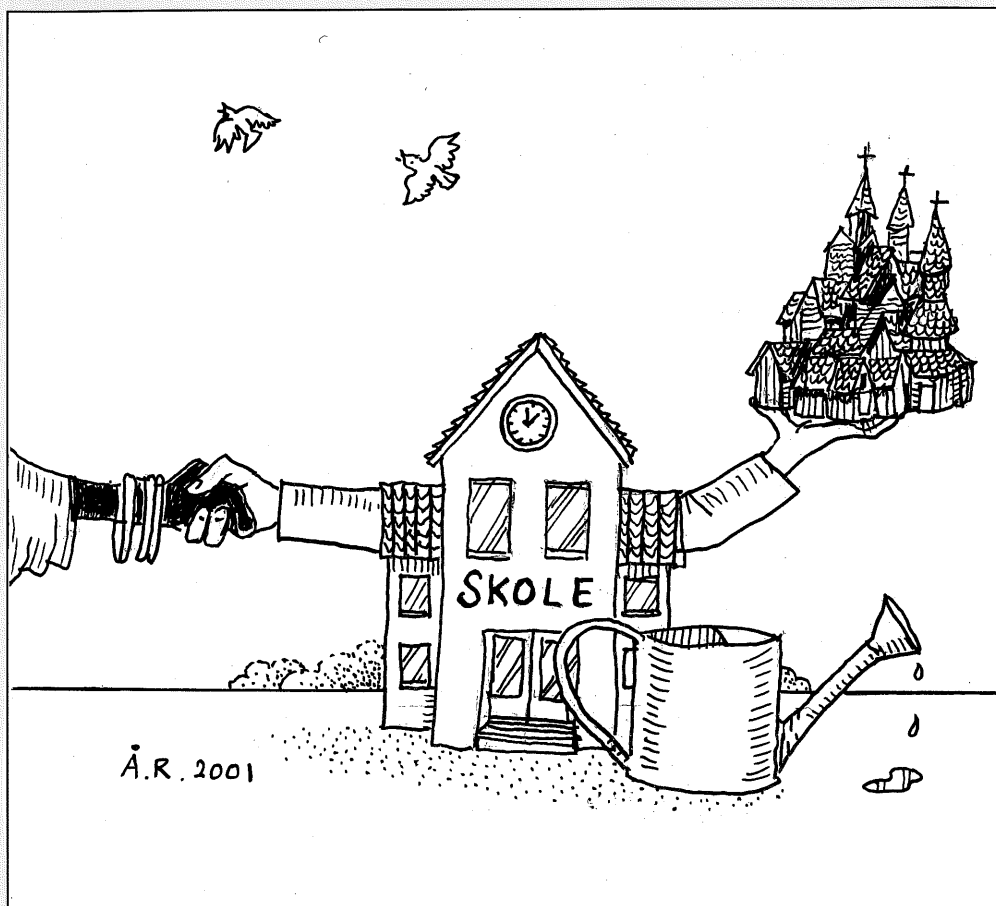


RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 13 • 2001 • NR 1



Evaluerings av KRL-faget



Evaluering av KRL-faget

En av visjonene til sosiologen og KUF-minister Gudmund Hernes var at skolen skulle være en viktig integrerende faktor i nasjonen. Om den ikke akkurat skulle være direkte nasjonsbyggende, så i allfall en institusjon som skulle bidra til felles samtale, altså måtte den bidra til å skape felles klangbunn eller referanseramme som en slik samtale forutsetter. En viktig del av denne samtalen mente han var en samtale rundt eksistensielle spørsmål, altså i KRL-timene.

Denne visjonen er nok en fortsettelse av den sosialdemokratiske visjon tilbake til tidlig etterkrigstid da Arbeiderpartiets ledende ideologer mente at også gjennom skolen kunne samfunnet endres. Derfor måtte grepet festes om denne. Selv om årene og erfaringen har inngitt skepsis når det gjelder skolen som formende kraft i samfunnet, er det likevel grunn til å tro at skolen spiller en viktig rolle i unge menneskers liv.

Men kan altså KRL-faget (og gjerne også Religion og etikk-faget i videregående) ha den betydningen som Hernes tenkte? Svaret er trolig ja. Disse fagene har betydning – og kanskje ligger det en dynamikk i kombinasjonen av KRL i grunnskolen, så to års pause, og endelig en mulighet til igjen å sette denne typen samtale på dagsorden. Unge mennesker i gryende stemmerettsalder får seg kanskje en overraskelse i møtet med ulike typer religiøsitet og livssyn, kanskje attpåtil representert «på ordentlig» av medelever. Og det er i vår tid (som så ofte før!) nettopp mangfoldet og uenigheten som gir samtalen dens undring og alvor – pluraliteten er altså en forutsetning for å overkomme en pluralistisk relativisme. Paradoksalt nok. (I parentes: la oss derfor sette pensum til side når anledningen byr seg, stramme læreplaner og målstyring til tross.)

Overgangen fra kristendomskunnskap og livssynskunnskap i grunnskolen til ett nytt fag har vært en komplisert og langvarig prosess. Nå har KRL-faget fungert en tid, og muligheter og problemer sees klarere enn på tegnebrettet. Det er derfor viktig at faget nå er blitt evaluert og at det er gitt anbefalinger for justeringer av kursen. Det er tre institusjoner som har stått for arbeidet: Lærerakademiet i Bergen, dessuten Diakonhjemmets høyskole og Høgskolen i Volda som har samarbeidet om én innstilling. Vi har da en oppsummerende artikkel fra resultatene fra hver av disse to: Gunhild Hagesæter fra NLA og Kai Ingolf Johannessen fra Diakonhjemmet (og Høgskolen i Volda). Videre i dette nummeret ser Geir Skeie på identitetsbegrepet som også er sentralt i KRL, og Solveig Østrem diskuterer oppfatningsmåter av kristendommen. Endelig har vi den andre delen av den store artikkelen til Heid Leganger-Krogstad om religionsundervisning i Europa (første del stod i nr. 3/2000). God lesning!

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 1, 2001, 13 årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

Redaksjonsråd:
Elisabeth Haakedal
Otto Krogset
Dagfinn Rian
Kari Vogt
Svein Olaf Thorbjørnsen
Notto Thelle

Illustrasjon:
Åsmund Rishes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer
i 2001

Tidsfrist for nr. 2, 2001
15. mai 2001

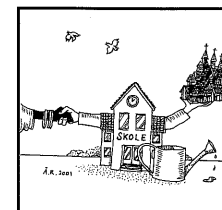
Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
900

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

e-post:
bjornmy@berg.vgs.no

ISSN 0802-8214



Innhold

	Side
Leder	2
Foreningsnytt	4
TEMA: Evaluering av KRL-faget <i>Gunhild Hagesæter:</i> Evaluering av KRL-faget – foreldres, læreres og elevers erfaringer	5 5
<i>Kai Ingolf Johannessen:</i> KRL-faget og den norske «enhetsskolen»	13
<i>Geir Skeie:</i> Pluralisme og identitet	19
<i>Solveig Østrem:</i> Kjernen i kristen tro – to ulike forståelser	25
<i>Heid Leganger-Krogstad:</i> Norge i utakt? En systematisk analyse av forholdet mellom skole og religion i Europa – del 2	33
Bokmeldinger: <i>Dagfinn Rian:</i> Velkvalifisert og nyttig om jødedommen	49

Tema i neste nummer:
Religion og rus

Foreningens hjemmeside er under stadig utvikling.
Besøk den på www.religion.no

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av bladet:
Kontakt Marit Hallset Svare (se baksiden).

FORENINGSNYTT

Foreningens årsmøte 2001

Årsmøtet i år vil for en gangs skyld bli avholdt i det året det skal avholdes, nemlig 2001. Møtet blir arrangert i forbindelse med et kurs som Foreningen avholder i samarbeid med Teologisk fakultet og Institutt for lærerutdanning og skoletjeneste (ILS) ved Universitetet i Oslo. Dagene er ma 12. og ti 13 november 2001 og blant annet blir det besøk av Peter Schreiner fra det tyske Comenius-instituttet som vil forelese/holde seminar over religionsundervisning i Europa – hvordan ser landskapet ut. Ellers er kurset på tegnebrettet, mer info i neste nummer.

Styret har også for tiden oppmerksomheten vendt mot den kommende EFTRE-konferansen i Skottland. Handling Truth Claims in the RE Classroom of Europe er temaet. Klikke dere inn på EFTRE på Foreningens web-side (www.religion.no) og finn fram alle detaljer om denne. Ønsker du mer direkte info om konferansen, kan du ringe til formann Marit Hallseth Svare, 73 57 43 36.

I det hele tatt: bruk; www.religion.no. Der er det mye bra stoff og fine linker som kan lette arbeidet i timene. Det blir også lagt ut en artikkel fra hvert nummer som utgis av Foreningens blad, Religion og Livssyn.

Et tips:

Gratis feriebytte av bolig til sommeren?

Nå kan du nyte godt at å bruke en international database for boligbytte i ferien.

Basen er kun til bruk for lærere i Norge og utlandet.

Gå inn i www.x-house.net og prøv selv.

KURS:

Religion Nett og slett

Ønsker du å gå på kurs for å lære mer om bruk av Internett i religionsfaget. Ta kontakt med kursansvarlig for ditt fylket og meld om din interesse. Alle fylker har fått tilbudet om et slik kurs for lærere i den videregående skole. Men hvis ikke du sier i fra til kursansvarlig i fylke, vil andre fag bli prioritert!

Oslo hadde et slikt kurs 1–2 mars. Her ble det fokusert på bruk av www.religion.no, Nettetik og nettmotodikk, prosjektarbeid, kvalitetssikring, differensiering, vurdering, eksamensformer og eksamensavvikling.

Har du flere spørsmål om et slikt kurs, ta kontakt med lektor Clemens Saers på clemens@saers.com, Persbråten vgs. Oslo.

(I parantes bemerket: Redaktøren overvar nevnte kurs i Oslo, og kan på det sterkeste anbefale det!!)

TEMA

Gunhild Hagesæther:

Evaluering av KRL-faget – foreldres, læreres og elevers erfaringer

Da Stortinget bestemte at faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL-faget) skulle innføres, ba det om å få en oversikt over praktiseringen av fritaksreglene etter tre år. Innsamlingen av denne informasjonen ble sett i sammenheng med vurderingen av Reform 97, og Norges Forskningsråds programstyre for evalueringen ga ansvaret for det ene av de evalueringssprosjektene som skulle fokusere på KRL-faget til Norsk Lærarakademi. Følgende problemstillinger skulle belyses:

- hvordan undervisningen i faget har vært gjennomført,
- hvordan fritaksreglene for faget har blitt praktisert, og
- hvilke vilkår foreldrene har fått for å håndheve foreldreretten innenfor dette faget.

NLAs evaluering bygger på en analyse av fagets bakgrunn og regelverk og en undersøkelse av foreldres, læreres og elevers meninger om og erfaringer med faget. Vi har opplysninger fra 119 skoler i 15 fylker. Kommuner og skoler er valgt fra ulike deler av landet og slik at de er rimelig representative for norsk «livssynsgeografi». Elevene gikk i andre, fjerde, sjuende, niende og tiende klasse på 39 skoler i 11 kommuner. Elevenes foreldre og lærere er med i prosjektet sammen med lærere fra andre klas-

ser, skoler og kommuner. Totalt har vi fått svar fra 1463 elever, 1475 foreldre og 649 lærere. Svarprosenten ligger mellom 60 (lærerne) og 87 (elever på ungdomstrinnet). En nærmere beskrivelse av opplegget og resultatene er gitt i rapporten *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, og sidetallene i artikkelen viser til denne. Rapporten er skrevet av artikkelforfatteren, amanuensis Signe Sandmark og forskningsassistent Dag-Askild Bleka.

Alle informantene ble spurt om sine erfaringer med KRL-faget og fritaksretten. Lærerne fikk også spørsmål om læreplanen og undervisningen og foreldrene om hvordan de ønsket at faget og fritaksretten skal være. Andreklassingene ble intervjuet. De andre informantene har svart på et spørreskjema.

1 Resultater av læreplananalysen

Læreplananalysen bekrefter at de utvalgene som forberedte fagrevisjonen, foreslo et utvidet kristendomsfag, slik også deres forslag til navn på faget tilsa. Både kvalitativt og kvantitativt har faget under behandlingen i Stortinget og departementet beveget seg i retning av det tidligere faget livssynskunnskap (s. 47). Uklarheter i premissene og det formelle regelverket gjør det imidlertid vanskelig å plassere faget entydig.

Regelverket bærer preg av at *Læreplan-*

verket for den 10-årige grunnskolen (heretter omtalt som L97) ble utformet før timetallet ble bestemt og loven vedtatt. I tillegg kommer at *Forskrift til opplæringslova* (1999) endret premissene for hvordan L97 skulle praktiseres. Dette har medvirket til uklarheter og uoverensstemmelser i regelverket (s. 36). Hovedproblemet er likevel forholdet mellom statens ønske om felles undervisning for alle med minst mulig fritak for å «sikre et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen», og dens forpliktelse til å ta vare på religionsfriheten og foreldrenes rett til å velge sine barns oppdragelse.

2 Foreldrenes erfaringer

Knappt 40 prosent av foreldrene ønsker et fag som er felles for alle og med begrenset rett til fritak. Nesten like mange vil ha et fag med større mulighet for fritak eller differensiering. 18 prosent ønsker et felles fag uten rett til fritak, og omtrent like mange den tidligere ordningen med et kristendomsfag og et livssynsfag og mulighet for fullt fritak (s. 71). Likevel synes de aller fleste foreldrene, 86 prosent, at faget fungerer bra eller veldig bra for barnet deres. Bare i underkant av tre prosent svarer 'Veldig dårlig' (s. 64). Det at foreldrene synes faget fungerer bra for barnet, betyr altså ikke nødvendigvis at de er fornøyd med faget eller ønsker dette faget.

Foreldrene ble spurt om hvor fornøyd de er med informasjonen om KRL-faget. Når

det gjelder den generelle informasjonen, er to tredjeparter av foreldrene svært fornøyd eller fornøyd, mens en tredjepart er misfornøyd og til dels svært misfornøyd. Informasjonen om hva som skjer i timene er ca. halvparten fornøyd med. Litt flere er fornøyd med informasjonen om fritaksretten (Tabell 1). Noen hadde imidlertid ikke en gang oppfattet at det var anledning til å gi melding om fritak (s. 72).

Tabell 2 gir en oversikt over i hvilken grad foreldrene gir sin tilslutning til sju mål som nevnes i fagplanen. Alle målene blir sett på som viktige av over 70 prosent av foreldrene. Bortsett fra for ett mål, er det en hovedtyngde av foreldre som sier at målene er 'Viktig'. Dette siste målet, hjelp til å forstå mennesker som tror og tenker annerledes enn dem selv, er det 42 prosent som synes er 'Viktig' og 53 prosent som synes er 'Svært viktig'. Det målet som har lavest tilslutning, kunnskap om innholdet i Bibelen, er det 27 prosent som synes er 'Lite viktig' eller 'Uvesentlig' (s. 77).

De aller fleste foreldrene ønsker undervisning om kristendommen, og nesten 70 prosent vil at halvparten av tiden eller mer enn det skal brukes til denne delen av faget. Mindre enn halvparten ønsker at barna deres skal lære om andre religioner og livssyn enn kristendommen, selv om kommentarer på spørreskjemaet tyder på at de fleste vil at det skal bli gitt en viss orientering om dem. Etikk vil de fleste ha, men filosofi er det mindre enn

Tabell 1 Foreldrenes tilfredshet med informasjonen om faget. Prosent

Hvor fornøyd er du med informasjonen du har fått om KRL-faget når det gjelder	Svært fornøyd	Fornøyd	Misfornøyd	Svært misfornøyd	Totalt
– generell informasjon om undervisningen	4,7	62,2	25,4	7,7	100,0
– informasjon om hva som skjer i timene	3,4	48,1	38,0	10,5	100,0
– informasjon om fritaksmulighetene	5,1	53,1	31,1	10,7	100,0

Tabell 2 Viktigheten av forskjellige mål for undervisningen. Prosent

Mål for undervisningen	Svært viktig	Viktig	Lite viktig	Uvesentlig	Totalt
Kunnskap om barnets egen religion/ eget livssyn	35,1	52,3	9,6	2,9	100,0
Hjelp til å styrke sin egen tro og identitet	32,1	47,0	15,4	5,6	100,0
Kjennskap til Norges kristne tradisjon og kultur	33,5	56,5	8,6	1,3	100,0
Kunnskap om innholdet i Bibelen	24,9	48,0	22,8	4,4	100,0
Kjennskap til hva kristen tro er	25,6	58,5	13,3	2,6	100,0
Kunnskap om forskjellige religioner og livssyn	29,8	59,0	9,5	1,6	100,0
Hjelp til å forstå mennesker som tror og tenker annerledes enn dem selv	53,0	42,4	3,5	1,2	100,0

halvparten som ønsker at det skal undervises i (s. 66).

Ser en på foreldrenes ønsker, skiller det seg ut tre grupper. Den ene gruppen ønsker et fag der barna bare lærer om sin egen religion, eller denne religionen og etikk. Den andre gruppen ønsker et fag med undervisning om ulike religioner og livssyn, men med hovedvekten på kristendommen. Den tredje ønsker et fag om religioner og livssyn, med vekt på etikk og filosofi, og der kristendommen i liten grad står i en særstilling (s. 151). Den formelle læreplanen beskriver et fag som samsvarer bra med ønskene til gruppe nummer to. Problemet for de to andre gruppene er at det ikke hjelper så mye med begrenset fritak av den typen som nå innvilges. Gruppe nummer en trenger fritak fra større eller mindre deler av fagets *innhold*, og ikke bare fra aktiviteter. Hvor omfattende fritaket vil bli, vil avhenge av om de har en kristen bakgrunn eller tilhører en annen religion. Gruppe tre vil få for lite undervisning om andre livssyn enn det kristne, uansett hvordan fritaket tas ut.

Foreldrenes holdninger er i stor grad knyttet til deres livssynsmessige tilhørighet og aktivitet. De som hører til i et kristent eller

annet trossamfunn, og særlig de som er religiøst aktive, ønsker et fag som i stor grad er preget av egen tro. Blant de religiøst aktive er det en stor andel som mener at barnet skal lære på skolen at det de har lært hjemme er sant og rett. De fleste som har tilknytning til Human-Etisk Forbund ønsker at undervisningen skal vektlegge etikk og filosofi og handle om alle religioner og livssyn. Av medlemmene i Den norske kirke og andre kirkesamfunn er det en stor andel som er fornøyd med dagens ordning med ett fag, selv om det også er mange som ønsker utvidet rett til fritak. Foreldre i de andre livssynsgruppene vil heller ha tilbake den gamle ordningen med to fag, og flere har vurdert og bedt om fritak (s. 85). Variasjonene fra skole til skole er likevel større enn mellom livssynsgruppene (s. 86).

3 Lærernes erfaringer

Lærerne mener at fagplanen i KRL-faget har med for mye stoff. Særlig gjelder dette på ungdomstrinnet. Bare lærere som stort sett bruker tradisjonell klasseundervisning mener den totale stoffmengden i faget er passelig. Lærerne sier faget i noen grad fører til at elevene blander sammen forskjellige



religioner og livssyn, ikke minst på småskoletrinnet. Det er også relativt stor enighet om at faget er blitt noe for akademisk, spesielt på ungdomstrinnet. På den annen side mener mange at faget i rimelig stor grad lykkes med å oppfylle sentrale mål som å gi grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen, gi grunnleggende kjennskap til andre religioner og livssyn og fremme forståelse og respekt for mennesker som tror og tenker annerledes enn eleven selv (s. 90).

Til tross for at læreplanen er svært detaljert, er forskjellene fra skole til skole og klasse til klasse så store at det er nærliggende å snakke om ulike fag med et felles navn. Det er eksempler på at lærere sier de dette skoleåret bare underviser klassen sin om bibelen og kristendommens historie eller bare om andre religioner enn kristendommen pluss etikk. Seks prosent av lærerne opplyser at de bruker mindre enn 30 prosent av tiden på kristendomsfaglig stoff, og ni prosent at de bruker mer enn 80 prosent på disse fagdelene (s. 93). Den nasjonale detalj-

styringen har altså ikke virket etter sin hensikt. Stoffmengden og at det ikke er fullt samsvar mellom bestemmelsene som gjelder for faget, kan ha bidradd til å gjøre den formelle læreplanen mindre forpliktende.

Lærerne bruker i gjennomsnitt mest tid på *Bibelkunnskap* og *Andre religioner*. *Etikk/filosofi* og *Kristendommens historie* bruker de nesten en femtedel av tiden til. Minst tid går til *Kristen livstolkning i dag* (Tabell 3). Vel halvparten av undervisningen brukes altså til stoff om kristendommen, og noe mindre enn halvparten til *Andre religioner* pluss *Etikk/filosofi*. Dette er i samsvar med Stortingets bestemmelser om at kristendoms-kunnskap skal fremstå som det sentrale innslag i faget. I og med at 70 prosent av foreldrene ønsker et fag der halvparten eller mer av tiden brukes til undervisning om kristendommen (s. 69), samsvarer det også bra med deres ønsker.

Departementet anbefaler at noe av undervisningen skal skje i grupper sammensatt etter livssyn, dersom det er behov for det,

Tabell 3 Andel av undervisningstiden som brukes til de ulike delene av faget. Prosent

Fagdel	Andel i prosent				Antall
	Småskole-trinnet	Mellom-trinnet	Ungdoms-trinnet	Totalt	
Bibelkunnskap	28,5	24,1	19,7	24,4	237
Kristendommens historie	16,3	20,8	19,5	18,7	236
Kristen livstolkning i dag	10,3	12,2	14,3	12,2	236
Andre religioner	17,5	26,7	24,8	22,7	237
Etikk/filosofi	26,0	14,0	18,5	19,9	237
Sum	98,6	97,8	96,8	97,9	

Summene er mindre enn 100 fordi enkelte lærere har angitt prosentandeler som i sum avviker fra 100.

men dette er en svært lite utbredt organiseringsform. Det er heller ikke vanlig at lærerne benytter gruppearbeid, ekskursjoner og tverrfaglige prosjekter til å tilpasse undervisningen i til elever som har ulik livssynsmessig tilhørighet (s. 96–97).

