000 muslimer. De kommer fra ulike deler av verden, noen er nettopp kommet til landet, andre er 2. eller 3. generasjons innvandrere. Ca. 400 av muslimene har norsk bakgrunn og har omvendt seg til islam.

Kunnskap om islam og andre kulturer er fremdeles liten hos størstedelen av den norske befolkning selv om Norge langt på vei er blitt et flerkulturelt samfunn.

Den overordnede problemstillingen dere skal arbeide med er derfor:

Hva mener dere nordmenn bør vite om islam for å kunne forstå og samhandle med den muslimske delen av Norges befolkning?

Innenfor denne problemstillingen skal dere framføre hvert deres innlegg med hovedvekten på:

INNLEGG 1: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om Koranen, Muhammeds liv, sunna og islamsk etikk? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

INNLEGG 2: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om gudsoppfatning, menneskesyn og samfunnsyn? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene? [...]

Dere står fritt til å trekke inn andre sider ved islam, sammenligne med kristendommen og forklare hvorfor dere mener det er viktig at nordmenn har slike kunnskaper.

Nedenfor skal jeg forsøke å vise hvordan denne oppgaveteksten 1) ikke klarer å skjelne mellom religion og nasjonalitet, 2) avintellektualiserer og umyndiggjør muslimer, 3) anser det flerkulturelle samfunnet først og fremst som et problem, 4) tvinger kandidatene til å være enige i den instrumentalistiske legitimeringen av religionsfaget, 5) forsøker å måle noe som knapt er målbart på en eksamen, nemlig elevenes evne til tverrkulturell samhandling, og 6) ikke tar høyde for at også muslimske kandidater går opp til eksamen dette året. Jeg vil argumentere for at disse problemene i stor grad skyldes et for optimistisk og direkte syn på religionsfagets samfunnsmessige betydning.

1. Skillet mellom religion og nasjonalitet

I oppgaveteksten er den nasjonalitetsmessige størrelsen *nordmann* antonym til den religionsmessige størrelsen *muslim*. Det er merkelig at

en slik tabbe ikke ble fanget opp i prosessen med utarbeidelsen av denne eksamensoppgaven, og en kan spørre hva årsaken bak dette er. La oss slå fast at årsaken i hvert fall ikke kan være uvitenhet. Til det er innsikten om at nordmenn ikke er en religiøst homogen gruppe for banal. Det kan også slås fast at det ikke skyldes en bevisst sjåvinisme – hele oppgaveformuleringen bærer jo preg av å ville fremme forståelse og samhandling mellom forskjellige religiøse grupper i samfunnet. Forklaringen kan derimot være at i iveren over å la elevene vise hvor nyttig religionsfaget er for samfunnet, glemmer man at en ikke alltid kan skille skarpt mellom forsker og forskningsobjekt i denne typen fag. Man trekker opp skillelinjer som ved nærmere ettersyn viser seg å ikke egentlig eksistere.

Om dette kan høres ut som en ubegrunnet spekulasjon, tror jeg poenget kan bli mer troverdig hvis vi går videre:

2. Pasifiserte muslimer

I oppgaveteksten står nordmenn som subjekt, mens muslimer står som objekt. Dette har betydning langt utover grammatisk pedanteri. Det er nordmenn som skal vite, og det er nordmenn som skal forstå. Ikke-muslimske nordmenn, vel å merke. Muslimer, på sin side, skal kun forstås. Denne mistillitserklæringen til norske muslimers intellekt vitner om en betydelig ovenfra-og-ned-holdning overfor en hel religiøs gruppe. Det kan fremdeles ikke være snakk om en bevisst sjåvinisme, men en slik underliggende holdning er likevel til stede. Årsaken kan sikkert finnes i språket, i mentale kategorier og godt opptråkkede kognitive stier. Men det kan ikke være språket alene som fører denne nedlatende tilbøyeligheten; begrepene nordmann og muslim må ikke brukes som motsetninger når man snakker og tenker om religion i Norge.

En utfyllende forklaring på denne syntaktiske praksisen vil kunne være at når religionsfaget absolutt skal løse problemer, er det lettvisst å uten videre skille mellom problem og problemløser. La meg gå videre til neste punkt for å utdype:

3. Muslimer i Norge som et problem. Ikke-muslimers kunnskaper som løsning

Faget vårt kan hjelpe elevene til å nærme seg sin egen og andres religion på en deskriptiv og ikke bare en normativ måte. Så fester det seg en idé om at når kulturmøter finner sted, er det alltid de religiøst nøytrale (i oppgaven eksemplifisert som "nordmenn") som kan forstå de religiøse (i oppgaven eksemplifisert som "muslimer"), men ikke omvendt. Dette ligger kanskje i fagets natur. Men når religionsfaget i tillegg skal løse samfunnsproblemer, forutsettes det at det fins religionsmessige samfunnsproblemer som venter på løsning. Og løsningen kommer fra vitenskapen, fra hermeneutikken og sosiologien – kort sagt fra en sekulær deus ex machina.

Under dette punktet kan det være illustrerende å ta med noen utdrag av de to eksamensbesvarelsene som Tobiassens artikkel refererer. Her virker det som om kandidatene viderefører dette premisset som ligger i oppgaveformuleringen, at islam i Norge er et problem.

I innlegg 1 brukes en av opplysningene fra oppgaveteksten, og den knyttes sammen med forståelsen av islam i Norge som et problem: "Med 50.000 muslimer innenfor landegrensene, er det helt klart at omfattende tiltak er nødvendig for å ro situasjonen i land før det oppstår konfrontasjon mellom disse to ytterst forskjellige kulturene"³. Eleven ser ut til å ha forstått opplysningen i oppgavetekstens innledning som et urovekkende høyt tall. Situasjonen er prekær, og det trengs *omfattende tiltak*. Det

er snakk om to ytterst forskjellige kulturer – formodentlig en islamsk kultur mot all annen kultur i Norge. Det er ikke rart at eleven skriver dette. I oppgaveformuleringen hevdes det at nordmenns kunnskaper om islam er dårlige, samtidig som det fins et premiss om at omfattende kunnskaper er nødvendige for å oppnå samhandling (mer om dette nedenfor). I en syllogisme ville konklusjonen måtte være at det ikke fins samhandling mellom muslimer og ikke-muslimer i Norge. Dersom det er herfra eleven slutter at *omfattende tiltak er nødvendig for å ro situasjonen i land*, kan ikke utsagnet sies å være annet enn rimelig, hvor skremmende assosiasjoner det enn kan gi.

Innlegg 2 tegner et mindre dramatisk bilde av den multikulturelle situasjonen. Men den absolute sammenhengen mellom kunnskap, forståelse og samhandling slik den framgår av oppgaveteksten, gjengis også her: Det er nemlig "viktig å kunne hovedtrekkene [av det sentrale i religionen] for å kunne forstå menneskene som tilhører denne religionen. Forståelse er kjempeviktig dersom man skal kunne leve i samme samfunn"⁴. En muslim er øyensynlig først og fremst religiøs; andre menneskelige kvaliteter kommer i andre rekke.

Med de underliggende premissene som altså ligger i oppgaveteksten – *oss og de andre*; nasjonalitet mot religiøsitet; forståelse mot intellektuell pasifisering – er ikke utgangspunktet for en respektfull forståelse av islam særlig godt. Eleven som har skrevet innlegg 2 har forsøkt å nøytralisere de negative assosiasjonene som mange i Vesten knytter til islam. Det triste er at dette avstedkommer setninger som: "Tar man alle muslimske land under ett vil man få et feil bilde av muslimer generelt"⁵. Det går kandidaten hus forbi at formuleringen *muslimer generelt* i sin essens er et forsøk på å se muslimer *under ett*. Slik forholder det seg også med

setningen: "De fleste muslimer er faktisk meget fredelige av seg", som den samme eleven skriver⁶. Ved første øyekast kan dette se ut som en god "interkulturell" holdning, bare formulert på en naiv og litt hjelpeløs måte. Men utsagnet bærer i realiteten i seg en ekstrem ovenfra-og-ned-holdning. Det ser nesten ikke ut som eleven her snakker om selvstendig tenkende mennesker i det hele tatt. Sitatet er i den forstand heller ikke noe motstykke til medias generaliseringer, som eleven her prøver å opponere mot. Muslimer er og blir *de andre*. Heller ikke medias feilinformasjon klarer eleven å gjennomskue. Fundamentalister "driver med hellig krig og terror og vold"⁷, og jihad forstås utelukkende som *hellig krig*, og nyanseres ikke. Likevel kommenterer en av lærerne: "Flink til å vise at islam ytrer seg på svært ulike måter i ulike land, generaliserer ikke [...] Dessuten snakker han om respekt, og viser til at media ofte er ensidige"⁸. Verken elever eller lærere klarer tydeligvis å frigjøre seg fra oppgaveformuleringens tvilsomme underliggende premisser.