De aller fleste lærerne forsøker å undervise slik at alle livssyn blir oppfattet som likeverdige og slik at alle får støtte for det livssynet hjemmet representerer. To av tre forsøker å undervise slik at alle livssyn blir oppfattet som like sanne. Bare drøyt halvparten av lærerne tror likevel det er mulig å undervise på denne måten. Godt over halvparten svarer at de forsøker å la være å formidle noe om sannhet i det hele tatt (s. 102).

Det er elever med delvis fritak fra KRL-faget i én av fem klasser (s. 106). Ifølge både lærerne og elevene er det gudstjenester som oftest fører til fritak. Også 'Fremsielse av trosbekjennelse, bønn eller lignende' utløser fritak relativt ofte. Lærerne sier at elever med fritak vanligvis befinner seg i klasserommet uten å delta når de andre elevene synger, ber eller sier fram trosbekjennelser. Når medelevene former, dramatiserer, deltar i gudstjenester eller hører på representanter fra andre livssyn enn deres eget, er det vanlig at de får andre oppgaver (s. 108–109). Lærerne synes at det bare i liten grad er praktiske problemer forbundet med at noen

av elevene er fritatt (s. 109).

De fleste lærerne forsøker å legge opp undervisningen slik at det blir minst mulig fritak. Både kristen sang og bønn (eksemplifisert med bordbønn) er mer vanlig i klasser uten enn med fritakselever. I 25 prosent av klassene brukes ikke slike sanger og i 51 prosent brukes ikke bønn (s. 109–110).

4 Elevenes erfaringer

De fleste andreklassingene synes KRL-faget er fint. Noen brukte karakteristikkene som 'Litt dumt' eller 'Ikke bare gøy' om deler av faget, men ingen ga uttrykk for at faget er veldig dumt, kjedelig eller lignende (s. 120). Av fjerdeklassinger velger de fleste det mest positive alternativet når de skal karakterisere faget. Også på høyere klassetrinn er det vanlig å vurdere faget positivt, men gjennomsnittet viser en negativ utvikling med økende alder (se Tabell 4). Gjennomgående velger én av åtte elever det mest negative alternativet.

De som liker seg dårlig på skolen, liker jevnt over KRL-faget dårligere enn de som liker seg godt på skolen, og de som har en positiv holdning til skolen er mest tilfredse også med KRL-faget. Jentene er mer positivt innstilt enn guttene. Sammenhengen mellom holdningen til faget og elevenes livssynsbakgrunn er ikke så tydelig at vi kan være

Tabell 4 Hvordan elevene liker KRL-faget og det å gå på skolen. Prosent

Svaralternativ	4.kl.	7.kl.	9.kl.	10.kl.
1 Godt	44,8	7,8	11,8	9,5
2	40,7	57,8	41,0	42,4
3	9,3	25,2	32,2	28,8
4 Dårlig	5,2	9,1	14,9	19,3
Antall	270	230	363	410
Gjennomsnitt	1,75	2,36	2,50	2,58

sikre på at den vil gjelde for andre elevutvalg. Til dels er det også slik at en livssynsgruppe som er positiv på et klassetrinn kan være vesentlig mer negativ på et annet klassetrinn (s. 113–117). På ungdomstrinnet er aktive medlemmer av Den norske kirke mer positive til faget enn passive. For barn av medlemmer av Human-Etisk Forbund er det motsatt. Muslimer som sjelden praktiserer sin religion, liker faget (s. 116).

Den sterke sammenhengen mellom elevenes holdning og hvilken skole de går på, er det mest slående resultatet i denne delen av undersøkelsen. Den går igjen på tvers av klassetrinn og gjelder både vurderingen av faget generelt og av innhold og arbeidsformer. Selv foreldrenes og elevenes livssyn, foreldrenes førstespråk og hvorvidt eleven har delvis fritak eller ikke, gir mindre utslag enn hvilken skole og klasse elevene tilhører (s. 126–127).

Åtte prosent av elevene på fjerde klassetrinn har delvis fritak. Av sjuendeklassingene oppgir sju prosent at de er fritatt fra deler av undervisningen. Tilsvarende tall for niende og tiende klasse er henholdsvis fire og to prosent. At andelen med delvis fritak er lavest på tiende klassetrinn, kan ha noe med alder å gjøre, men også med faginnhold og at bare 12 prosent av elevene på niende og tiende klassetrinn mener at de har fått tilfredsstillende informasjon om fritaksretten. På alle aktuelle klassetrinn er det flere som sier at de var fritatt tidligere enn som sier at de er fritatt nå (s. 127–128). For andreklassingene er opplysningene om fritak usikre.

Hvis foreldre eller elever oppgir at de tilhører andre religioner enn kristendommen, er det ca. 20 prosent som er fritatt på 7. – 10. klassetrinn. Sju prosent av medlemmene av Human-Etisk Forbund ber om fritak på tilsvarende klassetrinn. Medlemmer av Den norske kirke og andre kirkesamfunn er sjelden fritatt (s. st.). De som oftest har delvis fritak tilhører Jehovas vitner, men selv av dem gjelder det mindre enn halvparten.

De fleste elevene som er fritatt, sier at de holder på med noe annet når medelevene ber, synger, sier fram trosbekjennelser, deltar i dramatisering eller skuespill eller lignende. I klassene disse elevene går i, brukes altså en form for pedagogisk differensiering, slik læreplanen anbefaler. Ved gudstjenester og ekskursjoner er det vanlig at elever som er fritatt gjør noe annet eller går hjem (s. 129).

Noen få elever sier at fritatte medelever mobbes eller blir beundret. Ca. 70 prosent mener at klassen ikke legger så mye merke til fritaket. Fordi få elever er fritatt og en del av disse ikke har svart på alle spørsmålene, er det vanskelig å trekke sikre konklusjoner om hvordan det oppleves å være fritatt. For ungdomstrinnelevne ser det likevel ikke ut til å være noe vesentlig problem. Vanskelighetene oppleves større for noen av de yngre elevene (s. 130).

Vi ba elevene i sjuende, niende og tiende klasse om å plassere sabbat, Koranen, bergprekenen eller Paulus, nirvana, kors og Gandhi i rett religion. Mer enn tre av fire elever vet at korset hører til i kristendom-

men. Få elever plasserer dette symbolet i andre religioner, men en del lar spørsmålet stå ubesvart. 67 prosent av ungdomsskolelevne vet at Paulus hører til i kristendommen, og det er også godt over halvparten som plasserer sabbaten og Koranen i rett religion. Verken bergprekenen, nirvana eller Gandhi er det så mye som halvparten av elevene som plasserer rett. Selv minoritetselevne plasserer ikke alltid begreper og personer i egen religion korrekt (s. 132). Det er imidlertid tydelig sammenheng mellom elevenes kunnskaper og hvilken skole de går på (s. 133).

KRL-faget skal i tillegg til å gi kunnskap, fremme forståelse og respekt for verdier og for mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. De aller fleste sjuendeklassingene mener at de har lært litt eller mye om å forstå mennesker som tror og tenker annerledes enn de selv gjør, og ungdomsskoleelevne sier seg gjennomgående rimelig enige i at det de har lært i KRL-faget gjør at de har mer respekt for mennesker

som tror og tenker annerledes enn de selv gjør (s. 134–135).

Anbefalinger til departementet

Evalueringen viser at faget fungerer tilfredsstillende for flertallet av elevene og deres foreldre og sett fra de fleste lærernes synsvinkel. Det kan likevel ikke sies å ivareta foreldreretten på en god nok måte, og har blitt mer teoretisk enn planen skulle tilsi. Så vel når det gjelder holdningene til det og erfaringene med det, er variasjonene fra skole til skole og fra klasse til klasse store. Både praktiseringen av fritaksreglene og utformingen av faget er i noen tilfeller i dårlig samsvar med regelverket. På denne bakgrunnen har vi gitt følgende anbefalinger til departementet:

1. Regelverket bør utformes slik at det går tydelig fram at det er anledning til å være fritatt både fra aktiviteter og fra faginnhold som foreldrene opplever som ut-



øving av annen religion eller påvirkning som er uforenlig med egen religion eller eget livssyn.

2. Foreldre bør få rett til å kreve at barna deres undervises i egne grupper i de delene av undervisningen som oppleves som utøving av annen religion eller påvirkning som er uforenlig med egen religion eller eget livssyn.

I de tilfellene der noen av foreldrene krever undervisning i egne grupper for barna sine, må undervisningen kunne organiseres slik at alle elevene er sammen i noen timer der vekten legges på kulturstoff og etikk, og at flertallet og mindretallene får undervisning hver for seg etter alternative planer i de øvrige timene.

3. Rett til tilpasset undervisning i form av differensiering innen klassens ramme bør nevnes eksplisitt i fagplanen med henvisning til den generelle delen av L97.
4. I tillegg til å sende generell informasjon om faget og fritaksretten til alle foreldrene når barna begynner på skolen, bør det for hvert klassetrinn deles ut en plan for KRL-undervisningen. Det må tydeliggjøres for foreldrene at det er deres rett og ansvar å sørge for at barnet får undervisning i samsvar med deres egen overbevisning. Framgangsmåten ved melding om fritak må være så enkel at alle foreldrene ser det som en reell mulighet.
5. Innholdet i KRL-faget bør bli tatt opp i stortingsmeldingen om fritaksreglene. Stortinget bør utfordres til å tydeliggjøre hvilken basis og ramme faget har, og hvilken plass og funksjon kristendom-

men som kulturarv og levende kilde til tro, moral og livstolkning skal ha i faget.

Med utgangspunkt i stortingsbehandlingen bør fagplanen revideres. Samtidig må fagplanens mål bringes i samsvar med lovens. Det bør bli gitt retningslinjer for vektingen av de hoveddelene faget består av og hvor stor grad av frihet den enkelte lærer og skole har til å påvirke fagets profil, samtidig som stoffmengden i faget reduseres og bringes i samsvar med timetallet på de enkelte klassetrinn.

6. På småskoletrinnet bør undervisningen som en hovedregel konsentreres om de livssyn som er representert i den enkelte klasse.
7. Den formelle læreplanen for KRL-faget, inkludert reglene for fritak, bør samles i fagplanen og tas inn i L97.
8. Det bør settes av midler til etterutdanning av lærere i KRL-faget. Denne utdanningen må omfatte både det faglige innholdet og undervisningsmetodisk stoff.

Det bør også arrangeres en konferanse om lærerutdanning der konsekvensene av endringene av faget tas opp.

Gunhild Hagesæther. Professor i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi Vitenskapelig høgskole, Postboks 74, 5812 Bergen
Tlf.: 55 32 56 50
E-post: gh@vh.nla.no
Født 06.08.37
Har ledet evalueringsprosjektet «Erfaringer med KRL-faget»

Kai Ingolf Johannessen:

KRL-faget og den norske «enhetsskolen»

Innledning

Piet Hein har sagt mye fornuftig på en trefende måte:

Enkel er loven for antipati

Hva man ikke forstår, kan man slett ikke li'

I pressemeldingen som vi sendte ut, da vi avsluttet vår evaluering av det såkalte KRL-faget, pekte vi bl.a på at det store flertall av foreldre og lærere som vi hadde hatt kontakt med, faktisk var enige om at det er viktig med i det minste noe felles undervisning i et fag som tematiserer ulike religioner og livssyn. Dersom Piet Hein har rett i at det man ikke forstår, kan man slett ikke li', er det naturligvis desto viktigere med tiltak som bidrar til å øke den gjensidige forståelsen av hva folk tror på og lever etter i et moderne pluralistisk og flerkulturelt samfunn. Inføringen av faget «Kristendoms-kunnskap med Religions- og Livssynsorientering» skulle bidra til å fremme forståelse og toleranse, men ser i første omgang ut til å ha utløst atskillig konflikt. Etter at faget hadde fått virke en stund, var det på tide å undersøke nærmere hvordan det artet seg. Jeg skal her meget kort presentere noen sider ved evalueringsarbeidet, men vil ikke nøye meg med bare det. Evalueringen ga mange svar, men jeg føler likevel i dag at jeg sitter igjen med flere spørsmål enn da vi startet. Etter at jeg derfor i de første kapitlene har presentert noen av evalueringsresultatene, vil jeg i de siste par kapitlene tangere noen av de mer grunnleggende spørsmålsstillinger som jeg for min del sitter igjen med etter endt oppdrag.

Bakgrunnsinformasjon

Programstyret for Evaluering av Reform 97

ga oss et drøyt år på å evaluere KRL-faget. Resultatet av evalueringen ble presentert og overlevert til Norges Forskningsråd samt statsråd Giske på en presseseminar den 18. oktober 2000.¹ Det var for øvrig opprinnelig tre miljø som fikk evalueringsoppdraget fra Norges Forskningsråd: **HIVolda, Diaforsk** og **NLA** (Norsk Lærerakademi).² Av flere grunner ble de to førstnevnte, Høgskolen i Volda og Forskningsavdelingen ved Diakonhjemmets Høgskolesenter, «pålagt» å samarbeide om ett felles evalueringsprosjekt. En viss arbeidsdeling ble etablert: Volda, med sin idehistorisk-pedagogiske kompetanse, fikk et særlig ansvar for premissdelen. Diaforsk, med sin samfunnsfaglige kompetanse, skulle i det vesentlige konsentrere seg om empiridelen. Men alle i evalueringsgruppen hadde et ansvar for helheten. Som prosjektleder erfarte jeg fort at både de økonomiske og de tidsmessige rammer var svært knappe.

Oppdraget

Oppdraget formål var i realiteten treleddet, nemlig:

- å vurdere om KRL-faget praktiseres i samsvar med intensjonene,
- å finne ut hvorledes fritaksreglene for faget har vært praktisert,
- å avklare hvilke vilkår foreldrene har for å håndheve foreldreretten.

Prosjektets siktemål gjorde det naturlig å bruke kreftene på:

- en *prinsipiell* gjennomgang av intensjoner, premisser og internasjonale konvensjoner.
- en *empirisk* kartlegging: Hvordan fungerer KRL-faget i praksis i norske skoler?

Metodiske bemerkninger

I empiridelen har vi valgt en *kvalitativ* tilnærming. Vi har således konsentrert oss om ganske få undersøkelsesskoler. På mange måter utfyller og supplerer altså vår undersøkelse den mer *kvantitativt* anlagte rapporten fra Norsk Lærerkademi. Tilnærmingen vår er mer case-orientert. Ved å gå grundig inn i enkelte skoler, kan vi nok tape noe i kvantitet, men dette oppveies av den dypere innsikten vi således kan skaffe oss. Vi gjør bruk av mer åpne spørsmålsstillinger som gir mulighet for å fange opp ting som kanskje ikke så lett fanges opp i kvantitative undersøkelser. Undersøkelsene i skolene har foregått slik at vi har besøkt skolene, intervjuet rektor, lærere og foreldre.

Vi har besøkt totalt **10 skoler**. På skolene valgte vi ut én klasse på småskoletrinnet, én på mellomtrinnet og én på ungdomstrinnet. I de ulike klassene har vi foretatt et lengre intervju med KRL-læreren, og i noen klasser var vi til stede i en KRL-time. I tillegg sendte vi spørreskjema hjem til foreldre som hadde barn i klassen, og intervjuet noen foreldre fra hver klasse for å få mer utdypende informasjon enn spørreskjemaet kunne gi. Av flere grunner har vi ikke intervjuet elevene slik NLA har gjort. Skolene er dypst sett skjønnsmessig trukket ut, men det er systematikk i skjønnet. De er ikke så meget valgt ut fra tanken på representativitet som ut fra et ønske om å framskaffe *en fruktbar variasjon*. Utvelgelsen er basert på bl.a. følgende kriterier:

- **Geografisk spredning:** Nord-Norge, Sørlandet, Østlandet og Vestlandet. Små og store steder.
- **Ulikhet i elevflokk** hva gjelder bakgrunn, kultur og religion/livssyn.
- **Variasjon i fritaksprofil** i forhold til KRL så vel som til det «gamle» kristendomsfaget.
- **Alle skoletrinn** måtte dekkes opp på små (minst én fådelt) så vel som på store skoler.

Siden antall skoler er sparsomt, måtte vi tilstrebe en praktisk kombinasjon av kriteriene.

Rapporten faller i tre deler

- Delrapport 1 gir selve **premissanalysen**.
- Dernest følger den empiriske **skoleundersøkelsen** som er innrettet mot praktiseringen av faget og fritaksretten. Den er basert på intervjuene med lærere, rektorer og foreldre.
- I tillegg har vi foretatt en systematisk høringsrunde der vi har henvendt oss til trossamfunn, livssynsorganisasjoner og sentrale aktører: **Tros- og livssynssamfunnsundersøkelsen**.
- **Sluttdrøftingen** konkluderer og prøver å imøtekomme ønsket om at vi skal gi **anbefalinger**.

Noen hovedfunn

1) I praksis sikres noen av intensjonene i faget på samtlige undersøkelsesskoler, men *alle* de grunnleggende intensjonene ivaretas knapt på noen av dem. Dette kan forklares med at:

- spenningene mellom ulike intensjoner har nedfelt seg i fagprofilen. Det blir for vanskelig *både* å formidle kulturarven, legge en fellesetisk basis og gi rent objektiv religionskunnskap.
 - Spenningene kan mildnes ved hjelp av pedagogiske virkemidler som løser noen problemer og skaper nye: Det tilskyndes for eksempel til tema- og fagintegrering, noe som imidlertid kan bidra til å *usynliggjøre* KRL-faget på timeplanen (og gjøre det vanskelig å be om fritak).
- 2) Dagens fritaksordning fungerer ikke slik at foreldreretten er tilfredsstillende sikret i praksis:
- Informasjonen om fritaksordningen er ofte *lite egnet* til å sikre muligheten for fritak
 - Informasjonen om undervisningen i dette faget er gjerne for *generell* til at foreldrene skal kunne melde om fritak. Pla-

nene kommer ofte *sent*, og det opplyses ikke om *arbeidsmåter*.

- Atskillige skoler tolker dessuten fritaksreglene mer *restriktivt* enn nødvendig.
- Skolene tilbyr i liten grad *alternativ* undervisning til elever som skal fritas fra deler av faget.
- Elever som er fritatt, sitter for en stor del *passive* i klassen.
- En del minoritetsspråklige foreldre mangler *språklig* kompetanse til å bruke sine rettigheter.
- Dette skaper i mange tilfeller *mistillit* mellom skole og hjem. Enkelte foreldre med minoritetsbakgrunn søker ikke fullt fritak for sine barn, fordi de frykter konflikt med skolen.
- Når det oppstår kontroverser som blir en belastning på tillits- og samarbeidsforholdet mellom skole og hjem, vil dette være til skade for barna som lett havner i en *konfliktsituasjon*.
- Men det er store *ulikheter* utover landet. De variasjonene vi finner i undervisningen i ulike skoler, gir grunn til å spørre om det er ett eller flere nye fag_som er innført med KRL.

Noen anbefalinger

- 1) Med de problemer faget er utsatt for, mener evalueringsgruppen at det bør åpnes mulighet for *fullt foreldrebestemt fritak*, noe som også er tryggest i forhold til internasjonale konvensjoner.
- 2) Samtidig som foreldreretten således ivaretas, bør det legges vinn på å sikre noe *felles* undervisning om ulike religioner og livssyn. Gjensidig respekt bør utvikles ved dialog i *samlet* klasse.
- 3) Mye kunne dessuten vært vunnet om man innførte mer *fleksible* modeller som var godt tilpasset barnas særlige forutsetninger på henholdsvis småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn.
- 4) Atskillige foreldre forteller at barna og de selv ikke kjenner seg igjen i måten deres særlige tradisjon framstilles på av læreren

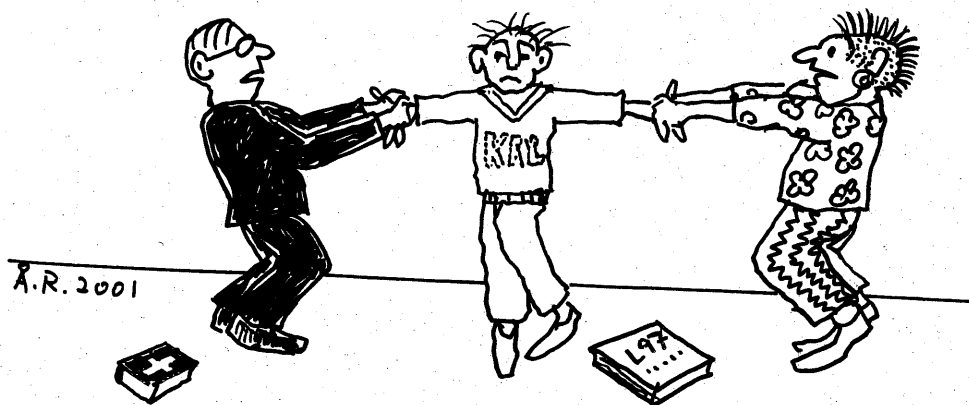
eller i lærebøkene. Utdanningen og lærebøkene må fokuseres.