Hva mer er, kan man faktisk ikke ha respekt for en muslim uten å ha religionskunnskaper: "For å få respekt for muslimer må man vite litt om religioner og at det er store variasjoner innenfor religioner," sies det i innlegg 2. Dette bringer oss over på neste punkt, som er:

4. Den instrumentalistiske tvangen

På tross av den sosiokulturelle vinklingen oppgaveteksten forsøksvis legger seg på, er kunnskapssynet her instrumentalistisk – kunnskap er et verktøy for å fremme tverrkulturell samhandling. Kunnskaper som i denne sammenhengen ikke har en slik funksjon, er irrelevante. Elevene gjør derfor vel i å ikke utøve religionskritikk. I innlegg 2 kommer en av elevene inn på medias fokusering på religion og vold. Eleven understreker at mediebildet må nyanseres,

og at det derfor er viktig å trekke fram "positive ting ved religionen". Opplysningen om at det står om jihad i Koranen, setter eleven klokkelig i parentes⁹. Eleven kunne som sagt heller ha nyansert mediebildet ved å nyansere begrepet jihad.

I oppgaveformuleringen er det ikke bare gitt at man må ha kunnskaper om islam for å samhandle med muslimer. Kunnskapene må også være ganske omfattende. Man må ha kunnskaper om Koranen, Muhammeds liv, sunna, islamsk etikk, islamsk gudsoppfatning, islamsk menneskesyn og islamsk samfunnssyn. Tar vi med ordlyden i en tredje underoppgave (som Tobiassens artikkel ikke refererer noen besvarelse på), går det fram at kunnskaper om "hovedretninger i islam, islam i Vesten og politisk islam"¹⁰ også er nødvendige. Det er altså ikke lite en kristen, hindu eller ateist trenger å vite om islam for å forstå og samhandle med muslimer.

Det er åpenbare problemer knyttet til oppgaveformuleringens premiss om at så omfattende kunnskaper er nødvendige for overhode å kunne samhandle med muslimer. Man får inntrykk av at muslimers oppfatninger av ulike ting er så sære at de ikke kan forstås ad hoc av ikke-muslimer. Eller man kan få inntrykk av at islamsk religiøs praksis er så spesiell at noen kontakt med disse menneskene ikke kan komme på tale før man kjenner bakgrunnen for deres religiøse skikker. I forlengelsen av dette, bekrefter det forestillingen om *oss* og *de andre*.

Forfatteren av innlegg 2 prøver å innta et selvstendig standpunkt her: "Det er kanskje ikke så viktig å vite akkurat hva slags menneskesyn muslimene har, bare at det ikke er så forskjellig fra vårt eget"¹¹. Det er modig gjort, men temmelig risikabelt på en eksamen. En av lærerne kommenterer: "For svak på menneskesyn"¹².

Samtidig merker en av denne formuleringen at eleven ikke klarer å løsrive seg fra dikotomien *oss* og *de andre*, selv om han eller hun forsøker – *de* er ikke så ulike *oss*.

5. Eksamen i tverrkulturell samhandling

Denne typen oppgaver kan være resultat av to ulike metaforiske forståelser av læring. Anna Sfard (1998) kaller disse tilnærmingene for henholdsvis *acquisition metaphor* (AM) og *participation metaphor* (PM).¹³ AM representerer den tradisjonelle forståelsen av læring som kunnskapstilegnelse, hvor kunnskap forstås som *eiendom*, og hvor det overordnede målet er individuell *berikelse*. PM er hennes betegnelse på en type forståelse som har vokst fram i nyere tid, hvor læring forstås som deltakelse, hvor kunnskap er et aspekt av handling, og hvor hovedmålet er deltakelse i og forming av samfunnet.