Enhetsskolen under trykket fra «det moderne» – noen teser

1. En verdibasert undervisning i den offentlige skole, basert på det hegemoni som én religion, ett livssyn eller én ideologi måtte ha, viser seg problematisk i moderne pluralistiske samfunn.
2. I moderne vestlige samfunn står idealet om samfunnsinstitusjonenes upartiskhet i dypere verdi- og trosspørsmål gjerne sterkt. Samfunnsinstitusjoner som hviler på liberale ideer, vil legge vinn på å møte elever med ulike livssynsbakgrunn på en grunnleggende «fair» måte
3. Det anses derfor som en god tommelfingerregel at offentlige institusjoner i pluralistiske samfunn bør unngå omfattende diskusjoner om de dype tros- og verdipørsmål som for tiden er gjenstand for debatt mellom representanter for ulike livssyn, de være seg religiøse eller ikke.
4. Jo større innholdsambisjonene blir i KRL-faget, jo vanskeligere blir det således å nå fram til en omforenet og offentlig gangbar bestemmelse av fagets profil og substans.
5. Et livssyn, et verdsett eller en moralfilosofi bør i alle fall på ingen måte etableres eller fremmes ved hjelp av de maktmidler en moderne stat har til disposisjon.
6. Religiøse eller filosofiske livssyn må ikke undertrykkes, de spiller en fundamental rolle i moderne pluralistiske samfunn, –ved å bidra til den «bakgrunnskultur» disse samfunn trenger.
7. Også pluralistiske samfunn må ha en moralsk basis, som kan tjene som et *omforenet* grunnlag for sameksistens, sosial fordeling og offentlig samtale. Skolen skal bidra til denne moralbase.

Et bidrag til å sikre integrasjon og nødvendig kulturell enhet?

Historisk sett kan det knapt råde tvil om at



innflytelsen fra den kristne religion (i alle fall i en vestlig sammenheng (på avgjørende vis har bidratt til å sikre den ønskede samfunnsmessige «enhet». Kristendommen har jo vært den fremste leverandør av moralske verdier, den har gitt oss grunnfortellinger og paradigmer som har blitt allemannseie³, og som fremdeles utgjør sentrale element i vår bakgrunnskultur. Og fremdeles kan det hevdes i «*Identitet og Dialog*», innstillingen som lå til grunn for innføringen av det såkalte KRL-faget, at:

«I samfunnet har religionen på mange måter en samlende funksjon, sekularisering og pluralisme til tross. ... »⁴

Men særlig fra Reformasjonen av, har den kirke som målbærer den kristne tro samtidig også påskyndet utviklingen i retning av en moderne pluralisering. Fragmenteringen av kristendommen i ulike konfesjoner har bidratt sterkt til det. På sett og vis framstår den kristne religion med et janus-ansikt, den forener og splitter.⁵ En kommer naturligvis mye for sent om en nå skulle problematisere det gamle enhetssamfunnets oppløsning.

På enkelte punkter gjentar visst på sett og vis historien seg : Få instanser spiller en så sentral rolle som skolen når det gjelder å bidra til sosial integrasjon i samfunnet;

«den skal binde grupper og individer sammen på tvers av sosiale og kulturelle forskjeller gjennom å skape tilslutning til en felles nasjonal kultur ... Denne kulturen nedfelles i nasjonale planer og skolens kristne formålsparagraf.»⁶ Ideen om *Enhets skolen* passer godt inn i denne integreringsstrategien. Betegnelsen «enhet» i denne sammenheng refererer så vel til sosial, som organisatorisk og innholdsmessig *enhet*. I prinsippet skulle enhetsskolen samle alle. Mens det utfordrende i en tidlig enhets skole-ideologi kunne bestå i at barn fra alle sosiale lag skulle gå sammen i en offentlig skole, må det vel i dag sies at spørsmålet om innholdsmessig enhet er mest utfordrende. Og ikke minst innholdsmessig var faget *Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering* tiltenkt en viktig integrerende rolle i skolen: Det var derfor svært viktig at alle elevene kunne møtes og behandle samme stoff i samlet klasse – naturligvis med rom for en hensiktsmessig differensiering og lokal tilpasning. Således skulle dette fag bidra til innøvelse i vår felles kulturarv, berede grunnen for aksept av fellesskapsverdier, gi nøktern kunnskap om ulike gruppers tro og med dialogen som redskap øve elevene opp til respekt og toleranse. Altså nettopp et

slikt kjernefag som trengs i et pluralistisk og multikulturelt samfunn.

Så opplever man at dette «religions- og verdi-faget» ikke blir integrerende og inkluderende, men blir årsak til skarp strid, samtidig som atskillige krever å få fullt fritak, noen endog ved å gå rettens vei. Dersom verdistoff og religionskunnskap presenteres med noen substansialitet, må en åpenbart regne med at en del vil påberope seg sin samvittighet og stille krav om fritak. Mynighetene kan selvfølgelig svare med en økende «objektivering» og «uttynning»; ved å legge enda mer vekt på det religioner og verdisynt har felles og enda mindre vekt på alt som kan utfordre og provosere.⁷ Men beveger man seg langt nok ad den veien, kan faget fort komme til å bli innfallsport for indifferensisme, relativisme og endog synkretisme.⁸ For dette er fenomenet som ikke sjelden kan ledsage pluralismen.

En generasjon kan tape meget om man ikke klarer å komme til rette med tros- og verdipluralismen innenfor rammen av en fellesskole hvor mange ulike foreldregrupper har tillit til at de trygt kan sende sine barn uten at barna i virkeligheten oppdras til indifferensisme, verdirelativisme eller andre former for moderne «tro». Skolen skal ikke selv utvikle en ny «tro», men lære barna å respektere religion og livssyn som en fundamental og integrert del av menneskers livs- og motivasjonsgrunnlag, som kan fungere som en vesentlig drivkraft i menneskers sosiale liv.

Naturligvis bør skolen spille en viktig rolle når det gjelder øvelse i å mestre den moderne livssynspluralisme på en tolerant, konstruktiv og menneskelig måte. Man kan sagtens frykte segregeringstendensene i moderne samfunn, skjønt man bør vel heller ikke se bort fra assimileringsmekanismene. Men man motvirker ikke oppløsning og isolasjon ved å tvinge gjennom et felles KRL-fag av den ambisiøse type som vi har fått. Jeg for min del er av den mening at et KRL-fag som omhandler tro, verdier og livssyn,

først kan vinne legitimitet og oppslutning dersom man åpner opp den sikkerhetsventil et foreldrebestemt fritak ville være. Fra filosofen John Rawls' *kontraktfilosofi* har jeg hentet den lærdommen at et felles fag med fokus på religion og livssyn står seg best i det lange løp om det kan støtte seg på en fri-villig oppslutning.⁹ Det er naturligvis sterke følelser, forpliktelse og sannhetsambisjoner involvert når man går inn i områder som har med religion og livssyn å gjøre, men under visse forutsetninger tror jeg intensjonen om et felles fag, hvor dialogen mellom livssynene kan føres og læres, er av det gode. Det ville være ille om hver gruppe i alt som har med tro og overbevisning å gjøre, innrettet seg etter Piet Hein's «gruk»:

Herrens visdom svigter ej
Derfor mener han som jeg.

Noter:

¹ «Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget», Diaforsk-rapport 3/2000.

² Den 16. oktober stilte prosjektlederene for de to evalueringsprosjektene opp i departementet med hver sin pressemelding. For første gang ble vi da gjort kjent med undersøkelsesresultatene fra NLA. Til tross for at de to evalueringsmiljøene hadde arbeidet uavhengig av hverandre, var det høy grad av sammenfall i konklusjoner. Opplegg og metodisk tilnærming var imidlertid høyst ulik.

³ For å ta et eksempel: Liknelsen om den barmhjertige samaritan (Luk. 10,25ff.) har blitt en slik fundamental fortelling som har hatt stor innflytelse innenfor mye av omsorgsvirksomheten.

⁴ *Identitet og Dialog. Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, NOU; 1995:9, S. 67.

⁵ Religiøse konflikter ble riktignok en lang periode søkt «løst» ved bruk av politiske maktmidler. Religionskriger er jo også en integrert del av vår «kristne» historie. På sett og vis kan man si at kristne kirker har lang og smertelig ervervet øvelse i å håndtere intrakonfesjonell så vel som interkonfesjonell uenighet. I dag utspiller for en stor del disse kontroversene seg innenfor rammen av en «sivilisert» ekumenisk dialog.

⁶ Dag Bredal: «Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet», *Frihetens kår 1999 – en bedre skole*, Dag Bredal (red.), Liberalt Forskningsinstitutt 1999, s.131f.

⁷ Kanskje vil man ty til en konsekvent løsning, nemlig å omdanne selve faget radikalt, gjøre det til et slags etikkfag. Jeg er ikke så sikker på at det er løsningen. Men jeg er ganske overbevist om at et slikt fag, om det skal ha den minste sjanse til å lykkes, må innrettes slik at også minoriteter har en mulighet til å oppfatte som fair.

⁸ NLA-undersøkelsen peker i denne sammenheng på tendenser til religionsblanding hos barn.

⁹ Jeg frykter imidlertid at striden til nå om KRL-faget kan gjøre det vanskelig å sikre oppslut-

ning og legitimitet for et fag som dette i lang tid framover. For selv om staten skulle vinne alle rettssaker, kan det hende at fagets legitimitet ytterligere undermineres ved hver seier. (Når dette leser, foreligger sannsynligvis meldingen fra departementet om revisjonen av faget som følge av evalueringen. Jeg har håp om at meldingen tar høyde for dette.)

Kai Ingolf Johannessen,
forskningsleder ved Diakonhjem-
mets forskningsavdeling,
Diaforsk, i Oslo. Adr:
k.johannessen@diakonhjemmet.no

TEMA

Geir Skeie:

Pluralisme og identitet

Når man tar utgangspunkt i slike vidløftige begreper setter det lett mange assosiasjoner i sving. De er også brukt innenfor ulike fagtradisjoner med litt ulikt siktemål, og kan dermed vise til flere typer problemstillinger. I denne sammenheng har jeg valgt å la horisonten være norsk samfunn og kultur og innfor dette vil jeg sikte meg inn mot problemstillinger som er særlig relevante for undervisning i faget religion og etikk i videregående skole. Det betyr at jeg skal belyse noen spørsmål som bør være interessante for dem som er opptatt av religionsundervisningens teori og praksis, og som er overbevist om at innsikt i den sosiokulturelle konteksten er viktig både for å stille gode spørsmål og for å komme med gode forslag til svar. Nærmere bestemt skal jeg komme inn på følgende temaer:

- Hva er pluralisme og identitet for noe?
- Hvordan er forholdet mellom de to?
- Hva er viktigst å fokusere på i dette forholdet?
- Hva kan dette ha å bety for oppdragelse og undervisning?

Pluralitet og pluralisme

Min oppfatning er at det er nyttig å skille mellom disse to begrepene. Poenget med det er at «pluralisme» passer best som betegnelse for en positiv vurdering av en eksisterende «pluralitet». Dette stemmer overens med vanlig språkbruk ellers hvor ord som ender på «-isme» betegner ideologier og normative posisjoner. Dersom man kun ønsker å tale om et eksisterende mangfold uavhengig av hvordan man vurderer dette

mangfoldet kan man bruke «pluralitet». Imidlertid tar jeg ikke mål av meg til å reformere en språkbruk som har etablert seg selv om den kan virke litt inkonsekvent. «Pluralisme» er jo det ordet som de fleste bruker om både beskrivelse og vurdering, mens pluralitet er mer sjelden i bruk. I stedet bruker man ofte uttrykket «mangfold». Grunnen til mitt ønske om å skille mellom pluralitet og pluralisme er altså av begrepsmessig art; for å få fram at det er forskjell på beskrivelse og vurdering.

Når det er sagt, blir det straks nødvendig å understreke at det ikke er lett å skille mellom beskrivelse og vurdering i saker som angår mennesker, samfunn og kultur. Det er lett å se hvordan våre beskrivelser preges av våre vurderinger når vi deltar i debatter som dreier seg om det moderne, flerkulturelle samfunnet. Likevel kan det være nyttig å skille mellom den diskusjon vi fører om beskrivelsen og den diskusjon vi fører om vurderingen.

Vi kan med fordel avgrense to typer uenighet og diskusjon om pluralitet og pluralisme:

- 1) Er vi enige eller uenige om det faktisk er et pluralt samfunn vi lever i? Det finnes jo argumenter for at det foregår en omfattende ensretting gjennom bl.a. medieindustrien.
- 2) Dersom vi er enige om at det finnes en slik pluralitet, blir spørsmålet om vi synes det er bra eller dårlig. Dersom vi liker pluraliteten heller vi i retning av pluralisme, dersom vi ikke liker den heller vi i retning av noe annet. Alternativene til

pluralismen blir ofte kalt monisme (bare en sannhet) eller relativisme (alle sannheter har samme gyldighet)

Jeg antar at de fleste er enige om at religiøst og etisk mangfold har økt i Norge i seinere år, i den forstand at oppfatninger om slike spørsmål spriker mer enn før. Jeg antar videre at vi er mindre enige om det er positivt å leve i et samfunn som er mer og mer sprikende, mangfoldig (eller pluralt) på etikkens og religionens område. Men de som er skeptiske til den økte pluraliteten kan lett havne i et dilemma som gir en viss handlingslammelse. Det viser seg nemlig å være vanskelig å finne fram til måter å begrense pluraliteten på som også kan forsvares etisk. Ulike menneskerettigheter støtter på denne måten opp under en pluralisering av samfunnet. Retten til å ha sin egen oppfatning på religionens og etikkens område, og til å unngå uønsket påvirkning står sterkt i moderne demokratier, noe som også avspeiles i den pågående debatten om fritaksrett fra KRL-faget i grunnskolen.

De som har sans for den stigende pluralitet havner også fort i et dilemma. Her er problemet at det kan være vanskelig å se forskjell på pluralisme og relativisme. Det siste oppfattes som et problematisk standpunkt fordi det smaker av like-gyldighet. Slik må det imidlertid ikke være, ettersom pluralisme ikke behøver å bety relativisme. Pluralismens er nemlig i motsetning til relativismen åpen for at man med rette kan innta absolutte standpunkter i etiske og religiøse spørsmål uten dermed å undergrave mangfoldet. Det å innta et bestemt religiøst og/eller etisk standpunkt trenger nemlig ikke bety at man forlanger at andre skal gjøre det samme, slik det ofte blir hevdet. En kultur som utvikler seg i pluralistisk retning behøver derfor ikke nødvendigvis gå i retning av relativisme. I så måte er det mulig å være optimist på vegne av den norske og vestlige kulturen, vel å merke dersom pluraliteten blir ivaretatt ut fra pluralistiske argumenter (og ikke ut fra relativistiske).

Pluralitet

Pluralitet handler om mangfold som realitet og fenomen og i denne sammenheng særlig etisk og religiøst mangfold. Det innebærer at Norge består av mennesker med ulike oppfatninger og tilhørighet. På det etiske området kan vi derfor tale om et *verdimangfold*. Mennesker mener ulikt om hva som hører med i et godt liv, hvordan et godt liv skal oppnås. Disse ulike oppfatninger er ikke bare utfyllende i forhold til hverandre, men de kan også være motsetningsfylte og uforenlige. Samtidig kan det ofte se ut til at oppfatningene har en viss tendens til å være privatiserte; de handler mer om mitt og mine nærmestes liv, enn om hvordan samfunnet bør organiseres.

På det religiøse området kan tale om et *livstolkningsmangfold*. Mennesker forstår sin tilværelse ulikt, de tolker virkeligheten forskjellig og tror ikke det samme om hva som gjør livet meningsfylt. I dette bildet hører det også med at mange ikke legger særlig vekt på religion i tradisjonell forstand som kilde til sannhet og et meningsfylt liv. Det synes imidlertid ikke å hindre en utbredt religiøsitet, dersom man med dette mener for en mer individualisert og mindre institusjonalisert åndelighet.

I en situasjon med økende verid- og livstolkningsmangfold er det også grunn til å spørre om mennesker i dagens Norge forbinde etikk og religion med hverandre på samme måte som vi gjerne antar at de gjorde før. Vi har vært vant til å regne med at visse religiøse standpunkter også passet sammen med visse etiske standpunkter, altså at ens religion bestemte hva man mente om rett og galt og om hva et godt liv innebærer. På samme måte har det vært antatt at dersom man hadde bestemte etiske standpunkter så var det også grunn til å forvente en bestemt religiøs tilhørighet. Mange har for eksempel regnet tradisjonell bedehuskristendom som uforenlig med bruk av rusmidler som alkohol. Likedan har det vært ganske vanlig å anta at en restriktiv seksualmoral måtte springe ut av et kristent engasjement. I dag

kan vi se at mange tradisjonelle koblinger mellom kristendom og moralske regler blir brutt opp, og at andre religioner og livssyn like gjerne kan være basis for både liberale og, mer konservative oppfatninger. Dette tyder altså på at mange i dag ikke kobler religion og etikk så nøye sammen som tidligere. Det er med andre ord en økende pluralitet også i måtene man kombinerer religiøse og etiske oppfatninger på.

Pluralisme

Med dette siste nærmer vi oss spørsmålet om hvordan et eksisterende religiøst og etisk mangfold blir vurdert. En pluralistisk oppfatning vurderer mangfoldet som positivt og derfor anser et *verdimangfold* som bra. Det kan være flere grunner for et slikt standpunkt. Noen legger vekt på at mangfoldet er et konkret uttrykk for at mennesker er frie til å ordne og leve sine liv som de vil. Dette er en framgang sammenliknet med andre tider der det var strenge formelle eller uformelle regler som styrte hva som var tillatte oppfatninger om et godt liv, og der praktisering av ulike livsstiler var under streng sosiale og ofte juridisk kontroll. Andre legger mer vekt på at dersom et spekter av moraloppfatninger og livsstiler får spille seg ut i samfunnet, så øker dette den enkeltes muligheter for å oppdage hva et godt liv kan være.

Noe tilsvarende kan gjelde på religionens og livssynets område. Et mangfold av livstolkninger i omgivelsene øker mine praktiske og prinsipielle muligheter for å utfolde min evne til livstolkning. Gjennom å møte den rikdom av trosalternativer som menneskeheten kan oppvise, synliggjøres den frihet og de valgmuligheter som eksisterer for individet. I tillegg gir møtet med ulike andre livstolkninger en økt mulighet for den enkelte til å utvikle sin egen livstolkning videre. Det er ikke gitt at en livstolkning er uforanderlig når den får anledning til å møte med andre alternativer. Dette relativt frie møtet kan ha ulike resultater for den enkelte person. Det kan bety at man finner fram til

en avklarende avvisning av en livstolkning som oppfattes som uforenlig med den man selv har eller vil ha. En annen mulighet er at man gjennom møtet med en annen livstolkning blir bedre i stand til å avgrense egen oppfatning i forhold til liknende, men likevel annerledes livstolkninger. En tredje mulighet er at man ser seg i stand til å integrere ulike trosoppfatninger i en ny sammenheng og slik utvikler eller endrer sin egen livstolkning i møtet med andre.

Pluralitet før og nå

Debatten om pluralitet og pluralisme tar ofte karakter av en diskusjon om før og nå. Av og til framstilles det som om dette er moderne fenomener uten paralleller i historien. Men verken pluralitet eller pluralisme er i seg selv nyheter. Opp gjennom tidene og i ulike kulturer finnes antagelig begge deler representert om enn i ulike blandingsforhold. Den europeiske middelalderen framstilles for eksempel ofte som en antipluralistisk periode, men man kan godt tenke seg at den var mer pluralistisk enn de absolutte kongedømmene som kom siden. Det ser også ut til at det kulturelle mangfold (pluraliteten) var større i middelalderen enn uttrykk som «den kristne enhetskultur» har fått oss til å tro. Et annet eksempel er den kristne kirke som i deler av europeisk historie har stått som garantist for enhet og kulturell monisme, men som har sitt utspring i en historisk periode som både var preget av kulturelt mangfold og av at mange utviste en betydelig pluralisme i synet på religion og etikk. Selv om de første kristne med sin eksklusive frelseslære opponerte mot dette nøt de også godt av det i varierende grad. Situasjonen ble fort annerledes da kristendommen selv ble statsreligion under Konstantin.

I tillegg til pluralitetens historiske variasjoner kan man også argumentere for at kultur som menneskelig fenomen faktisk forutsetter mangfold. En av de mange konkurrerende oppfatninger om hva «kultur» er, går ut på at det dreier seg om hvordan vi tolker

og organiserer vår forskjellighet (kjønn, velstand, arbeidsdeling, helse...). Noe av det samme kommer til uttrykk i en ganske annerledes definisjon som sier; «kulturforskjeller handler om at vi strides om det vi har felles». Selv om alle mennesker må ha mat for å leve, så er måten vi spiser på, og hva vi lager i stand avhengig av vår ulike kulturelle bakgrunn.

Selv om historiske og kulturelle variasjoner ikke presenterer pluralitet som noe nytt kan man likevel si at ulike former for pluralitet er mer eller mindre tydelige i ulike perioder og på ulike steder. Også pluralitetens karakter kan sies å ha endret seg. Den typen pluralitet som har lange historisk røtter og som har vært globalt utbredt er den jeg kaller «tradisjonell pluralitet». Det dreier seg om at kulturelle grupper lever side om side, med større eller mindre mulighet for «overgang», men at de beholder relativ intakte kulturelle systemer hver for seg, gjerne knytta til religion og etnisitet.

En nyere form for pluralitet kan kalles «moderne pluralitet» og har røtter først og fremst tilbake til opplysningstida. Her er kjennetegnene det som forbindes med moderniteten; funksjonell differensiering av samfunnsorganiseringen med ulike verdifærer knytta til de ulike samfunnssektorer. Dette kombineres med krav til individer om stadige rolleskifter og en relativisering av verdier som faller sammen med en økende individualisering. Det er denne moderne pluralitet som framfor alt først har bidratt til at spørsmålet om identitet er blitt så sentralt i den vestlige kulturen.

Et paradoks som likevel kan være viktig for å forstå situasjonen i mange vestlige land som Norge, er at vi opplever moderne pluralitet som det «vanlige», mens tradisjonell pluralitet oppleves som «nytt». Debatten om identitetens oppløsning i det mangfoldige moderne samfunnet kom i gang lenge før debatten om det flerkulturelle Norge. I store deler av verden er dette naturligvis omvendt. Man har i lange tider levd med forskjellige

kulturer side om side, flerspråklighet er vanlig i mange kulturer med høy analfabetisme. Denne tradisjonelle, flerkulturelle pluraliteten har modernisering som sitt «nye». Det betyr at slike kulturer lenge hatt erfaring med visse former for identitetsproblematikk som for oss virker nye. En følge av slike erfaringer er det antropogene kaller kreolisering og som ikke minst Thomas Hylland Eriksen har skrevet om.

Nå glir den vestlige verden og de andre regionene på mange vis over i hverandre gjennom prosesser som gjerne kalles globalisering: det betyr at verden både blir mindre og større på samme tid. Dette berører mange forhold som ikke kan belyses her, men en av mulighetene ved globaliseringen er at mennesker lettere kan kjenne seg igjen i hverandres kulturelle dilemmaer. Og ett av disse dilemmaene dreier seg om identitetsproblematikken

Identitet

Spørsmålet er her: Hvem er jeg? Og spørsmålet dukker opp når mangfoldet blir stort nok og tydelig nok. Den første identitet får vi når de som har satt oss til verden gir oss et navn. Navnet er sjelden unikt for hver enkelt individ, likevel skiller det oss ut fra massen og identifiserer oss på en mer meningsfull måte enn det moderne personnummer som er en perfekt identifikasjon ettersom det er helt unikt for hvert enkelt individ. Paradokset er at nummeret nettopp får oss til å føle oss som «en i rekken», mens navnet gir oss selvfølelse.

Selv om vi har fått navn er imidlertid ikke alt sagt om oss, og framfor alt har vi ennå ikke kommet til orde selv. Identitet kan på mange måter sies å handle om våre måter å tre fram på, presentere oss, eller nettopp identifisere oss. Pluraliteten gir økende muligheter for identifisering. Dermed oppløser den mer og mer forestillingen om identitet som en fast og stabil størrelse som man «finner». I stedet blir identitet noe man «finner opp». Vår oppfinnergjerning foregår

i hverdagen og i forhold til en mengde referanser som for eksempel de følgende:

- Gruppetilhørighet
- Familie
- Oppvekststed
- Alder, livsfase
- Yrke
- Idealer
- Tro
- Nasjonalitet
- Etnisitet

Disse oppfattes ikke nødvendigvis som gjen- sidig utelukkende men som forenlige. Likevel kan de være motsetningsfylte eller kre- vende å forene. I tillegg er hver enkelt av dem omstridt. Nasjonaliteten «norsk» kan være statsborgerskap, men kan også handle om noe annet som er langt mindre entydig, for hva er det egentlig å være norsk? Identitetens refe- ranser oppløses så å si innenfra: deres essens oppløses i en rekke relasjoner til andre mulige referanser. Dersom vi identifiserer oss som mann eller kvinne er dette bare delvis en bio- logisk sak, for i tillegg er det er noe som læres. Vi oppdras til å bli kvinner og menn på visse måter og blir deltakere i en mangfoldig «debatt» om kjønnsidentitet gjennom våre måter å være menn og kvinner på. Selv noe så fysisk («naturlig») som seksuell praksis er på ingen måter entydig som referansepunkt for hva det er å være mann eller kvinne..

Mennesker som lever i moderne samfunn bestemmer i økende grad sjøl hvem de vil være, – vel og merke i et samspill med omgi- velsene. Dette kan spores i mange av de begreper som samfunnsvitene tar i bruk om problematikken: Identitetsforhandling, iden- titetsforvaltning, identitetspolitikk osv. Disse begrepene avspeiler menneskers forsøk på å mestre den moderne pluraliteten gjennom å forstå seg selv på nye måter. Arbeidet med identitet er like mye et arbeid med pluralitet. De to kan derfor ikke stilles opp mot hveran- dre, men henger sammen.

Dersom vi ser tilbake på det modernes his- torie, kan man si at identitetsforståelsen der

ofte har hatt et heroisk preg: Den moderne helten kan spores i psykologiens normalitets- forestillinger eller i litteraturen, spesielt romanen, og han eller hun synes å kjempe for å finne sin identitet midt i kaos, forvirring, relativisme og oppløsning. Dette understreker hvor stor betydning det har i moderniteten å arbeide med identitetsspørsmålene, både som bearbeiding av sosiaokulturelle vilkår, men fordi de handler om fundamentale menneske- lige spørsmål. Samtidig er det noe problema- tisk med denne moderne helten som er knytta til elitismen. For hvem er det som kan hengi seg til slike sysler som å «finne seg selv» eller å «realisere seg selv» og ikke må bruke kref- tene på det daglige slit for føda?

Postmoderne identitetsforståelse er utvil- somt tvetydig, liksom den moderne, men den kan være mindre heroisk og elitistisk, og tenderer heller mot det barnlige. I stedet for den alvorlige søken i kulturens store verk og i det geniale individets dype indre eller i den kraftfulle og frigjørende livsutfoldelse, så dominere leken med fortolkninger og mulig- heter som om de alle var like gyldige eller like ufarlige. Det sympatiske med det post- moderne er det demokratiske og allmenne anstrøket. Det problematiske er naiviteten i maktspørsmålene.

Mulighetene er store i (post-)moderne iden- titetsutfoldelse, det er bevegelse, frihet og forandring, og det må til under den moderne pluralitetens vilkår. Men denne samfunns- formen innebærer nye slags problemer, som ikke minst kan spores på identitetsarbeidets område. Det som før var gitt, må nå velges, og valgmulighetene er mange, veilederne likeså. «Kaospilotene» i dette uoversiktlige landskapet er kanskje de flerkulturelle ung- dommene som må håndtere flere dimensjo- ner enn oss «enkulturelle». De lever med et klarere bilde av både den moderne og tradi- sjonelle dimensjonen i pluraliteten. De stre- ver gjerne mot overmakt på mange arenaer og det gir dem innsikt i realitetenes verden. De vil nok være «seg selv», men det betyr

også å få lov til å bestemme hvem jeg selv er her og nå.

Belastninger for identiteten

Viktige kulturelle utfordringer i det (post-)moderne samfunnet er knytta til idenitetsforvaltningen, og ungdomsfasen er den «klassiske» livsfase for å reise spørsmålet om «hvem er jeg?» Derfor er det ungdommen som tydeligst bærer byrdene når det gjelder identitetsproblematikken og det er de som kjenner mest på gleden ved å identifisere seg på skiftende vis.

I oppdragelsessammenheng blir det viktig å gi rom for identifisering samtidig som man har blikk for utfordringene. Problemet med identitet er knytta til faren for absoluttering og faren for overbelastning. For unge mennesker tar dette ofte form av en spenning mellom på den ene sida å stille opp for sin(e) spesielle gruppe (r). På den andre sida strever mange for å lykkes med realisering av et overdimensjonert selv. Dette fører fort til belastningsskader, til avmakt og sårbarhet.

Men svaret på pluralitetens utfordringer og problemer er ikke å begrense pluraliteten. Derfor må pluralismen framholdes som et verdifullt ideal. Faren er større for at pluraliteten skal svekkes enn at den skal overdrives. Ikke minst de religiøse minoritetene i Norge kan fortelle om hvor viktig det er å verne mangfoldet mot ensretting. Derfor kreves det et forsvar også for pluraliteten, slik at forskjellenes mangfold kommer fram og slik at det blir mulig å se tydeligere hvilke forskjeller som virkelig gjør en forskjell.

Skolen og pluraliteten

Skolens oppgave i denne sammenheng er ikke minst å må vite hva den kan og hva den ikke kan. Skolen er en samfunnsinstitusjon og del av et maktapparat, og bør gjøre denne makten tilstrekkelig synlig for ikke å bli indoktrinerende. Maktens oppgave i et demokratisk samfunn er ikke minst å verne om individet og dets livsutfoldelse. Det må også bety å verne om og å sikre at pluralite-

ten kommer til uttrykk, i stedet for ensretting. Skolen kan ikke velge identitet for noen og kan ikke skaffe nasjonen en felles selvforståelse som ikke er der fra før.

Det spennende med skolen er kanskje ikke så mye det den kan oppnå, men diskusjonen om hva den kan oppnå. I læreplanene blir gjerne skoleverket bedt om å forme de mennesker som samfunnets øvrige sektorer ikke klarer å skape. Skolen blir gitt i oppgave å bygge opp der andre river ned. Slik dobbeltkommunikasjon gjør både oppvekt og lærergjerning til krevende prosjekter. Dette kan vi se eksemplifisert i religionsundervisningen hvor minst tre ulike målsettinger kommer til uttrykk i planene. Skolen skal gi kunnskap og forståelse som skal:

- a) Gi faglig innsikt og kjennskap til kulturarven
- b) Øke respekt og toleranse mellom ulike personer og grupper i samfunnet
- c) Fremme personlig, moralsk og åndelig utvikling

Man må spørre om dette ikke er litt i overkant for et skolesystem å klare, siden det ikke er det eneste fag på timeplanen. I hvert fall blir den enkelte lærer nødt til å prioritere mellom disse tre typer oppgaver hvis man i det hele ønsker å oppnå noe. Med tanke på identitetsarbeidets belastningsskader kunne det være nærliggende å fokusere på den tredje oppgaven. Der ligger det store utfordringer for pluralistisk innstilte lærere, men også store muligheter. Noen vil kanskje si at man i så fall neglisjerer det faglige, men spørsmålet kan like gjerne snus; er det ikke først når faget gis en plass i den enkeltes utvikling at det skjer en læring av varig verdi?

Geir Skeie, førsteamanuensis ved Høgskolen i Stavanger, adr. geir.skeie@hum.his.no

Solveig Østrem:

Kjernen i kristen tro – to ulike forståelser

Mange undrer seg over hvorfor kirken så ofte taler med to tunger. Noen mener at det er på tide å få vite hva kirken *egentlig* står for. Fra kirkens side hevdes det gjerne at selve kjernen i den kristne tro er man enige om til tross for uenighet i enkeltspørsmål. Jeg mener det er god grunn til å stille spørsmål ved en slik harmonisering. Den som ønsker å få kunnskap om hva kristen tro handler om, bør være åpen for at kirkens «to tunger» kan være uttrykk for noe mer grunnleggende enn en uenighet i enkeltspørsmål. På mange måter er det nettopp to ulike perspektiver på *selve kjernen* i kristen tro som skaper uenighet i enkeltsaker.

I denne artikkelen vil jeg sette fokus på to ulike forståelser av kjernen i kristen tro og se på hvordan ulike «kjerner» gir seg utslag på en rekke områder. Fordi etikken er det området der ulikhetene er mest tydelige, vil jeg starte med en presentasjon av to ulike forståelser av kristen etikk. Videre vil jeg se på den historiske bakgrunn for kristendomsformer i Norge. Jeg vil deretter vise hvordan ulike forståelser av kjernen i kristen tro gir seg utslag på forståelsen av dåpen, av frelsen og av livet etter døden. Jeg har beskrevet disse områdene hver for seg, men har samtidig forsøkt å relatere dem til hverandre.

Det er ikke mitt poeng å drøfte hva kjernen i kristen tro *egentlig* er. I respekt for ulike mennesker som kaller seg kristne, vil jeg ikke argumentere for at den ene forståelsen er *sann* kristendom, mens den andre er en feiltolkning. Tvert i mot er mitt poeng å synliggjøre at kristen tro kan bety ulike ting, også når det gjelder helt sentrale spørsmål. Derfor ønsker jeg å gi de ulike retningene en rettferdig og redelig presentasjon. Om det

skulle skinne gjennom hvilken forståelse jeg som teolog har mest sans for, får det så være.

Det er to grunner til at lærere bør ha kunnskap om ulike forståelser av kristendommens kjerne. For det første møter de barn med ulike kristen bakgrunn og bør derfor ha kjennskap til hva en kristen bakgrunn i realiteten betyr. Det er ikke uvanlig blant lærere å definere barn og familiene deres som *mer eller mindre* kristne. Man observerer at religionen kommer til uttrykk på ulike måter og gjør automatisk en gradbøying; litt kristen, ganske kristen, veldig kristen. Denne måten å forklare ulikhet på, har lite for seg. Ulik religiøs praksis eller ulikt aktivitetsnivå behøver ikke å ha noen som helst sammenheng med *grad* av tro. Det er mer fruktbart å forstå ulikheter som uttrykk for ulike tro, at det faktisk legges ulikt *innhold* i hva det er å være kristen. For det andre har skolen rollen som kulturformidler og skal bringe kunnskap om kristen tro og tradisjon videre til nye generasjoner. Det er derfor viktig at formidleren er seg bevisst at kristen tro og tradisjon kan innebære ulike ting. Det er også nødvendig å ha et bevisst forhold til hvilket innhold og hvilken forståelse av kristen tro og tradisjon en velger å forholde seg til når en skal formidle kristendom til elever.

Kristen etikk: åpenbaringsetikk (1) og skapelsesetikk (2)

Etikken er ikke kristendommens kjerne. Men det er gjerne på etikkens område uenighetene er mest påfallende. Jeg vil derfor starte med å presentere to ulike forståelser av kristen etikk. Etikforståelsen henger sammen med forståelsen av hva som er det sentrale i den kristne tro. Dette kommer jeg nærmere inn på etter hvert.

Noen kristne hevder at det livet mennesket lever på jorda, på grunn av synden, står i *motsetning* til det vi ut fra Guds vilje er skapt til. Andre mener at menneskelivet med alle dets fasetter og nyanser, er å forstå som et *resultat* av Guds vilje og av at mennesket er skapt av Gud. Kristen etikk vil få helt ulik utforming om den første eller den andre forståelsen av *selve livet* ligger til grunn.

Kristen åpenbaringsetikk tar utgangspunkt i at det er en grunnleggende avstand mellom Gud og det livet mennesker lever. Derfor har vi gjennom våre liv ingen kjennskap til Guds vilje. Fordi vi er syndige, har vi ingen mulighet til av oss selv å forstå hva som er rett eller galt i Guds øyne. Det er kun gjennom *åpenbaringen*, gjennom Jesus, at vi kjenner Gud. Etikken blir et resultat av denne spesielle åpenbaringen. Kristen etikk blir således en funksjon av kristen tro. Troen krever at man lever et «kristenliv» og tar avstand fra det verdslige livet. Det er bare Bibelen som kan gi svar på hva som for en kristen er rett og galt. Åpenbaringsetikken kan betegnes som en religiøst begrunnet pliktetikk. Kristen etikk er ut fra denne forståelsen en etikk som gjelder spesielt for kristne, og en etikk som kan synes uforståelig for den som ikke er kristen. Den kristne vil forklare motsetningen mellom kristen etikk og allmenn etikk nettopp ut fra motsetningen mellom Guds vilje og det som mennesker gjennom sine liv umiddelbart opplever og forstår.

Kristen skapelsesetikk tar utgangspunkt i at alle mennesker er skapt av Gud og derfor har en umiddelbar kjennskap til Skaperen. Gjennom selve livet erfarer vi godt og ondt, og fordi vi er skapt av en god Gud evner vi å skille det gode fra det onde. Fordi Gud er skaper av liv, er Guds vilje nettopp det som fremmer liv, det som fremmer det gode livet. Skapelsesetikk begrunner etikken i at selve livet er skapt av Gud og er i den forstand *kristen etikk*. Men skapelsesetikken er ikke spesielt kristen i den forstand at den skiller seg fra allmenn etikk. Fordi *alle* mennesker

er skapt av Gud, har alle en mulighet til å erkjenne hva som fremmer selve livet og hva som truer livet. Bibelen er for skapelsesetikken en inspirasjonskilde, men ikke en fasit for etiske spørsmål.

Jeg skal gi et eksempel på hvordan ulike begrunnelser for etikken kan gi helt motsatte svar på konkrete, etiske spørsmål. For ei tid tilbake så jeg et debatt-program på fjernsyn som tok utgangspunkt i en film om en kristen, homofil gutt på 20 år som hadde tatt sitt eget liv («BE, skitne syndige meg»). Han orket ikke å leve lenger, fordi verken kirken eller han selv kunne akseptere han som den han var. To prester var aktører i debattprogrammet. Begge kommenterte filmen ut fra sin tro og sin teologi. Den ene argumenterte ut fra en spesifikk kristen etikk (åpenbaringsetikk) og hevdet at hvilke følelser eller livserfaringer vi som mennesker måtte ha, har ingen relevans i forhold til å forstå hva som er rett og galt. Det eneste som har relevans, er Bibelen som, i følge denne presten, er helt entydig i forhold til spørsmålet om homofilt samliv. Presten mente selvsagt det var en tragedie at den unge gutten hadde tatt livet av seg, men det kunne ikke rokke ved hans synspunkt: «*Som kristen* kan jeg uansett ikke godta homofilt samliv.» Den andre presten hevdet at dette var blasfemi, fordi hun mente dette synspunktet er en trussel mot selve livet. For henne var det som fremmer livet det eneste som kunne hevdes å være i samsvar med kristen etikk. Hun tok utgangspunkt i troen på en Gud som har skapt selve livet og gitt mennesket evnen til kjærlighet. For henne var menneskers erfaring av livet og av det å elske helt relevant for forståelsen av Gud som Skaper. I likhet med sin kollega trakk hun Bibelen inn i argumentasjonen. Han hadde konkrete bibelvers å vise til, mens hun viste til en bestemt helhetsforståelse: «Hele Bibelen handler jo om kjærlighet!»

Beate Indrebø Hovland har nylig skrevet en doktoravhandling om bibelbruken i den kirkelige debatten om homofilt samliv.¹ Hun

hevder at det ikke er en forskjell i lydighet og troskap mot Bibelen som skiller posisjonene i debatten. Spørsmålet er hvilke tekster en skal være tro mot. Hovland påpeker at menneskers oppfatning av hva som er sentralt både i bibeltekstene og i den aktuelle situasjonen, er styrende faktor for hvilke bibeltekster som velges ut når et aktuelt etisk problem skal diskuteres. Denne oppfatningen vil igjen henge sammen med forståelsen av hva som er det sentrale i kristen tro.

Historikk: Pietisme(1) og grundtvigianisme(2)

De siste hundreårenes kirkehistorie kan være en hjelp til å forstå hvorfor kjernen i kristen tro i dag blir forstått på to ulike måter. I norsk sammenheng har denne perioden i stor grad vært preget av den såkalt pietistiske vekkelsesbevegelsen. Pietisme kommer av ordet *pietas* som betyr from. Pietisme er en kristendomsform som legger vekt på fromhet og personlig inderlighet. Hans Nielsen Hauge (1771–1824) var den som startet de første store vekkelsesbølgene. Både i Huges eget liv og i hans forkynnelse sto omvendelsen i fokus. Omvendelsen innebar å ta avstand fra det «verdslige» livet og leve et åndelig liv, et «kristenliv» der bibellesning og bønn sto i fokus. Det «egentlige» Livet sto i motsetning til selve livet, det livet som man jo primært er født inn i. Fordi livet i denne verden først og fremst er preget av synd, blir det å leve etter Guds vilje å ta avstand fra denne verden og alt det som tilhører den.

Haugebevegelsen (Haugianismen) var en lekmannsbevegelse. Verken Hauge eller de han samarbeidet med, var prester. Det som gjorde at pietismen fikk så bred oppslutning i Norge, var nok at arven fra Haugianerne ble videreført av prester og teologer i siste halvdel av 1800-tallet. Gisle Johnson (1822–1894) var både prest, professor i teologi og vekkelsespredikant. Han fikk gjennom sin forkynnelse tilhengere både blant lekfolk og prester. Johnson hamret løs

mot det han kalte den «døde navnekristendom». Han mente kirkens budskap krevde et enten/eller; enten «det verdslige livet» eller «kristenlivet» som innebar å ta avstand fra denne verden. Denne pietismen hadde en generell skepsis til kulturliv. Kultur ble sett på som «denne verdens gleder». Totalavhold fra alkohol ble nærmest selve troens kjenne-tegn.²

En drastisk nedgang i nattverdsbesøk siste halvdel av 1800-tallet er et eksempel på hvordan den Johnsonske vekkelse har satt spor.³ Nedgangen gjaldt hele landet, både bygd og by. Enkelte bygder og menigheter skjedde denne endringen påfallende brått. Sevat Lappegards forskning om folkekirka i det gamle bondesamfunnet viser at antall nattverdgjester i Dovre sank fra 90% til 50% bare i løpet av 1970-årene.⁴ Dette hadde trolig sammenheng at bygda i 1872 fikk en ny prest som var preget av Gisle Johnsons forkynnelse og undervisning. Lappegard hevder på bakgrunn av sine undersøkelser at religiøse vekkelse mange steder førte til en polarisering av bygdefellesskapet ved en omforming av religiøs tro og livsholdning fra det kollektive, rituelle og tradisjonsbestemte til det individuelle og opplevelsesorienterte. Tidligere var det vanlig at alle gikk til nattverd en eller to ganger i året. Dette hørte med til den felles kulturelle og religiøse tilhørighet man hadde til kirken. Man søkte til kirken ved særskilte anledninger, i sorg og i glede, for å finne håp og livstokning. De Johnsonske prestene stilte spørsmål ved folks tilhørighet til kirken. Forkynnelsen la vekt på den personlige omvendelse. Man skulle ikke gå til nattverd «bare» fordi det var en tradisjon. Nattverden ble for de verdige, for dem som var omvendt. Å gå til nattverd ble knyttet til et personlig valg og en individuell opplevelse av å være frelst.