Eksamensoppgaven som er sitert i Tobiassens artikkel, sikter seg inn på kunnskapsbasert samfunnsdeltakelse, med tanke på kulturmøter og interkulturell forståelse. Dette innebærer både en AM- og en PM-forståelse av læring. Dette er ikke i seg selv et problem, snarere er det en styrke å kunne forstå fenomener som læring og kunnskap i lys av flere ulike metaforer. Religionsfaget kan dermed være i stand til å påvirke både elevenes viten, holdninger og evne til tverrkulturell samhandling. Men på en eksamen er det grenser for hva som kan testes. Kunnskaper som *eiendom* kan testes; elevene kan gjennom teksten fortelle hva de vet. *Holdninger* kan forsåvidt også testes – men det krever vel strengt tatt vitenskapelige undersøkelser etter psykologiske metoder. På en regulær eksamen kan det ikke gjøres; noen elever vil overhode ikke ha noe sterkt *credo* i den aktuelle sammenhengen, og mindre selvsikre elever vil forsøke å gjette seg fram til hva sensor vil høre. Når det gjelder evnen til *tverrkulturell interaksjon*, er

det åpenbart at den kan måles i karakterer omtrent like lite som den kan måles i desiliter.

Eleven bak innlegg 1 har tolket oppgaven først og fremst som en kunnskapstest. Bortsett fra innledningen, hvor kandidaten bl.a. poengterer at det er "viktig at partene får større forståelse for hverandre"¹⁴, ramser eleven opp mer eller mindre løsrevne opplysninger om islam. Dette kritiserer også de fleste lærerne teksten for. Men det går også fram av artikkelen at noen av lærerne vurderte faktaopplysningene i innlegg 1 som positive. Forfatteren av innlegg 2 er derimot opptatt av å vise aksept for islam. Til en viss grad fører det til noen gode betraktninger. Likevel forventer noen av lærerne mer fakta fra forfatteren av innlegg 2: "For svak på menneskesyn. Si noe mer om den betydningen gud-soppfatningen har for en praktiserende muslim [...] noe mer grundig kanskje ønskelig [...] Samfunnssynet er dårligere. Islamisme er ikke forklart bra nok. Shia-sunni problematikk er heller ikke tatt opp [...] Kunne stått mer om religion og samfunnsforhold"¹⁵.

Parallelt med AM- og PM-forståelsen i oppgaveteksten, ligger det både en komparativ og en interkulturell tilnærming til religionsfaget i disse oppgavene. Igjen kan det sies at ulike didaktiske innfallsvinkler er en berikelse for skolefaget heller enn en hemsko. Og igjen er det på sin plass å gjøre oppmerksom på at en eksamen ikke kan teste hva som helst. Elevenes evne til å sammenligne religioner og identifisere likheter og forskjeller kan testes på eksamen. Hvordan man i sosial praksis møter andre religioner eller kulturer enn sin egen, kan ikke testes.

Hvorfor forsøker man da likevel på nettopp det? Jeg vil igjen legge skylden på den optimistiske troen på samfunnsnytte. Når religionsdidaktikere blir for opptatt av å utdanne

mennesker til samfunnsnyttige individer i konfliktløsningens tjeneste, blir man samtidig for opptatt av å teste om man faktisk klarer å nå dette målet. At måloppnåelsen strengt tatt ikke kan testes, i hvert fall ikke gjennom eksaminering, glemmes i den nytteoptimistiske iveren.

6. Hva med den muslimske eleven?

Min siste innvending er at forfatterne av eksamensoppgaven paradoksalt nok har glemt å ta hensyn til de muslimske kandidatene. Jeg er nysgjerrig på hvordan muslimske elever besvarte denne oppgaven, for ikke å snakke om hvordan de opplevde den. De har måttet svare på hva andre trenger å vite om deres religion *for å forstå og samhandle med dem*. Opp med en hånd den som har lyst på en slik oppgave til eksamen!

Jeg er også merkelig hvordan eksamenskomiteen har lagt hele denne oppgaven til rette for norske ikke-muslimer, når selve temaet for oppgaven er det religiøse mangfoldet i Norge. Det paradoksale spriket mellom liv og lære er åpenbart. Årsaken er selvfølgelig verken ignoranse eller bevisst sjåvinisme, men det overoptimistiske synet på religionsfaget som konfliktløser. Studieobjektet er religioner, mens religionsviteren skal være religiøst uavhengig i sitt arbeid. Muslimene er problemet, ikke-muslimske eksaminander skal finne løsningen. Muslimer er studieobjektet, elevene er alle de andre.