I norsk sammenheng er det ikke uvanlig å høre uttrykket «personlig kristen». Dette er en variant av den tenkningen som ligger til grunn for den pietistiske vekkelsesbevegelse. Her er innført et skille mellom dem

som er «personlig kristne» og dem som «bare» er døpt og konfirmert og går i kirka for å finne trøst og ro ved særskilte anledninger. Dette skillet forutsetter en forståelse av «kristenlivet» som noe annet enn og noe som står i motsetning til *selve livet*.

I Danmark ser kirkehistorien ganske annerledes ut enn i Norge. Dette skyldes først og fremst at mens vi i Norge hadde Hauge og Johnson, hadde danskene Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872). Grundtvig har sin naturlige plass i denne korte presentasjonen av norsk kirkehistorie, fordi hans teologi og forkynnelse også hadde innflytelse på norsk kirke- og kulturliv, om ikke i samme grad som pietismen.

For Grundtvig er utgangspunktet at mennesket er skapt i Guds bilde, og at menneskelivet derfor har verdi i seg selv. Det har også menneskers kulturelle uttrykk. Kunst, litteratur og musikk er å forstå som uttrykk for *selve livet*, og derfor noe som i kristendommens navn ikke skal forkastes, men derimot fremmes. «Menneske først, kristen så», oppsummerer det Grundtvig sto for. Det å være menneske er primært, det å være kristen er man i *forlengelse av* og ikke i *motsetning til* å være menneske. Samtidig så Grundtvig på den kristne troen som det som ga mening og håp i menneskets tilværelse, en tilværelse mellom liv og død, lys og mørke. Selve inkarnasjonen⁵ så han på som en oppreisning for mennesket. Det at Gud ble menneske, bekrefter selve menneskelivets verdi.

I Norge var det mange prester som lot seg inspirere av Grundtvigs tankegods. Hans forkynnelse ble dermed videreført i norske kirker. Grundtvigianismen hadde også innflytelse på politikk og kultur. Fra 1739 hadde allmueskolen vært en «kirkeskole». Det viktigste faget var kristendomskunnskap og undervisningen skulle føre fram til konfirmasjon. Den nye skoleloven av 1860 innebar en reform i folkelig retning. Det ble innført fag som var nyttige for «denne verden», som jordbeskrivelse, naturkunnskap og geografi.⁶ Disse fagene ble tatt inn i den obliga-

toriske leseboka fra 1863, *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* av P. A. Jensen. Her var naturhistorie, geografi, fabler og poesi, eventyr og norrøne gudesagn. Det pietistiske lekfolk mente at leseboka innebar en verdsliggjøring av skolen (noe de i og for seg hadde helt rett i). Innføringen av denne leseboka var den direkte foranledningen til at Den jarlsbergske frimenighet (Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn) ble stiftet. Som eget kirkesamfunn kunne man opprette egne skoler der kristendomskunnskap fortsatt skulle være det sentrale faget.

Dette lille dykket i kirkehistorien viser at kirken har en lang tradisjon for ulike forståelser av *selve menneskelivet*. Pietismen har en negativ vurdering av det menneskelige livet og ser på «kristenlivet» som det «verdslige livets» motsetning. Grundtvigianismen har derimot en positiv vurdering av det som hører denne verden til og ser på den kristne troen (på skapelsen og inkarnasjonen) som en bekreftelse på menneskelivets verdi. Disse to perspektivene gir også ulike forståelser av den kristne dåpens betydning.

Dåpen: I motsetning til(1) eller som bekreftelse av(2) *selve livet*?

I den kristne kirke symboliserer dåpen *nytt liv*. I samtale med Nikodemus omtaler Jesus dåpen som «å bli født på nytt av vann og ånd». Spørsmålet er om dåpen står i motsetning til fødselen eller om fødselsmetaforen brukes for å markere at dåpen er en bekreftelse av det livet en allerede er født inn i.⁷ Begge forståelsene kan man argumentere for ut fra kristen tro. Hvis utgangspunktet er at mennesket er født med skyld og synd, så er denne fødselen ikke tilstrekkelig til å gi mennesket del i det «egentlige» livet. Det livet vi som mennesker er født inn i, lever vi i så stor avstand til den Gud som har skapt oss, at vi trenger en ny fødsel, altså dåpen. Hvis utgangspunktet derimot er at vi er født til det som er selve livet, blir dåpen en bekreftelse på selve livet og på at livet er sterkere enn døden.



Kristen forsoningslære: Frelse fra synd og skyld (1) eller frelse som seier over døden(2)?

Forsoningslæren er kjernen i kristendommen. Forsoning innebærer at noen som hører sammen er blitt splittet og at relasjonen gjenopprettes ved at partene forsones med hverandre. I kristen forstand handler forsoning om relasjonen mellom Gud og mennesker. Forholdet mellom Gud og mennesker er blitt ødelagt av synden, men gjenopprettes gjennom Jesu død og oppstandelse. Selv på dette kjernepunktet i kristen tro finnes det to ganske ulike forståelser, fordi selve problemet kan forstås på forskjellige måter. Hva *synd* er, blir forstått på ulike måter. Det er enighet om at synd handler om en dyp splittelse mellom Gud og men-

nesker, men uenighet om hva denne splittelsen i bunn og grunn handler om.

Kristus-motivet i vår kultur handler om at Jesus døde en *stedfortredende* død for menneskene.⁸ Men hva er det Jesus tar på seg i menneskenes sted? Tar Jesus på seg den straff vi skulle hatt, fordi vi har syndet? Eller tar han på seg vår død, som jo er en realitet vi alltid må forholde oss til? En kort presentasjon av to ulike forsoningslærer kan illustrere hvordan ulike forståelser av problemet gir ulike løsninger og ulik utforming av kristen tro.

Den objektive forsoningslære tar utgangspunkt i troen på en hellig og allmektig Gud som har skapt mennesket til å leve etter sin gode vilje. Mennesket gjør opprør mot Guds

vilje og er ulydig mot Gud. Med menneskets ulydighet er synden kommet inn i verden og skapt en total avstand mellom Gud og mennesker. Synd er å forstå som opprør mot den autoritet som definerer godt og ondt. Fordi Gud er hellig og ikke tåler synd, må synderen straffes med døden. Det er synden som er selve problemet, døden er å forstå som en konsekvens av synden. Løsningen blir at Gud blir menneske og at Gud selv soner straffen. Den som skal sone menneskets straff, må være menneske for å være stedfortreder for mennesker og samtidig være Gud for å kunne være syndfri. Her er det Jesus kommer inn i bildet. Gjennom Jesu død på korset sones menneskets straff og mennesket blir frelst fra synden og dens konsekvenser. Denne tenkningen har en streng logikk; her handler det om årsak og virkning.

Den objektive forsoningslære henter en rekke begreper fra jussen, som for eksempel skyld, straff og soning. Til og med tilståelsen er helt sentral; det å bekjenne sin synd. Synden er å forstå som personlig. Dersom mennesket skal få del i frelsen er syndserkjennelsen og troen på Jesu stedfortredende død en forutsetning. En kan si at både synden og frelsen er individuell og personlig. Sangen *Jeg har en venn som har gitt sitt liv* av Vidar Kristensen illustrerer denne forståelsen av kjernen i kristen tro:

Jeg har en venn som har gitt sitt liv, for at jeg skal få leve.

Det finnes intet alternativ, det nytter ikke å streve.

Fordi jeg lever så milevidt i fra Guds vilje med livet mitt, fikk jeg dommen, slik lød den: Du skal dømmes til døden.

Denne dommen er absolutt, og jeg kan ikke anke.

Men når jeg innser at alt er slutt, har Gud en frelsende tanke:

Til jorden sender han Jesus som tar på seg både min skyld og dom,

og når han drepes uskyldig, blir min dødsdom ugyldig.

Tenk, jeg skal ikke dø, fordi Jesus døde i stedet.

All min dødsangst er nå forbi. Den er byttet med glede.

Ja, Jesus hjelp meg og klart forstå at det livet jeg lever nå, det er ditt liv alene. Det er deg jeg skal tjene.

Den klassiske forsoningslære tar utgangspunkt i troen på gud som Skaper. Mennesket er skapt til å leve i samfunn med den Gud som er opphav til alt liv og i samsvar med det som fremmer livet. Problemet er at synden har skapt en avgrunn mellom Gud og mennesker. Synd er da ikke forstått som ulydighet eller et personlig opprør mot Gud. Synd er derimot å forstå som fravær av Gud. Fravær av Gud (den Gud som skaper liv) betyr fravær av liv. Og fravær av liv betyr død. Synd i denne forstand berører mennesket kollektivt. Mennesket er skapt til liv, men er samtidig underlagt mørkets og dødens krefter. Døden er en realitet vi som mennesker ikke kommer utenom, og vi erfarer at ondskap og destruktive og livsødeleggende krefter finnes i vår verden.

Løsningen innebærer at Gud blir menneske og lever under de samme vilkår som menneskene. Jesus tar på seg vår død gjennom selv å utsettes for menneskelig ondskap og de krefter som truer livet. Men fokus ligger ikke på Jesu lidelse og død. Fokus ligger på oppstandelsen, forstått som Livets seier over døden. Livet (= Gud) viser seg gjennom denne hendelsen å være sterkere enn døden og mørket (= fravær av Gud = fravær av liv).

Forståelsen av forsoning som livets seier over døden, kommer til uttrykk i en rekke påskesalmer (men ikke alle). En av dem er *Deg være ære* av Edmond L. Budry, oversatt av Arne Fjellberg. Legg merke til at liv/død

og lys/mørke er motsetningene som framheves, ikke synd/nåde.

*Deg være ære, Herre over dødens makt!
Evig skal døden være Kristus underlagt.
Lysen fyller haven, se, en engel kom,
Åpnet den stengte graven, Jesu grav er tom.
Deg være ære, Herre over dødens makt!
Evig skal døden være Kristus underlagt.*

*Se, Herren lever! Salig morgenstund!
Mørkets makter bever. Trygg er troens grunn.*

*Jubelropet runger: Frelseren er her!
Pris ham, alle tunger, Kristus Herre er!
Deg være ære, Herre over dødens makt!
Evig skal døden være Kristus underlagt.*

*Frykt ikke mere! Evig er han med.
Troens øye ser det: Han gir liv og fred.
Kristi navn er ære, seier er hans vei,
Evig skal han regjere, aldri frykter jeg.
Deg være ære, Herre over dødens makt!
Evig skal døden være Kristus underlagt.*

Liv etter døden: For de troende (1) eller for alle (2)?

Tro er et sentralt begrep i kristendommen. Men vi finner ulike forståelser av troens betydning for livet etter døden. I den objektive forsoningslæren er syndserkjennelse og personlig tro nødvendig, for at mennesket skal få del i frelsen og unngå fortapelsen. I sangen *Jeg har en venn som har gitt sitt liv*, er frelsen å forstå som betinget: Det er først «når jeg innser at alt er slutt» at jeg får del i Guds «frelsende tanke». Frelsen er betinget av personlig innstilling, av tro. Den som ikke tror, vil rammes av dommen over synden. Implisitt i dette ligger forestillingen om at livet har to mulige utganger: Frelse for de troende, fortapelse for dem som ikke tror.

I salmen *Deg være ære* tillegges troen en helt annen betydning. Troen framheves ikke som det som gir liv og fred (= frelse). Det er Jesu oppstandelse som gir liv og fred. Troen er det som gjør at dette blir synlig. I salme-

dikterens tokning av den klassiske forsoningslære er troen viktig, fordi den gir håp om at døden og det onde en gang skal ta slutt, ikke for at mennesket skal unngå fortapelse. Gjennom oppstandelsen viser livet seg sterkere enn døden, uansett hva hvert enkelt menneske måtte tro. Guds seier over døden må da forstås som en endelig seier over det onde.

Dersom troen er det som gir frelse, gjelder seieren over det onde bare for de troende. Guds seier over døden er i så fall ikke endelig på samme måte. Teolog Kjetil Grandal har nylig skrevet en doktorgradsavhandling der han drøfter forestillingen om fortapelse i lys av det kristne gudsbildet.⁹ Grandal hevder at kristen tro ikke er forenlig med forestillingen om en evig fortapelse. Denne forestillingen gir næring til menneskers dødsangst og truer framtidshåpet. I følge Grandal handler kristen tro tvert i mot om liv og håp og en Gud som elsker sine fiender. Vi står med andre ord overfor to uforenlige gudsbilder, på den ene siden forestillingen om evig straff og på den andre siden fiendekjærligheten. Men er det dermed sagt at bare den ene forestillingen er forenlig med kristen tro? Handler ikke dette snarere om to ulike – og uforenlige – måter å forstå kjernen i kristen tro?

Jeg tror det har mye for seg å gjøre det klart at kristen tro kan bygge på to ulike og uforenlige forståelser. Noen kristne tar utgangspunkt i forestillingen om to mulige utganger på livet. Troen blir da viktig for å unngå å gå fortapt. For andre er Guds seier over døden definitiv, den gjelder alle, uansett tro. Troen blir det som gir håp i en verden der død og ondskap allerede er en realitet. Vi finner troende av begge kategorier innenfor den kristne kirke. Og for den del innenfor Den norske kirke.

Oppsummering: to ulike forståelser

Det kan være på sin plass å gi en kort oppsummering av sentrale begreper i hver av de to forståelsene av kjernen i kristen tro. I pie-

tismen og i den objektive forsoningslære har vi begreper som synd forstått som opprør, skyld, straff, nåde og tilgivelse. I grundtvigianismen og i den klassiske forsoningslære er synd forstått som fravær av Gud og fravær av liv, døden og mørket som realitet, oppstandelsen og livets (= Guds) seier over døden det som står sentralt. Alle disse begrepene flourer i kristen forkynnelse, og det er ikke nødvendigvis slik at vi finner den ene eller den andre forståelsen i reindyrka form. Ofte vil vi finne en blanding. Samtidig synes det å være ganske klart at disse to hovedlinjene dominerer også i forkynnelsen.

Kristendommen er en religion som har mange nyanser. Mange ulike perspektiver kan velges for å belyse kjernepunktene i kristen tro. Her har jeg forsøkt å trekke noen linjer ut fra to ulike forståelser av hva selve kjernen i kristendommen er. Den observante leser vil se at perspektivene som er markert med (1) i overskriftene, «hører sammen», mens de som er markert med (2) har et helt annet felles utgangspunkt. Det går med andre ord to parallelle hovedlinjer gjennom områdene som er beskrevet. Den første linjen bygger på forståelsen av at det menneskelige livet på jorda står i motsetning til det «kristne» livet i og med menneskets opprør mot Gud. Gjennom den andre linjen er selve livet ikke bare å forstå som noe positivt, men som et direkte resultat av at Gud er den som har skapt alt liv. Forståelsen av selve livet berører alle de forskjellige områdene, enten det dreier seg om etikken, synet på dåpen eller synet på frelsen.

Å skissere en slik todeling er uenkelig å sette ting på spissen. Ofte blandes ulike begreper sammen og ulike perspektiver kan gli over i hverandre. Mange er ikke bevisst på om de står for den ene eller den andre forståelsen. Andre henter litt herfra og litt derfra når de skal forsøke definere sin tro. Samtidig er det vanligvis ikke slik at det blandes vilkårlig. Man følger som oftest den ene eller den andre hovedlinjen. Jeg håper at denne presentasjonen har bidratt til å synlig-

gjøre to ulike forståelser av kristen etikk og forkynnelse som bunner i to ulike forståelser av hva som er selve kjernen i kristen tro. Så til den som måtte undre seg: Hva kirken egentlig står for når det gjelder de sentrale spørsmålene, er det neppe mulig å få klarhet i. For kirken står rett og slett står for forskjellige ting.

Noter:

- ¹ Hovland, Beate Indrebø 2000: *Å bli fortalt hvordan en skal handle. Bibelbruk i nåtidig etisk debatt sett i et narrativt perspektiv*. NTNU, Trondheim.
- ² Se Oftestad, Bernt T., Tarald Rasmussen og Jan Schumacher 1993: *Norsk kirkehistorie*. Universitetsforlaget. Oslo: Om Hand Nielsen Hauge og pietismen: s. 171ff, om Gisle Jonhson og den Johnsonske vekkelse: s. 201ff.
- ³ Sandvik, Bjørn 1998: *Det store nattverd-fallet: en undersøkelse av avsperring og tilhørighet i norsk kirkeliv*. Trondheim.
- ⁴ Lappégard, Sevat 1984: «Folkekyrkja i det gamle bondesamfunnet» i *Kirke og kultur*, nr. 9.
- ⁵ Inkarnasjon kommer av gresk og betyr å ikle seg kjød, eller å bli legemliggjort. Inkarnasjonen er altså det at Gud blir menneske.
- ⁶ Oftestad, Bernt T., Tarald Rasmussen og Jan Schumacher 1993: *Norsk kirkehistorie*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 199ff.
- ⁷ Se Bakketeig, Vibeke 1998: «Hindre dem ikke» i *Nytt norsk kirkeblad*, nr. 6–7.
- ⁸ Begrepet *Kristus-motivet* og fortåelsen av dette motivet som en av vår kulturs grunnmotiver er hentet fra Danielsen, Ruth 1997: *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*, Cappelen Akademisk forlag, Oslo.
- ⁹ Kjetil Grandal 2000: *En kjærlighet med rom for alle? apokatastasistanken i lys av gudsbildet med henblikk på moderne protestantisk teologi* Oslo og Grandal, Kjetil 1997: «Guds helvete. Er det kristne Gudsbildet forenlig med forestillingen om en evig fortapelse?» i *Nytt norsk kirkeblad*, nr. 6.

**Solveig Østrem, høgskolelektor,
Høgskolen i Vestfold.
Adr.: solveig.ostrem@hive.no**

Heid Leganger-Krogstad: Norge i utakt?

En systematisk analyse av forholdet mellom skole og religion i Europa – del 2

Første delen av denne artikkelen stod i nr. 3/2000

Religionsundervisning i skolen – en sak for trossamfunnet

Konfesjonelle skillelinjer i befolkningen og dermed blant foreldrene innvirker på en eller annen måte nødvendigvis på tilretteleggelsen av religionsundervisning i de fleste land. I land med et felles offentlig skolesystem som fratar foreldrene mulighet for å velge verdisyn gjennom skolevalg, blir fokus rettet mot selve religionsundervisningen. Den religiøse pluraliteten søkes ofte imøtekommet gjennom en tilrettelegging av religionsundervisning i overensstemmelse med foreldrenes behov. I relativt mange land skiller religionsundervisningen seg her fra andre skolefag ved at en lar trossamfunnene ta hånd om denne. Barnas religiøse tilhørighet ivaretas i skolen ved at representanter for religionssamfunnet forestår denne på skolen og innenfor skoletiden.

Ordningen med at religionsundervisning kan vurderes som et anliggende for trossamfunnet innenfor et i hovedsakelig offentlig skolesystem, eksisterer i blant annet *Belgia*¹ og *Østerrike*. Registrerte trossamfunn har ansvaret for religionsundervisningen. I Østerrike er det hele 15 religionssamfunn som har fått offisiell status av regjeringen til å drive religionsundervisning. De har ansvar for læreplaner og en del undervisningsmaterie, mens det offentlige har ansvar for å besørge lærebøker.² Begrunnelsen for ordningen er at det er trossamfunnene selv som kan gi en god opplæring. Da blir elevene undervist av lærere som står inne for det de formidler. Foreldrene får gjennom parallelle

tilbud velge hva som er riktig opplæring for deres barn. Undervisningen blir etter deres oppfatning enhetlig, konfesjonelt tydelig og preget av et innenfra-ståsted som de setter pris på. Det er en undervisning i religion som også inkluderer sannhetsspørsmålet i en plural virkelighet. Det vil si en trosopplæring som dog arter seg annerledes enn trossamfunnenes egen fordi den foregår i skolens rom og dermed ikke blir en opplæring i religionsutøvelse i samme grad.

En konfesjonell religionsundervisning i trossamfunnenes regi, gir den pluralistiske og demokratiske stat muligheten til å være nøytral i religiøse spørsmål. Begrunnelsen er at slik kan staten legge forholdene til rette for mangfoldet uten å prioritere noe religiøst syn framfor et annet. En konfesjonell undervisning i separate grupper ivaretar således både majoritetens og minoritetenes rett til religionsfrihet. Motstanderne av ordningen mener at skille mellom skole og trossamfunn blir uklart. Videre får elevene sant nok hjelp til å utvikle et solid ståsted, men dialogen i et flerkulturelt samfunn forsømmes, hevder motstanderne av konfesjonelt tilrettelagt undervisning.

En del *postkommunistiske land* velger å tilrettelegge for konfesjonell religionsundervisning i regi av trossamfunne. I en del av landene, er de ganske bevisst på at det tomrom som ble skapt da det sosialistiske og ateistiske verdigrunnlaget for hele skolen ble tatt vekk, blir det vanskelig enkelt å erstatte med ett alternativt svar, f. eks. kristne verdier. Å gå fra en autoritet og

erstatte denne med ett annet syn i form av en ny monopolitisk makt, ideologi eller religion som folket ville måtte adlyde, er nå ganske utenkelig. «After the collapse of a totalitarian system people are afraid of a new violent ideology.» (Pille Valk i Schreiner, 2000b, 34). Dette kan videre være årsak til at disse landene vegrer seg mot å gi hele skolen en religiøs formålsbestemmelse.

Dette dilemma kommer tydelig til uttrykk i skoleutviklingen i Polen. Her lød formålsparagrafen fra 1961 slik:

«Utdannelsen og oppdragelsen i skoler og andre tilsvarende institusjoner har som mål elevenes allsidige utvikling og elevenes oppdragelse til bevisste og skapende borgere av Folkerepublikken Polen: Det siktes mot å gi elevene kunnskap om lovmessigheter i naturen og i samfunnslivet, om nasjonal og allmennmenneskelig historie og kultur, mot å forme en vitenskapelig verdensoppfatning og mot å gi elevene kvalifikasjoner til yrkeslivet. Skoler og andre utdannelses- og oppdragesinstitusjoner oppdrar i samsvar med den sosialistiske moralen og de sosialistiske prinsipper for sosial sameksistens, i en ånd preget av kjærlighet til Fedrelandet, fred, frihet, sosial rettferdighet og brorskap med arbeidere fra alle land. Skolen lærer hengivenhet og ærbødighet overfor arbeid og statens eiendom, den forbereder til en aktiv innsats i landets utvikling, dets økonomi og kultur.» (Lov av 15. juli 1961) (Buk-Berge, 1997,2).

I doktoravhandlingen *Oppdragelse til «frihet»*. *Skolens oppgave i Polens unge demokrati*. En real- og idéhistorisk studie klargjør Elisabeth Buk-Berge at en kristendomsfiendtlig skolepolitikk lå skjult i formuleringer som «vitenskapelig verdensoppfatning» og «den sosialistiske moral» i denne formålsparagrafen (Buk-Berge, 1997,2). Etter kommunismens fall vegret man seg i skoledebatten fram mot en ny skolelov i 1991 for å bytte disse formuleringene ut med kristne erstatninger samme sted i loven. Det var imidlertid ganske stor enighet om at landet for å komme videre måtte gripe tilbake til sine kristne romersk-katolske røtter. Hun understreker at i Polen har religion vært et familieanliggende og sentral del av folks bevissthet under hele det 40-årige kommu-

nistiske systemet. Løsningen rent praktisk ble at skoleloven fikk et «preamble» dvs. en overordnet innledning med kristen innholdsformulering, et *formål*, uten å få en kristen formålsparagraf. Slik kunne en oppnå intensjonen som var å klargjøre polsk skoles verdimesse kristne ståsted uten å ta den gamle formålsparagrafen og bytte ut kommunistiske verdier i denne med kristne. Dilemmaet var hvordan man kunne finne tydelige formuleringer uten samtidig å la en ny «ideologi» ta plassen til den gamle (Buk-Berge, 1997, 25).

Polen har man tradisjon for å koble kristendom og nasjonalisme, der man endog anvender Kristus-metaforen på selve nasjonen, «Polan the Christ of Nations,» og leser nasjonens skjebne som gjentakelse av forfølgelsen av Kristus. Likeledes er Polen ofte beskrevet som et forbilde og mor for andre nasjoner (Davies, 1984, 223, 342). Dette er en sammenkobling av religion og nasjonalisme som vekker opposisjon i deler av befolkningen. Skepsisen overfor kirkens ønske om å utøve ytre makt er stor samtidig som respekten for kirkens grasrotarbeid og kristendommens innhold og verdier er betydelig.

Kulturelt ser man i flere av de østeuropeiske landene at religion som var et undertrykt fenomen, nå blomstrer fram på en helt ny måte. Religion representerte en alternativ og ganske usynlig arena. Religion var i mange av disse samfunnene gjennom mange år et høyst privatisert fenomen. Det er dermed ikke så lett å omplassere religion og gjøre den til gjenstand for opplæring i et offentlig skolesystem som fortsatt bærer preg av ikke bare sekulære fag, men dels antireligiøse fagkonsepter. I mange postkommunistiske land opplever man det som selvmotsigende å skulle ha religion som et ordinært skolefag, gitt av de samme lærerne som tidligere propaganderte for ateisme og en kommunistisk etikk. Ressursmessig kreves også mye for å få etablert et helt nytt skolefag. Det er derfor ganske mange prag-

matisk årsaker til at man bygger videre på det alternativ som kirkene har representert om enn under overflaten. Man synes å foretrekke at religionssamfunnene får frihet til å etablere en offisielt akseptert religionsopplæring i skolen. *Tsjekkia, Romania, Russland, Estland, Ungarn og Polen*³ har valgt den modellen at religionssamfunnene tar hånd om religionsundervisningen i skolen (Schreiner, 1999b) (Schreiner, 2000a; Schreiner, 2000b).

Ordningen med at religionsundervisning er et ansvar for trossamfunnet i skolen eksisterer altså både i øst- og vesteuropeiske land. Samtidig er det en klar forskjell mellom øst og vest. Mens de fleste elevene i vest følger religionsundervisningen etter en av de formene de har valg mellom, så er det fortsatt en forholdsvis liten andel av elevene i øst som følger denne undervisningen. Det har ulike årsaker: familiens manglende tilknytning til et religionssamfunn, manglende tradisjoner og en ganske prekær mangel på lærekrefter og undervisningsmateriell. Andelen elever som ønsker å bli undervist i religion synes klart økende, men trossamfunnene har så langt ikke maktet å dekke behovene.

Religionsundervisning – et samarbeidsprosjekt mellom trossamfunn og skole
Religionsundervisning som et samarbeidsprosjekt mellom trossamfunn og skole er en ordning som velges i en del land. *Finland* har en parallellfagsmodell med konfesjonell religionsundervisning i et samarbeid mellom skole og kirke. I Finland utgjør andelen av privatskoler bare 3 % (Schreiner, 2000b). Majoriteten av den finske befolkningen, det vil si 4,4 millioner eller 86 % er medlemmer av Finlands evangelisk lutherske kirke og 1 % er finskortodokse. Landet har 1 % pinsevenner og små muslimske og jødiske minoriteter.⁴ Om lag 10 % av befolkningen står utenfor noe religionssamfunn. Hele 97 % av barna deltar i den lutherske undervisningen, hvilket er flere enn et luthersk kirkemed-

lemsskap skulle tilsi. Dette har sin årsak til at foreldrene kan velge religionsundervisning uavhengig av kirkemedlemsskap for sine barn (Schreiner, 1999a). Religionsundervisningen foregår i overensstemmelse med den konfesjonen som flertallet av klassens barn tilhører. Dersom mer enn 3 elever i en klasse hører til et annet trossamfunn enn flertallet eller står utenfor noe trossamfunn, har skolen plikt til å tilrettelegge alternativ undervisning (Pyysiäinen, 1999, 41). Det innebærer at det er ganske vanlig at det gis undervisning i tre alternativer: luthersk, finsk-ortodoks og et alternativ livssynsfag. Disse alternativene er det utarbeidet separate læreplaner for innenfor den nye læreplanen fra 1994 for den finske grunnskolen (Pyysiäinen, 1999, 41–42). Det arbeides med å tilrettelegge forholdene for flere parallelle konfesjonelle tilbud, men det krever at det utarbeides nasjonale retningslinjer for innholdet i slike læreplaner basert på annet religiøst ståsted. Dette blir først og fremst aktuelt i større byer og er ikke i videre bruk foreløpig (Markku Holma i Schreiner, 2000b, 41). Religionsundervisningen gis vanligvis av lærere som selv er medlemmer av samme konfesjon. Målsettingen for undervisningen i ortodoks kristendom uttrykker sterke relasjoner til kirken, sterkere enn tilsvarende for den lutherske undervisningen (Pyysiäinen, 1999, 42). Konfesjonsforankringen er etter loven fra 1985 blitt mer åpen konfesjonell. Man snakker om pedagogisk konfesjonsforankring, og det betyr at undervisningen skal knytte an til elevenes hjemmebakgrunn og deres kulturelle miljø (Mogstad & Eidhamar, 1999; Tamminen & Vesa, 1982, 23). Læreplanen fra 1994 tillegger presentasjonen av alle verdensreligionene større vekt på de høyere klassetrinn enn tidligere planer har gjort (Pyysiäinen, 1999, 42).

Utfordringene i et relativt enhetlig finsk samfunn er i ferd med å bli større. Diskusjonene i finsk offentlighet og i religionspedagogiske miljøer dreier seg om vanskene med å praktisere en reell parallellfagsmodell når

antallet trossamfunn som gjør krav på egne paralleller øker. Det blir dyrt og administrativt krevende (Holma i Schreiner, 2000b, 41). I finsk skole er det også en drøfting om innholdet i de felles morgensamlingene man har. Retten til fritak fra de spesifikt religiøse elementene kommer i konflikt med samlinger for alle, og for å unngå bruk av slikt fritak ser man en tendens til at samlingene blir mer og mer ikke-religiøse (Pyysiäinen, 1999, 47–48).

I Tyskland fungerer religionsundervisningen i de fleste delstater ganske likt den finske, men innenfor en annen kulturell situasjon. I Tyskland tilhører 1/3 av befolkningen den katolske kirke og en annen 1/3 protestantiske kirker. 4 % av befolkningen er muslimer (3 millioner), mens andre religionsamfunn utgjør små minoriteter. I Tyskland er stat og kirke delt,⁵ og religionsfrihet er grunnlovsfestet og forstås slik at staten må være nøytral i spørsmål om religion og livssyn. Det vil si at religionsundervisning i skolen tilbys på linje med andre skolefag, men samtidig på en slik måte at religionsamfunnene har stor innflytelse på innholdet i undervisningen. Undervisningen som gis er konfesjonell. Konfesjonsforpliktelsen er ikke bare innholdsmessig slik vi har hatt tradisjon for i norsk skole, men er også en personalt definert sammenheng mellom den undervisningsansvarlige og innholdet i faget. Lærerne må foruten å være lærerutdannet, godkjennes av det respektive trossamfunnet til å drive slik undervisning. Det betyr at det for elevene ikke er nødvendig med kirkemedlemskap. Undervisningen er åpen for alle. Det gjelder for øvrig ikke for katolsk undervisning (Doedens, 1995, 19). Dermed får religionsundervisningen en dobbeltstilling både som en oppgave for staten i samsvar med andre skolefag og som oppgave for religionssamfunnene gjennom fagets målsetting, innhold, læremidler og sertifisering og videreutdanning av lærere. I noen delstater foregår det en større grad av samarbeid mellom stat og religionssamfun-

nene om tilretteleggelse og innhold. Unntak fra den dominerende modellen er Bremen, Berlin og Hamburg.

Tyskland har et forholdsvis beskjedent innslag av privatskoler, hvorav flertallet er katolske (Oehler, 1998, 6–9). Utdanning er i Tyskland et ansvar for de 16 delstatene og er således desentralisert (Schreiner, 2000b, 49–54). Det innebærer at det er vanskelig å si noe helt generelt om organiseringen ut over det som grunnloven for forbundsrepublikken angir. Religionsfaget må i intensjon og innhold stemme overens med overordnede skolelover. I Tyskland kan både elever og lærere fritas fra å følge eller gi religionsundervisningen. Et alternativt fag er obligatorisk for elever som er fritatt fra religionsundervisningen. Dette faget har ulike navn i ulike delstater og kalles både Praktisk filosofi, Filosofi med barn, Verdier og normer og Etikk (Schreiner, 2000b, 51).

Muslimene danner det tredje største religionssamfunn i Tyskland. Forbundsrepublikkens 500 000 muslimske elever har behov for at det etableres en islamundervisning i skolens regi. Den islamske føderasjonen i Berlin fikk i 1998 gjennomslag i en rettssak for retten til å tilby islamundervisning i offentlige skoler på linje med kirkesamfunnenes kristendomsundervisning. Det pågår for tiden arbeid med å utvikle en læreplan som de ulike islamske trossamfunnene kan enes om (Schreiner, 1997; Schreiner, 2000b, 54).

Det religiøse landskapet varierer fra ganske religiøst enhetlige områder, til en todelt katolsk/luthersk virkelighet og tydelig flerreligiøs virkelighet. En ser et tydelig skille innenfor Tyskland mellom tidligere østtyske delstater som bygger opp religionsundervisning og vesttyske delstater med religionsundervisning som hviler på lange tradisjoner. Utviklingen i øst kan likne på den vi har presentert ovenfor i andre postkommunistiske land, der man lar trossamfunnene ta hånd om religionsundervisningen. Unntak fra dette er Brandenburg der man ut fra en

pedagogisk begrunnelse innfører et nytt fag av flerreligiøs type for alle elever. Faget er kalt *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)* og er fra 1996 blitt gradvis innført som skolefag fra 7. – 10. klassetrinn og videre oppover, det vil si for elever fra 12 år.⁶

Debatten om religionsundervisning i Tyskland dreier seg om behovet for å utvikle samarbeid mellom de ulike kirke- og religionsamfunnene for å etablere en undervisning på tvers av kirkesamfunn og religioner. Man innser at atskilt undervisning ikke dekker behovet for å forstå andre menneskers religion. Undervisningen må i større grad ta hensyn til økende pluralisme, hevdes det (Schreiner, 2000b, 54; Weisse, 1996, 83).

Religionsundervisning – et ansvar for skolen

Norge er et godt eksempel på en ordning der religionsundervisning i skolen anses som et offentlig anliggende. Verdiformidling, oppdragelse og religionsundervisning stilles overfor særegne problemstillinger i et skolesystem som det norske. Få land kan vise til en tilsvarende sterk enhetsskoletradisjon i en så grisgrendt befolkning som den norske. På en del små steder er kampen for å beholde grendeskolen en mer aktuell problemstilling enn valg mellom skoler. Religiøs pluralitet løses i mange land ved hjelp av et religiøst fundert privatskolevesen. Antall friskoler i Norge er meget beskjedent. Selv om det har vært en viss økning de siste årene, går fortsatt kun 1,5 % av elevene i private skoler.⁷ Religionsgeografien viser videre en relativt homogen befolkningssammensetning med en dominerende luthersk statskirke. Selv om Grunnlovens § 2 om at «Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion» står ved lag, har man lenge arbeidet for økonomisk likestilling mellom trossamfunnene, og det betyr at alle registrerte tros- og livssynssamfunn i Norge drives med statsstøtte.⁸

Skolefaget har en lang forhistorie som kir-

kens dåpsopplæring. I og med Reform 97 og innføringen av det nye grunnskolefaget KRL-faget er fagets status som skolefag og offentlig anliggende tydelig på mange måter: Fritak gis uten referanse til medlemskap i trossamfunn, det er likebehandling med andre fag når det gjelder lærekrefter, kirkelig tilsynsrett er opphevet, konfesjonsforankringen er erstattet av stedegenhetsprinsippet og faget er ikke opplæring til en bestemt tro. Faget begrunnes rent pedagogisk, det vil si ut fra barnets, foreldrenes og samfunnets behov. Trossamfunnets rolle som mandatsinnehaver synes å være utradert. Denne tilretteleggelsen av skolefaget forutsetter at den grunnleggende trosopplæring innenfor religionen skjer i hjemmet og i trossamfunnets regi. Mens kristendomsfaget hadde fokus på individuell livsutrustning og felles nasjonal identitet gjennom skole og kirke, har KRL-faget vekt på individuell livsutrustning, toleranse og flerkulturkompetanse. Norge har kort historie som selvstendig nasjonalstat, og både statskirkeordning og enhetsskoletradisjon bør forstås som viktige virkemidler i en bevisst nasjonsbygging. Felles religion som lim i nasjonalstaten er ikke mulig innenfor et flerkulturelt samfunn.

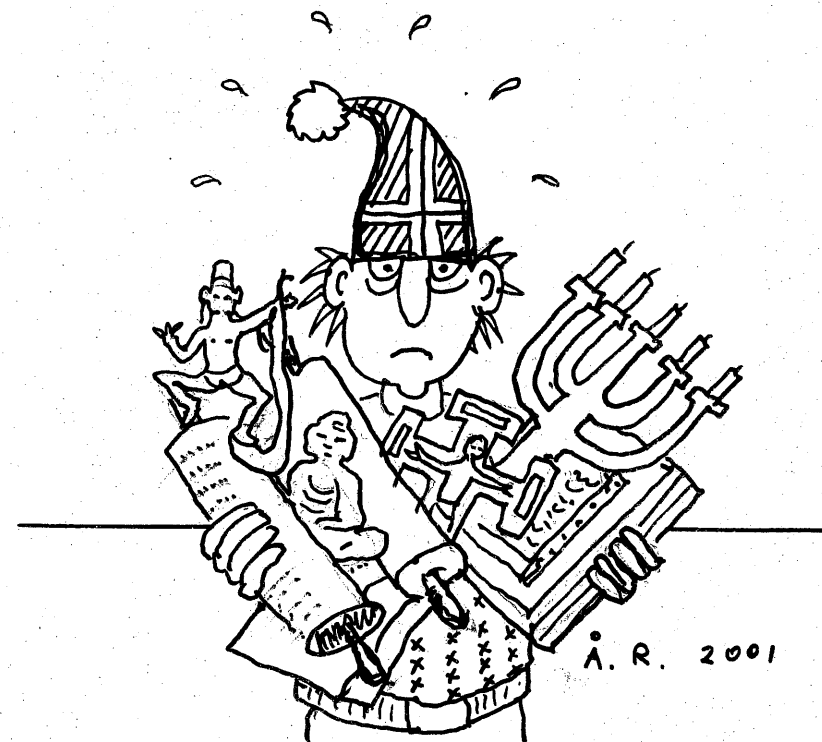
Diskusjonen i Norge går omkring ivaretagelsen av minoritetenes rettigheter i rammen av det nye faget som for mange gjennom sitt tyngdepunkt i majoritetens religiøse ståsted (stedegenhetsprinsippet) blir for kristent, betydningen av stedegenhetsprinsippet, graden av flerreligiøs innfallsvinkel på småskoletrinnet, om relasjonen mellom faget og skolens overordnede formål, ivaretagelsen av foreldreretten gjennom økt antall friskoler (særlig på små steder) og om Grunnlovens § 2 i et flerkulturelt samfunn. Det er videre diskutert hvordan dette tydelig kulturorienterte faget gir hjelp til individuell identitetsdanning og hvordan religion skal få gjøre seg gjeldende på skolenivå. Hvordan skal videre religionssamfunnene forholde seg til skolen?

I Sverige har man gått et skritt lenger i å gjøre faget til skolens ved fra 1980 av å gjøre religionsundervisningen til en integrert del av samfunnsfagene. Slik framstår ikke faget lenger som et særskilt eller separat skolefag. Dette har sin bakgrunn i en historisk utvikling der sekulariseringen har gått lenger enn i de øvrige skandinaviske land. Kristendomsundervisningen ble et økumenisk og barneorientert kristendomsfag i 1919 (Selander, 1999, 62). Etter 1951 «hamnede man i ett annat läge. Religion och livsåskådning individualiserades» (Selander, 1993, 10). Skolens hovedmålsetting er i dag å fremme toleranse og demokrati. Faget er «uttalalt neutralt vad gäller trosfrågor» fra og med grunnskolereformen i 1962 da den 9-årige skolen ble innført (Skogar, 2000). 'Religionskunskap' ble fagbenevnelse fra innføringen av revidert læreplan i 1969 (Selander, 1993, 10). Faget tillegger utvikling av barnets kompetanse til å gjøre egne valg. Det er imidlertid gitt en begrenset fritaksrett for barn av foreldre som tilhører et religionssamfunn som kan tilby en alternativ form for religionsundervisning (Rune Larsson i Schreiner, 2000b, 160). Den Svenske kirke som fra nyåret 2000 endret status fra statskirke til folkekirke, har ingen privilegier i forhold til skolen framfor andre trossamfunn. Frikirkelige foreldres rett til å danne friskoler, har vært et langt diskusjonstema i Sverige. Edgar Almén hevder faktisk at i svensk sammenheng har barnekonvensjonen vært vektlagt framfor foreldreretten fundert i menneskerettserklæringer (Almén, 1999). Sverige synes i så fall å skille seg ut fra de andre landene der vi har sett at foreldreretten oftest tillegges størst vekt. Retten til å etablere friskoler er blitt større i de seinere årene, og 2 % av alle elevene går i dag i private skoler (Larsson i Schreiner, 2000b, 160). Konservativt religiøse foreldre har vunnet retten til begrenset fritak fra religionskunskapsfaget (Larsson i Schreiner, 2000b, 160).

Skolen i Sverige var på 1960- og 70-tallet

preget av en nøytralistisk holdning til oppdragelse som man utover 1980-tallet tok avstand fra gjennom å statuere at «skolen skall fostra.» Det innebærer at lærerens oppgave i religionsundervisningssammenheng er å undervise om det religiøse mangfoldet og bidra til refleksjon omkring 'livsfrågor' slik at individets valgfrihet kommer tydelig til uttrykk. Skolen skal imidlertid også vise elevene at visse religioner og ideologier er antidemokratiske og derfor bør motarbeides. Utover 90-tallet kommer skolens oppdragsansvar og en mye tydeligere profilering av den kristne arven i samfunn til uttrykk i svensk skole. For det første peker Läroplanen för det obligatoriska skoleväsendet (Lpo 94) de kristne verdiene som «Skolans värdegrund och uppdrag.» I 1991 ble skoleloven fra 1985 supplert med formuleringen: «I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.»⁹ For det andre har fagplanen for religionskunskap et tydeligere tyngdepunkt i kristendommen enn tidligere.¹⁰

Drøftingstema i svensk sammenheng for tiden er religionskunskapens plass i samfunnsfagene. Innenfor samfunnsfag skal begrepene: rom, tid, tro og samfunn utdypes og klargjøres. Disse begrepene ekvivalerer i hovedsak med henholdsvis geografi, historie, religionskunskap og samfunnskunskap. I svensk sammenheng har man forskning som viser at viktig innhold innenfor religionskunskap vel så ofte aktualiseres for elevene knyttet til begrep om rom, tid og samfunn som i tilknytning til begrepet tro (Selander, 1993, 17). Dette er begrunnelsen for tverrfaglige arbeidsmetoder. Problemet er en tendens til å integrere faget vekk i fagintegreringens navn (Selander, 1993, 29). Bo Dahlin går så lang som å si at faget er i ferd med å eller allerede har mistet sin faglige identitet (Dahlin, 1989, 324).