Forslag til ny oppgaveformulering

Dersom man innser at det er grenser for hva som kan måles på en eksamen, og dersom man definerer religion og etikk først og fremst som et danningsfag, og ikke som et kurs i fredsbevaring, kunne oppgavens ordlyd endres til noe slikt som: "Sammenlign islam og kristendom mht. gudssyn, menneskesyn [etc.]" Den komparative tilnærmingen vil teste elevenes AM-kunnskaper, alle elever vil ha samme forutsetning for å besvare oppgaven uavhengig av religiøs tilhørighet, elevene trenger ikke å være enige i det tvilsomme premisset om at omfattende kunnskaper er helt nødvendig for å oppnå samhandling, og det konstrueres ingen kunstige problemstillinger eller skillelinjer som forskjellsbehandler elevene. At elevene ikke vil få sjanse til å vise fram sin kompetanse i sosial samhandling, er etter mitt syn ikke et tap – i realiteten har de aldri hatt den sjansen på en eksamen, og de kommer aldri til å få den. Det er en styrke å ha et mangfold av religionsdidaktiske tilnærminger i skolen. Men religionsdidaktikere må vite at ikke alt kan testes, og at nytteverdi ikke er den eneste verdien et fag kan ha.

Endre Solvik Bertelsen, lærer på Rothaugen skole, Bergen.

Adresse:
Endre.Bertelsen@bergen.kommune.no

BOKMELDING

Ørkenvind – arven fra ørkenens fedre og mødre

Det er knapt mulig å komme lenger vekk fra tanken på alminnelig medborgerskap enn når man retter blikket mot ørkenfedrene (og –mødrene). Det var mennesker som søkte vekk fra mengden, fra det alminnelig liv for å utforske troens innerside. Og det kunne bare gjøres i kontemplativ spiritualitet. Det kunne være folk med rik bakgrunn, som solgte alt og dro ut i ørkenen, som Den hellige Antonius. Eller det kunne være Maria skjøge som reiste rundt ved hjelp av sine tjenester, men som i Jerusalem fikk en opplevelse som ledet hennes liv ut i ørkenen til bot, bønn, meditasjon. Eller Simon stylitten – han på søylen – som i 37 år (!!) levde på toppen av en 20 meter høy søyle, og det lille han trengte av klær og mat fikk han heist opp i tau. Han gav råd og hjelp, men for å nå ham måtte en ta en taustige til hjelp (20 meter dvs. 2 ganger timetern i Frognerbadet). Noen av disse menneskene slo seg sammen i små fellesskap, og vi ser her røttene til klosterbevegelsen som både allmennkulturelt og kirkelig skulle få stor betydning både i øst- og vestkirken.

Harald Olsen fra Universitet i Agder har skrevet en bok om mange av disse menneskene og deres virkningshistorie i kirken, både i øst og vest. Det er blitt en spennende bok kanskje først og fremst fordi forfatteren så ofte er personlig til stede i teksten, ikke minst på pilgrimsreiser i de aktuelle områdene. De tre hoveddelene av boken starter med skildring av en slik opplevelse. Og selv om boka i kraft av sitt kildeapparat har vitenskapelige pretensjoner, blir den tilgjengelig for et bredt publikum fordi den formidler *fortellingene* om disse menneskene.

Boken viser videre hvordan ørkenvinden blåser både vestover og østover, hvordan inspirasjonen fra ørkenfolket bidrar til opprettelsen av klosterbevegelsen i en tid da kirke og kristendom ble statsanliggende og del av maktapparatet. Veien vestover leder bl.a. til keltisk monastisk fromhet, og vår lille del av dette er St. Sunniva-tradisjonene på Selje.

Den tredje delen av boken følger ørkenvinden nordover, og inn i de russiske skoger via Athos i Hellas, det utilgjengelige fjellet med klostre. Renessansen som den russisk-ortodokse kirke opplever i dag inneholder også elementer av eneboer-fromheten fra ørkenen langt i sør.

Det fascinerende ved en slik bok som Harald Olsen har skrevet, er overblikket, de lange og store linjene i fromheten, at det er sammenheng i denne spiritualitetshistorien og at det også i dag er mennesker som kan kjenne seg i slekt med ørkenfedrene – og mødrene. Også for en lærer i videregående skole i Religion og etikk som har "eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa" på sin pensumplan, vil denne boken være "gefundenes Fressen", nettopp på grunn av kombinasjonen av det personlige, det konkrete og de lange linjene.

bm

Harald Olsen: Ørkenvind. Arven fra ørkenens fedre og mødre. Verbum 2008.