Ingen religionsundervisning i skolen

Noen land, aller tydeligst i Frankrike, har søkt å minimalisere problemene pluraliteten skaper, ved å holde religion som emne utenfor skolen i størst mulig grad. Skolen som offentlig rom, gjøres så religionsnøytralt som mulig. Tanken er at religion tilhører den private sektor altså familielivet, og trossamfunnene er ansett som private sammenslutninger og organisasjoner (Spinder, 1992, 66). I Frankrike er idealet et skarpt skille mellom kirke og stat, definitivt gjennomført i 1905.¹¹ Idealet uttrykkes i det franske ordet 'laïcité', som i følge Kari Vogt best kan oversettes med «sekularisme» (Vogt, 1995, 206). Frankrike er konstituelt erklært som en 'laïque' republikk, en sekulær republikk. Det innebærer at samfunnet ønsker å framelske respekt for alle livssyn og religioner innenfor et flerkulturelt samfunn. Religionsundervisningen er derfor trossamfunnenes

ansvar. Skolen underviser kun om religioner i rammen av andre fag som historie og språk. Rent organisatorisk settes det av tid i skolens timeplan (fra en halv til en hel dag ukentlig), slik at elevene kan gå til sitt trossamfunn og få opplæring der på trossamfunnets premisser (Spinder, 1992, 34).¹²

Ideen om den nøytrale stat som gjør religion til et privat anliggende, viser seg imidlertid å være mer komplisert enn antatt. En pågående skoledebatt om religionens plass i offentligheten foregår for tiden. Den er utløst av muslimske jenters krav om å få gå med hodesjal eller skaut (hijab) på skolen. Religionsutøvelse er ulovlig i fransk skole, og anvendelse av hodesjal ansees for å være religionsutøvelse og uttrykk for ønske om å misjonere med den følge at de første utvisningene av muslimske jenter kom i 1989. I dag er drøye 150 jenter blitt utvist. Saken har versert i flere franske rettsinstanser uten at

det er kommet til enighet (Holth, 1998, 188; Vogt, 1995, 205–208). Denne debatten viser at en oppfatning av religion som tilhørende den private sfære alene ikke passer på særlig godt på islam. Innenfor det franske samfunnet er det derfor framsatt krav om en ny definisjon av prinsippet om laïcité som gir plass for islam (Schreiner, 1999a, 117). Religion synes i en flerkulturell tidsalder liksom å komme inn bakveien i den franske skolen. Diskusjonen om hvorvidt skolen gir elevene hjelp til å forstå kulturforskjeller i det franske samfunnet når religion ikke er et undervisningsemne, er derfor i gang.

Sveits er et særegent land ved at de fleste ovennevnte ordningene eksisterer side om side. De 26 ulike kantonene velger selv hvordan relasjonen mellom skole og religion skal håndteres. Bortsett fra at den franske løsningen mangler, representerer således Sveits i seg selv et lite Europa i miniatyr (Hans Eggenberger i Schreiner, 2000b, 165–170) (Schreiner, 1999b, 120). Denne sammensatte struktur i Sveits skapes av at språklige og religiøse skiller krysser hverandre, slik at det finnes både protestanter og katolikker i tysk og fransk språkområde (Lane & Ersson, 1991, 68–69; Rokkan, 1987, 319). Hver av kantonene argumenterer for sin løsning, siden alle er ganske overbevist om at de er på rett spor (Eggenberger i Schreiner, 2000b, 170).

Konturer i komplisert europeisk landskap

Vi har sett at religion gjør seg gjeldende i skolen på tre nivå: skolesystemnivå, skolenivå og fagnivå. Religion eller ideologi er av så fundamental betydning at et (eller flere alternative religiøse grunnsyn) ofte blir liggende som basis for etableringen av skolesystemer. Ett dominant skolesystem i et land er problematisk dersom det ikke gir minoritetene tilstrekkelig rettigheter. Det er nødvendig å åpne for alternative skoler, og konfesjonell religionsundervisningen må være frivillig. Et enhetlig skolesystem fungerer integrerende/assimilerende, mens flere paral-

lelle systemer verdsetter foreldreretten på bekostning av skolens samfunnsintegrerende funksjon. Ordningen med religionsbaserte skolesystemer nødvendiggjør en kontinuerlig debatt om skolens verdigrunnlag og om graden av religionsfrihet i skolen.

Den individuelle frihet er bedre ivarettatt i samfunn der man finner *religionsbaserte skoler*, så sant det foreligger en reell valgfrihet mellom skoler i lokalsamfunnet. Ordningen gir verdimeslig enhetlige skoler med stor mulighet til å utvikle en egne skoleidentiteter. Foreldre og skole har et reelt samarbeid om oppdragelsen. Problemet blir ofte en segregering av elevene basert på en uheldig konkurransesituasjon mellom skolene. Denne segregering kan (fra et sosialdemokratisk synspunkt) føre til homogene grupper av elever på enkeltskolene både når det gjelder religion, klasse og evner. Skolene får dermed en svak integreringsfunksjon. Nye befolkningsgrupper kan få problemer med å finne seg til rette i skoler etablert i en mindre pluralistisk virkelighet.

Selve *religionsfaget* blir organisert på svært ulike måter. Det ene uttrykk er faget forstått som en sak for religionssamfunnet i skolen, og det andre er faget forstått som et skolens fag. Mellom disse finnes ulike former for samarbeidsløsninger mellom trossamfunn og skole. En finner sammenfall mellom fag organisert av trossamfunnet og sterk konfesjonalitet, både personalt og innholdsmessig definert, på den ene siden – og sammenfall mellom skoleeide religionsfag og flerreligiøse fag på den annen. Flerreligiøse fag er like lite entydige som konfesjonelle religionsfag. Ulike forståelser av konfesjonsforankring og flerreligiøsitet er imidlertid for omfattende til at det kan behandles her.

Konfesjonsforankret trosopplæring gitt av trossamfunnets egne tilsatte, forutsetter frivillighet og tilbud om parallell konfesjonell religionsundervisning for aktuelle religiøse grupper samt et alternativt fag for elever uten religionstilhørighet. Fagenes karakter

av individuell trosopplæring fører til at faget ofte også har en annen evalueringsordning enn andre skolefag. Samarbeid mellom skole og trossamfunn om faget følger samme parallellfagsmodell som ovenfor, men skolen tilsetter lærerne, gjerne etter særegen sertifisering av trossamfunnet, og skolen har større innflytelse på fagkonsept og innhold. Faget er gitt en pedagogisk begrunnelse i tillegg til barnets individuelle behov for trosopplæring. Når faget er skolens, dominerer den pedagogiske begrunnelsen og fagets kulturelle fellesskapsbyggende funksjon står i fokus. Skolens fag kan være konfesjonelt, men er oftest av mer ikke-konfesjonell og flerreligiøs karakter. Fordelen med et slik fag er at det favner elevene bredt og kan gjøres henimot obligatorisk. Helt obligatorisk viser det seg meget vanskelig å gjøre religionsfaget selv om faget er svært allment definert. Vi så at faget etter svensk modell ikke er obligatorisk. Foreldre og trossamfunn er ofte i opposisjon til et fag på et flerreligiøst grunnlag fordi de mener det blir utydelig og harmoniserende og ikke snakker sant om religion. De hevder at et flerreligiøst fag skaper forvirring istedenfor trygg identitetsforankring.

Religion synes å sette flere fundamentale skiller i samfunnet enn vi fra en norsk utkikkspost forestiller oss i første omgang. Det er dermed lett å overse noe av kompleksiteten i relasjonen mellom religion, samfunn og skole. Religion er en av flere kritiske konfliktlinjer man opererer med i politisk teori. I tillegg til de som går på territoriell motsetning, sosio-kulturell konflikt, økonomisk konflikt i varemarkedet og økonomiske konflikt i arbeidsmarkedet peker Stein Rokkan på religionen som en viktig skillelinje (Rokkan, 1987).

Det er dermed naturlig å gjenfinne religiøse skillelinjer i skolepolitikken. Framstillingen vår viser at religionsbaserte skolesystemer og sterk konfesjonell undervisning i kirkelig regi hører sammen og er i bruk i hovedsak i katolske og ortodokse land. Fler-

religiøse fag i skolens regi finnes i England der pluralismen er størst, og ellers i lutherske land. I katolske land er religion og politikk langt mer sammenvevet enn i lutherske land. Den katolske kirke er gjennom sin hierarkiske styring og verdensomspennende virksomhet en betydelig maktfaktor. I land der en stor majoritet av befolkningen er katolsk, får dette en betydning for skolens innhold. Forbindelsen mellom skole og kirke er de fleste steder ganske sterk. I blandede land eller regioner der man har søkt å komme fram til samarbeidsløsninger mellom kirkesamfunnene om en felleskristen undervisning, stiller Den katolske kirke seg mest avvisende til dette. Det ser ut til at man i protestantiske land muligens på grunn av et tydeligere skille mellom kirkelig og borgerlig styring ser skolen som et offentlig anliggende og overlater større beslutningsmakt til staten. Det er de skandinaviske land som har gått lengst i å overlate religionsundervisningen i skolen til staten. Læreren blir tilsatt av skolen, og der man fortsatt har konfesjonsforankring av faget, innebærer det et krav om profesjonell lojalitet og ikke personlig medlemsskap eller tilslutning.

Vår gjennomgang av relasjonen mellom religion og skole bekrefter et annet skille i Europa, et skille som kan sies å gå mellom øst og vest. I vest er situasjonen preget av økende pluralisme og sekularisering. Likevel er ikke sekulariseringen så entydig som en forutsatte tidligere, i stedet ser en kombinasjon av resakralisering og retradisjonalisering. Men hovedinntrykket er en form for religiøsitet der individuell frihet er og individuell religionsutforming øker sterkt. I øst derimot ser man en tendens i økende interesse for religion både på individplanet og samfunnsplanet. Religion er nytt fag i skolen, og stater som lenge har forbudt religionsundervisning i skolen, tilsetter ansvarshavende for religionsundervisning innenfor offentlig forvaltning. Det er likevel ikke særlig vanlig at man bygger opp en religionsundervisning i offentlig regi. En synes å

foretrekke at trossamfunnene selv står for denne. Det kan ha sin årsak i mangel på både personale og økonomi, men den ideologiske synes å være viktigst. Argumentene som framføres er: Det hjelper ikke å sette inn et lite religionsfag inn i et fortsatt ateistisk eller antireligiøst skolesystem. Da er det bedre at religionssamfunnene selv tar hånd om undervisningen og kan tilby denne innen en religiøs kontekst, av religionens egne representanter og evt. også innenfor en religiøs ramme i religionenes egne gudshus.

Et tredje skille i Europa når det gjelder håndteringen av religion i skolen, kan synes å gå mellom stater som har vært preget av totalitære regimer av fascistisk eller ateistisk type i nær fortid, og nasjoner med kort selvstendig historie. I Tyskland er det lovhjemlet at kirken skal få slippe til i skolen med sin undervisning. I Tyskland og en del postkommunistiske land ser man trossamfunnenes frihet som et vern mot statlig overstyring, mens i Skandinavia synes situasjonen å være helt omvendt. Staten sikrer at kirken er en kirke for alle. Staten sikrer altså kirken i unge nasjoner mot å gå i oppløsning, sikrer takhøyde og rom for meningsforskjeller. Unge (og små) nasjoner synes så langt å ha en tendens til å anvende et statlig religionsvesen for å bygge nasjonal enhet.¹³

Vi har sett at ulike parter deltar i diskusjonen om skolens verdigrunnlag og religionsundervisningen. *Foreldreretten* er primær i land med en stor flora av religionsbaserte skoler. *Statens* mandat over barnas oppdragelse synes fortsatt sterkest i postkommunistiske land, som en arv fra kommunistisk tid da oppdragelse var et samfunnsanliggende og foreldrene ble tillagt et underordnet mandat. I lutherske sosialdemokratier i Skandinavia har staten likeledes en sterk innflytelse på barnas verdioppdragelse. *Barna* selv tillegges størst grad av rettigheter i land som Sverige, der den individuelle oppdragelse til demokrati er overordnet norm. *Religionssamfunnenes* innflytelse over skolen synes å være sterkest i land der religion og nasjonal-

stat er sammenvevet innenfor katolsk, muslimsk eller ortodoks virkelighet. I katolsk sammenheng er det absolutt vanligst at skolesystemets verdigrunnlag er religiøst og at religionsundervisningen foregår i skolen av kirkens tilsatte.

Sammenfatning på system og institusjonsnivå

Streiftoget gjennom Europa viser at religion har hatt betydning for formingen av skolesystemer og fungerer på institusjonsnivå som verdifundament for ulike skoler. Religion er et svært undervurdert tema i skoleutviklingssammenheng, påpeker Schreiner. Han viser her hvordan religion er et nødvendig element i skoleutvikling ved å bruke ulike eksempler: overvinning av pillariseringspolitikken i Nederland, religion som hjelp til integrasjon mellom befolkningsgrupper i Nord-Irland, religion som katalysator for målfastsettelse i England og religion som drøftingspartner med pluraliteten i en relativt homogen kultur i Norge.

Oversikten over utviklingen av religionsundervisning tyder ikke på at skolene i Europa og Norge reflekterer et stadig mer sekularisert samfunn. Framstillingen viser blant annet at de østeuropeiske landene går i retning av å tillegge religion vekt i skole og i offentlighet med en viss grad av forsiktighet overfor å fylle en bestemt religion inn i alle lovparagrafer der den ateistiske ideologi hadde plass.

Imsens sammenlikning av formålsbestemmelser i Norge, Sverige, Danmark og Finland synes i denne sammenheng ganske underlig. En kan spørre hvorfor Island ikke er tatt med i en slik sammenlikning innenfor Norden. Da ville Norge ikke lenger framstå som et unntak. Island har en tydelig kristen formålsbestemmelse referert til som: «Christian ethics».¹⁴ En kan videre spørre hvorfor ikke klargjøringen av svensk skoles verdigrunnlag fra 1991 er tatt med. Her framgår det tydelig at svensk skole skal baseres i «den etik som förvaltas av kristen

tradisjon och västerländsk tradition»¹⁵ Det innebærer at Norge, Sverige og Island har eksplisitte kristne formuleringer. Den danske formålsbestemmelsen har «gøre eleverne fortrolige med dansk kultur» og finsk skole «främja den nationella kulturen og de nationella värdena» og siden formålsbestemmelser er svært overveide tekster er det svært nærliggende å hevde at paragrafenes forhistorie gjør at man fortsatt leser disse benevnelsene i lys av tidligere eksplisitte henvisninger til humanistiske og kristne verdier.¹⁶ Den nye flerkulturelle situasjonen gjør at en del land velger implisitte og ikke eksplisitte innholdsbestemte formuleringer. Paragrafenes historie er likevel medbestemmende for tolkningen og anvendelsen av dem. Vi ser altså at alle de nordiske land eksplisitt eller implisitt gir skolen et kristent (og humanistisk) verdifundament.¹⁷

Skolen i mange land i Europa er langt mindre beskjedne med å gi skolen et religiøst fundament. Foreldre velger skole, og skole og religionssamfunn lever mange steder i nært samliv der skolen videreformidler religiøs livsførsel og preger elevens individuelle livstolkning. Forbundsstatene Baden-Württemberg¹⁸ og Bayern¹⁹ er eksempler på tyske stater som har et meget tydelig religiøst formål for hele skolen.

Sammenfatning på fagnivå

Hvordan stemmer det europeiske bildet overens med Jensens visjon om å arbeide seg fram til et felles obligatorisk europeisk religionsfag (Jensen, 1999a)? Når det gjelder muligheten for å gjøre religionsfaget så sekulært at det kan gjøres obligatorisk, så viste svensk virkelighet oss at dette ikke er mulig. Et fag som fjerner all forskjellsbehandling kvantitativt og kvalitativt mellom religionene og gjøres til et rent skolefag, kan likevel ikke gjøres obligatorisk. Tendensen synes heller å være motsatt, nemlig at land som har hatt en flerreligiøs modell med ganske lik tyngde på ulike religioner har en utvikling i motsatt retning, nemlig mot en

kulturbestemt kontekstuell mengdefordeling på nasjonalt og lokalt nivå. Dette har vi sett både i England og Sverige.

Selv om Europa Unionen står sterkere enn noen sinne, er det likevel vanskelig å tenke seg at en felles europeisk løsning er innenfor rekkevidde. Virkeligheten er så mangfoldig og så mange faktorer spiller inn på hvordan religion og skole er tilordnet hverandre at tanken om en felles europeisk løsning synes som en drøm. Schreiner hevder: «the search for a common European model of RE seems not to be useful» (Schreiner, 2000b, 8). En bør vel heller rope et lite varsko overfor en tendens i internasjonaliseringens navn til å låne metoder og modeller fra hverandre uten tilstrekkelig kontekstforankring. Det er etter mitt syn viktig å ha kontekst, skolesystem, kirke- og religionssamfunn/stat og religionsgeografi klart for seg når en søker å forstå hverandres virkelighet. Slik har etniske, kulturelle, sosiale og politiske forhold også betydning for hvordan samfunnet håndterer forholdet mellom skole og religion.

Noen likhetstrekk i samfunnsutvikling og i utviklingen av religionsundervisning skal vi imidlertid også påpeke. Skolepolitiske debatter sirkler omkring de samme emnene, og dette kan tyde på en tendens til en viss tilnærming mellom land eller grupper av land i Europa. Der hvor religionsundervisningen er et utskilt område, ser man en tendens til at religionsundervisning blir et mer integrert fagområde i skolens arbeid. Religion sees mer og mer som en pedagogisk oppgave og ikke et anliggende for religionssamfunnene, og religionsundervisningens bidrag til allmenndanning vektlegges. Utviklingen av religionsundervisning går i retning av en klarere økumenisk profil innenfor land der kirkene har ansvar for undervisningen. Samarbeidsløsninger og felleskristne tilnærminger er mer i bruk. I land der skolene selv har ansvaret for undervisningen, eller setter premissene for samarbeidsformene med religionssamfunnene, går utviklingen fra en ikke-konfesjonell og 'nøytral' undervisning

det er kommet til enighet (Holth, 1998, 188; Vogt, 1995, 205–208). Denne debatten viser at en oppfatning av religion som tilhørende den private sfære alene ikke passer på særlig godt på islam. Innenfor det franske samfunnet er det derfor framsatt krav om en ny definisjon av prinsippet om laïcité som gir plass for islam (Schreiner, 1999a, 117). Religion synes i en flerkulturell tidsalder liksom å komme inn bakveien i den franske skolen. Diskusjonen om hvorvidt skolen gir elevene hjelp til å forstå kulturforskjeller i det franske samfunnet når religion ikke er et undervisningsemne, er derfor i gang.

Sveits er et særegent land ved at de fleste ovennevnte ordningene eksisterer side om side. De 26 ulike kantonene velger selv hvordan relasjonen mellom skole og religion skal håndteres. Bortsett fra at den franske løsningen mangler, representerer således Sveits i seg selv et lite Europa i miniatyr (Hans Eggenberger i Schreiner, 2000b, 165–170) (Schreiner, 1999b, 120). Denne sammensatte struktur i Sveits skapes av at språklige og religiøse skiller krysser hverandre, slik at det finnes både protestanter og katolikker i tysk og fransk språkområde (Lane & Ersson, 1991, 68–69; Rokkan, 1987, 319). Hver av kantonene argumenterer for sin løsning, siden alle er ganske overbevist om at de er på rett spor (Eggenberger i Schreiner, 2000b, 170).

Konturer i komplisert europeisk landskap

Vi har sett at religion gjør seg gjeldende i skolen på tre nivå: skolesystemnivå, skolenivå og fagnivå. Religion eller ideologi er av så fundamental betydning at et (eller flere alternative religiøse grunnsyn) ofte blir liggende som basis for etableringen av *skolesystemer*. Ett dominant skolesystem i et land er problematisk dersom det ikke gir minoritetene tilstrekkelig rettigheter. Det er nødvendig å åpne for alternative skoler, og konfesjonell religionsundervisningen må være frivillig. Et enhetlig skolesystem fungerer integrerende/assimilerende, mens flere paral-

lelle systemer verdsetter foreldreretten på bekostning av skolens samfunnsintegrerende funksjon. Ordningen med religionsbaserte skolesystemer nødvendiggjør en kontinuerlig debatt om skolens verdigrunnlag og om graden av religionsfrihet i skolen.

Den individuelle frihet er bedre ivaretatt i samfunn der man finner *religionsbaserte skoler*, så sant det foreligger en reell valgfrihet mellom skoler i lokalsamfunnet. Ordningen gir verdimesig enhetlige skoler med stor mulighet til å utvikle en egne skoleidentiteter. Foreldre og skole har et reelt samarbeid om oppdragelsen. Problemet blir ofte en segregering av elevene basert på en uheldig konkurransesituasjon mellom skolene. Denne segregering kan (fra et sosialdemokratisk synspunkt) føre til homogene grupper av elever på enkeltskolene både når det gjelder religion, klasse og evner. Skolene får dermed en svak integreringsfunksjon. Nye befolkningsgrupper kan få problemer med å finne seg til rette i skoler etablert i en mindre pluralistisk virkelighet.

Selve *religionsfaget* blir organisert på svært ulike måter. Det ene ytterpunkt er faget forstått som en sak for religionssamfunnet i skolen, og det andre er faget forstått som et skolens fag. Mellom disse finnes ulike former for samarbeidsløsninger mellom trossamfunn og skole. En finner sammenfall mellom fag organisert av trossamfunnet og sterk konfesjonalitet, både personalt og innholdsmessig definert, på den ene siden – og sammenfall mellom skoleeide religionsfag og flerreligiøse fag på den annen. Flerreligiøse fag er like lite entydige som konfesjonelle religionsfag. Ulike forståelser av konfesjonsforankring og flerreligiøsitet er imidlertid for omfattende til at det kan behandles her.

Konfesjonsforankret trosopplæring gitt av trossamfunnets egne tilsatte, forutsetter frivillighet og tilbud om parallell konfesjonell religionsundervisning for aktuelle religiøse grupper samt et alternativt fag for elever uten religionstilhørighet. Fagenes karakter

av individuell trosopplæring fører til at faget ofte også har en annen evalueringsordning enn andre skolefag. Samarbeid mellom skole og trossamfunn om faget følger samme parallellfagsmodell som ovenfor, men skolen tilsetter lærerne, gjerne etter særegen sertifisering av trossamfunnet, og skolen har større innflytelse på fagkonsept og innhold. Faget er gitt en pedagogisk begrunnelse i tillegg til barnets individuelle behov for trosopplæring. Når faget er skolens, dominerer den pedagogiske begrunnelsen og fagets kulturelle fellesskapsbyggende funksjon står i fokus. Skolens fag kan være konfesjonelt, men er oftest av mer ikke-konfesjonell og flerreligiøs karakter. Fordelen med et slikt fag er at det favner elevene bredt og kan gjøres henimot obligatorisk. Helt obligatorisk viser det seg meget vanskelig å gjøre religionsfaget selv om faget er svært allment definert. Vi så at faget etter svensk modell ikke er obligatorisk. Foreldre og trossamfunn er ofte i opposisjon til et fag på et flerreligiøst grunnlag fordi de mener det blir utydelig og harmoniserende og ikke snakker sant om religion. De hevder at et flerreligiøst fag skaper forvirring istedenfor trygg identitetsforankring.

Religion synes å sette flere fundamentale skiller i samfunnet enn vi fra en norsk utkikkspost forestiller oss i første omgang. Det er dermed lett å overse noe av kompleksiteten i relasjonen mellom religion, samfunn og skole. Religion er en av flere kritiske konfliktlinjer man opererer med i politisk teori. I tillegg til de som går på territoriell motsetning, sosio-kulturell konflikt, økonomisk konflikt i varemarkedet og økonomiske konflikt i arbeidsmarkedet peker Stein Rokkan på religionen som en viktig skillelinje (Rokkan, 1987).

Det er dermed naturlig å gjenfinne religiøse skillelinjer i skolepolitikken. Framstillingen vår viser at religionsbaserte skolesystemer og sterk konfesjonell undervisning i kirkelig regi hører sammen og er i bruk i hovedsak i katolske og ortodokse land. Fler-

religiøse fag i skolens regi finnes i England der pluralismen er størst, og ellers i lutherske land. I katolske land er religion og politikk langt mer sammenvevet enn i lutherske land. Den katolske kirke er gjennom sin hierarkiske styring og verdensomspennende virksomhet en betydelig maktfaktor. I land der en stor majoritet av befolkningen er katolsk, får dette en betydning for skolens innhold. Forbindelsen mellom skole og kirke er de fleste steder ganske sterk. I blandede land eller regioner der man har søkt å komme fram til samarbeidsløsninger mellom kirke-samfunnene om en felleskristen undervisning, stiller Den katolske kirke seg mest avvisende til dette. Det ser ut til at man i protestantiske land muligens på grunn av et tydeligere skille mellom kirkelig og borgerlig styring ser skolen som et offentlig anliggende og overlater større beslutningsmakt til staten. Det er de skandinaviske land som har gått lengst i å overlate religionsundervisningen i skolen til staten. Læreren blir tilsatt av skolen, og der man fortsatt har konfesjonsforankring av faget, innebærer det et krav om profesjonell lojalitet og ikke personlig medlemskap eller tilslutning.

Vår gjennomgang av relasjonen mellom religion og skole bekrefter et annet skille i Europa, et skille som kan sies å gå mellom øst og vest. I vest er situasjonen preget av økende pluralisme og sekularisering. Likevel er ikke sekulariseringen så entydig som en forutsatte tidligere, i stedet ser en kombinasjon av resakralisering og retradisjonalisering. Men hovedinntrykket er en form for religiøsitet der individuell frihet er og individuell religionsutforming øker sterkt. I øst derimot ser man en tendens i økende interesse for religion både på individplanet og samfunnsplanet. Religion er nytt fag i skolen, og stater som lenge har forbudt religionsundervisning i skolen, tilsetter ansvarshavende for religionsundervisning innenfor offentlig forvaltning. Det er likevel ikke særlig vanlig at man bygger opp en religionsundervisning i offentlig regi. En synes å

foretrekke at trossamfunnene selv står for denne. Det kan ha sin årsak i mangel på både personale og økonomi, men den ideologiske synes å være viktigst. Argumentene som framføres er: Det hjelper ikke å sette inn et lite religionsfag inn i et fortsatt ateistisk eller antireligiøst skolesystem. Da er det bedre at religionssamfunnene selv tar hånd om undervisningen og kan tilby denne innen en religiøs kontekst, av religionens egne representanter og evt. også innenfor en religiøs ramme i religionenes egne gudshus.

Et tredje skille i Europa når det gjelder håndteringen av religion i skolen, kan synes å gå mellom stater som har vært preget av totalitære regimer av fascistisk eller ateistisk type i nær fortid, og nasjoner med kort selvstendig historie. I Tyskland er det lovhjemlet at kirken skal få slippe til i skolen med sin undervisning. I Tyskland og en del postkommunistiske land ser man trossamfunnenes frihet som et vern mot statlig overstyring, mens i Skandinavia synes situasjonen å være helt omvendt. Staten sikrer at kirken er en kirke for alle. Staten sikrer altså kirken i unge nasjoner mot å gå i oppløsning, sikrer takhøyde og rom for meningsforskjeller. Unge (og små) nasjoner synes så langt å ha en tendens til å anvende et statlig religionsvesen for å bygge nasjonal enhet.¹³

Vi har sett at ulike parter deltar i diskusjonen om skolens verdigrunnlag og religionsundervisningen. *Foreldreretten* er primær i land med en stor flora av religionsbaserte skoler. *Statens* mandat over barnas oppdragelse synes fortsatt sterkest i postkommunistiske land, som en arv fra kommunistisk tid da oppdragelse var et samfunnsanliggende og foreldrene ble tillagt et underordnet mandat. I lutherske sosialdemokratier i Skandinavia har staten likeledes en sterk innflytelse på barnas verdioppdragelse. *Barna* selv tillegges størst grad av rettigheter i land som Sverige, der den individuelle oppdragelse til demokrati er overordnet norm. *Religions-samfunnenes* innflytelse over skolen synes å være sterkest i land der religion og nasjonal-

stat er sammenvevet innenfor katolsk, muslimsk eller ortodoks virkelighet. I katolsk sammenheng er det absolutt vanligst at skolesystemets verdigrunnlag er religiøst og at religionsundervisningen foregår i skolen av kirkens tilsatte.

Sammenfatning på system og institusjonsnivå

Streiftoget gjennom Europa viser at religion har hatt betydning for formingen av skolesystemer og fungerer på institusjonsnivå som verdifundament for ulike skoler. Religion er et svært undervurdert tema i skoleutviklingssammenheng, påpeker Schreiner. Han viser her hvordan religion er et nødvendig element i skoleutvikling ved å bruke ulike eksempler: overvinning av pillariseringspolitikken i Nederland, religion som hjelp til integrasjon mellom befolkningsgrupper i Nord-Irland, religion som katalysator for målfastsettelse i England og religion som drøftingspartner med pluraliteten i en relativt homogen kultur i Norge.

Oversikten over utviklingen av religionsundervisning tyder ikke på at skolene i Europa og Norge reflekterer et stadig mer sekularisert samfunn. Framstillingen viser blant annet at de østeuropeiske landene går i retning av å tillegge religion vekt i skole og i offentlighet med en viss grad av forsiktighet overfor å fylle en bestemt religion inn i alle lovparagraferne der den ateistiske ideologi hadde plass.

Imsens sammenlikning av formålsbestemmelser i Norge, Sverige, Danmark og Finland synes i denne sammenheng ganske underlig. En kan spørre hvorfor Island ikke er tatt med i en slik sammenlikning innenfor Norden. Da ville Norge ikke lenger framstå som et unntak. Island har en tydelig kristen formålsbestemmelse referert til som: «Christian ethics».¹⁴ En kan videre spørre hvorfor ikke klargjøringen av svensk skoles verdigrunnlag fra 1991 er tatt med. Her framgår det tydelig at svensk skole skal baseres i «den etik som förvaltas av kristen

tradisjon och västerländsk tradition»¹⁵ Det innebærer at Norge, Sverige og Island har eksplisitte kristne formuleringer. Den danske formålsbestemmelsen har «gøre eleverne fortrolige med dansk kultur» og finsk skole «främja den nationella kulturen og de nationella värdena» og siden formålsbestemmelser er svært overveide tekster er det svært nærliggende å hevde at paragrafenes forhistorie gjør at man fortsatt leser disse benevnelsene i lys av tidligere eksplisitte henvisninger til humanistiske og kristne verdier.¹⁶ Den nye flerkulturelle situasjonen gjør at en del land velger implisitte og ikke eksplisitt innholdsbestemte formuleringer. Paragrafenes historie er likevel medbestemmende for tolkningen og anvendelsen av dem. Vi ser altså at alle de nordiske land eksplisitt eller implisitt gir skolen et kristent (og humanistisk) verdifundament.¹⁷

Skolen i mange land i Europa er langt mindre beskjedne med å gi skolen et religiøst fundament. Foreldre velger skole, og skole og religionssamfunn lever mange steder i nært samliv der skolen videreformidler religiøs livsførsel og preger elevens individuelle livstolkning. Forbundsstatene Baden-Württemberg¹⁸ og Bayern¹⁹ er eksempler på tyske stater som har et meget tydelig religiøst formål for hele skolen.

Sammenfatning på fagnivå

Hvordan stemmer det europeiske bildet overens med Jensens visjon om å arbeide seg fram til et felles obligatorisk europeisk religionsfag (Jensen, 1999a)? Når det gjelder muligheten for å gjøre religionsfaget så sekulært at det kan gjøres obligatorisk, så viste svensk virkelighet oss at dette ikke er mulig. Et fag som fjerner all forskjellsbehandling kvantitativt og kvalitativt mellom religionene og gjøres til et rent skolefag, kan likevel ikke gjøres obligatorisk. Tendensen synes heller å være motsatt, nemlig at land som har hatt en flerreligiøs modell med ganske lik tyngde på ulike religioner har en utvikling i motsatt retning, nemlig mot en

kulturbestemt kontekstuell mengdefordeling på nasjonalt og lokalt nivå. Dette har vi sett både i England og Sverige.

Selv om Europa Unionen står sterkere enn noen sinne, er det likevel vanskelig å tenke seg at en felles europeisk løsning er innenfor rekkevidde. Virkeligheten er så mangfoldig og så mange faktorer spiller inn på hvordan religion og skole er tilordnet hverandre at tanken om en felles europeisk løsning synes som en drøm. Schreiner hevder: «the search for a common European model of RE seems not to be useful» (Schreiner, 2000b, 8). En bør vel heller rope et lite varsko overfor en tendens i internasjonaliserings navn til å låne metoder og modeller fra hverandre uten tilstrekkelig kontekstforankring. Det er etter mitt syn viktig å ha kontekst, skolesystem, kirke- og religionssamfunn/stat og religionsgeografi klart for seg når en søker å forstå hverandres virkelighet. Slik har etniske, kulturelle, sosiale og politiske forhold også betydning for hvordan samfunnet håndterer forholdet mellom skole og religion.

Noen likhetstrekk i samfunnsutvikling og i utviklingen av religionsundervisning skal vi imidlertid også påpeke. Skolepolitiske debatter sirkler omkring de samme emnene, og dette kan tyde på en tendens til en viss tilnærming mellom land eller grupper av land i Europa. Der hvor religionsundervisningen er et utskilt område, ser man en tendens til at religionsundervisning blir et mer integrert fagområde i skolens arbeid. Religion sees mer og mer som en pedagogisk oppgave og ikke et anliggende for religionssamfunnene, og religionsundervisningens bidrag til allmenndanning vektlegges. Utviklingen av religionsundervisning går i retning av en klarere økumenisk profil innenfor land der kirkene har ansvar for undervisningen. Samarbeidsløsninger og felleskristne tilnærming er mer i bruk. I land der skolene selv har ansvaret for undervisningen, eller setter premissene for samarbeidsformene med religionssamfunnene, går utviklingen fra en ikke-konfesjonell og 'nøytral' undervisning

i retning av en flerkulturell og mer åpen tilnærming til det religiøse. Globalisering og internasjonalisering innebærer en åpning mot verden som sådan og arbeid med alle verdensreligionene vektlegges. Likeledes tillegges elevenes nære livsverden en større vekt i religionsundervisningen. Religiøs kompetanse blir overordnet målsetting i de fleste land og religionsundervisningen vektlegger: forståelse for religion og en religiøs dimensjon i livet, orientering om ulike religioner, formidling av kunnskap om religioner og tilrettelegging av muligheten for å gi elevene erfaringer med det religiøse; kunnskap om og forståelse for religion (Schreiner, 2000b, 9).

Religion i skolen synes å være tema for konstant debatt uavhengig av hvilke løsninger som er i bruk. Samfunnsendringene fører til så store forandringer i elevenes livsverden at møtet mellom religion og skole stadig må overveies på nytt. Få land synes å ha funnet en ordning alle parter er helt tilfreds med.

Utfordringer for norsk virkelighet

Tendensen til å gjøre religion til et individuelt og privat spørsmål er tydelig i norsk sammenheng. Dette gjør at flerkulturelle spørsmål har en tendens til å bli spørsmål av individuell art. Det er imidlertid en våkende forståelse for religion som kollektivt fenomen. Forståelse for religion er derfor en vesentlig bestanddel i det å forstå og takle flerkultur. Religion fungerer både som individuelt livsfundament og kollektivt kulturfundament. Politiske myndigheter må avveie forholdet mellom det enkelte barns behov for understøttelse av sitt utgangspunkt, og samfunnets behov for å bygge fellesskap med et visst minimum av felles forståelse, som inkluderer forståelse for og toleranse for forskjeller i tro og livssyn. Skolen blir stående som eksponent for konflikter der individuelle interesser og samfunnsinteresser brynes mot hverandre. En sosiologisk analyse av KRL-fagets tilblivelsesprosess

tydeliggjør slike interessekonflikter (Plesner, 1998). Dette europeiske utblikket har til hensikt å gi en noe bredere bakgrunn for å forstå debatten om KRL-faget i vårt eget land. Debatten her til lands viser, etter min mening, en tendens til å overse noe av kompleksiteten i relasjonen religion og skole. Mange synes å tro at alt som dreier seg om livssyns- og religionsforskjeller i samfunnet kan løses i rammen av ett skolefag. Religion i skolen synliggjør imidlertid dyptgripende verdi- og oppdragelseskonflikter i samfunnet, der partene blir interessenter i en meget avgjørende sak: Hvordan skal skolen sikre individuell frihet, kulturelt mangfold og nasjonalt fellesskap samtidig?

Noter:

- ¹ Den offentlige skolen omfatter 50 % av alle skolene i landet. De offentlige skolene gir et valg mellom konfesjonsforankret undervisning av katolsk, protestantisk, jødisk eller islamsk type. Elevene kan også velge etikk. De øvrige 50 % er private romersk-katolske skoler med konfesjonell kristendomsundervisning. Men der elevsammensetningen tilsier det, tilbys det islam-undervisning for muslimske elever innenfor rammene av en romersk-katolsk skole (Schreiner, 1999b, 125).
- ² Fra 1979 har det foregått muslimsk religionsundervisning i offentlige skoler i Østerrike.
- ³ I Polen er 91 % av befolkningen romersk-katolsk, og da religionsundervisning ble et skolefag i 1990, et frivillig fag i omfang av 2 skoletimer per uke, var det den romersk-katolske kirken som i hovedsak bestemte innhold, læremidler og utpekte og ansatte lærere (Buk-Berge, 1997, 25). Skolemyndighetene fører imidlertid tilsyn med læremidlene. Den polske konstitusjon tillegger foreldrene en avgjørende rett til å beslutte om barns religiøse opplæring, så samfunnet har plikt til å tilrettelegge for de religiøse minoritetenes religionsundervisning (Buk-Berge, 1997, 32–37).
- ⁴ Det er 10 000 muslimer, 1 300 jøder og 17 000 Jehovas Vitner i Finland i følge offisiell statistikk (Kilde: <http://www.evl.fi/english/index.html> nedlastet 20.05.00).
- ⁵ Selv om stat og kirke samarbeider på en del avtalefestede områder (Schreiner, 2000b, 50).

⁶ «Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet.» Faget er forutsatt å bli komplettert av konfesjonell religionsundervisning i skolen i trossamfunnets regi (Nipkow, 1996a; Nipkow, 1996b; Schreiner, 2000b)

⁷ De fleste er opprettet på religiøst grunnlag ACE-skoler (Accelerated Christian Education), romersk-katolske skoler, Livets Ord-skoler, læstadianske skoler, og 17. desember 1999 ble den første muslimske skolen godkjent (Kilde: <http://odin.dep.no/html/nofovalt/prmeld/kuf/1999/k4/991217.html>). Noen skoler har alternativ pedagogisk plattform: Montessorri skoler, mens Steinerskolene må sies å ha en kombinasjon av en ideologisk og alternativ pedagogisk plattform.

⁸ En majoritet på 88 % tilhører Den norske kirke. De største registrerte tros- og livssynsamfunnene utenfor statskirken er: Human-Etisk Forbund med 60 000 medlemmer, pinsebevegelsen med 45 000 medlemmer, islam med 46 000 medlemmer og Den romersk-katolske kirke har 36 000 medlemmer.

⁹ Kilde: <http://www.skolverket.se/> nedlastet 25.05.00

¹⁰ Kilde: http://www3.skolverket.se/kursinfo/99_00/skolform/11/alt_nav/11.HTML, nedlastet 25.05.00

¹¹ Ikke gjeldende for Alsace og Moselle-området (Schreiner, 2000b, 44).

¹² Alsace og Lorraine er unntak fra dette. Der foregår undervisningen som enten er luthersk, reformert, katolsk eller jødisk innenfor skolens rammer.

¹³ En nærmere analyse av relasjonen mellom skole, kirke, stat og familie i Skandinavia med sikte på å forklare ulikheter er gitt av Selander Han forklarer ulikhetene gjennom å redegjøre for historiske forskjeller. Han påpeker at opplæring i skole og ikke i kirke i norsk sammenheng hadde økonomiske årsaker, mens Norge og Danmark som ellers er svært kulturelt like, skiller seg fra hverandre på grunn av sterkere friskoletradisjon i Danmark (Selander, 1999).

¹⁴ The Compulsory School Act (No. 66, 8 March 1995, chapter 1, article 2) Kilde: <http://brunnur.stjr.is/mrn/mrn-eng.nsf/888deacc045556e80025664300576c77/64f0c66c558695530025666a003b2c94?OpenDocument> nedlastet 05.04.00

¹⁵ Kilde: <http://www.skolverket.se/> nedlastet 25.05.00

¹⁶ En jakter etter formuleringer som ikke diskriminerer minoriteter. Andre vil hevde at nasjons-begrepet kan oppfattes like diskriminerende og etnosentrisk.

¹⁷ En annen sak er det at det foregår en drøfting av den norske formuleringen for å få den mer i pakt med etablert fortolkning av formålet. Den etablerte fortolkning, slik jeg ser det, oppfatter «kristen og moralsk oppseding» som kristen i etisk og kulturell forstand og ikke i individuell religiøs forstand. Skolens oppgave er ikke å gjøre elevene bekjennende kristne (individuell identitet), men å gjøre dem kristne i kulturell forstand (kollektiv identitet). Skillet mellom ulike lag i identiteten er redegjort for i *Tro, livstolkning og tradisjon* (Leganger-Krogstad, 1997, 65–66).

¹⁸ Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 28.Juni 1993:«die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat». Kilde: http://www.fh-karlsruhe.de/semgym/Seminar/Schulrecht/Materialien/SchG_BW/home.html nedlastet 05.04.00

¹⁹ Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen Gesetz vom 24. Juli 1998: «Oberste Bildungsziele sind Ehrfurchung vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen (...)» Kilde: <http://www.stmukwk.bayern.de/schule/bay-eug/index.html>Schulgesetz von Bayern.

Litteratur:

- Almén, E. (1999, 22.03.00). *Religionsvetenskapens och religionskunskapsundervisningens didaktiska logik*. <http://www.lhs.se/nfred/almenokt99.htm> [2000, 23. mars].
- Bakker, C. (1997). Interreligiøser Religion-sunterricht in den Niederlanden. In P. Schreiner & H. Spinder (Eds.), *Identitätsbildung im pluralen Europa : Perspektiven für Schule und Religionsunterricht* (pp. 143–149). Münster: Waxmann.
- Buk-Berge, E. (1997). *Oppdragelse til «frihet» : skolens oppgave i Polens unge demokrati : en real- og idéhistorisk stu-*

- die. Unpublished Avhandling for dr. polit.-graden, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Cooling, T. J. (1992). *The epistemological foundations of contemporary religious education : A study with special reference to the evangelical Christian tradition*. Unpublished Ph. D Thesis, University of Birmingham, Birmingham.
- Dahlin, B. (1989). *Religionen, sjælen och livets mening : en fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Davies, N. (1984). *Heart of Europe : a short history of Poland*. Oxford: Clarendon Press.
- Doedens, V. (1995). Evangelisk Religionsundervisning i Tyskland. *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 7(4), 18–21.
- Grimmitt, M. (1999). Religionsundervisningens babylonske fangenskap : Om politiske og religiøse hindringer for gjennomføringen af en sekulær religionsundervisning (oversatt fra engelsk av Allan Poulsen). *Religion. Tidsskrift for Religionslærerforeningen for Gymnasiet og HF*(3), 7–19.
- Hick, J. (1989). *An interpretation of religion : human responses to the transcendent*. Basingstoke: Macmillan.
- Holth, G. e. a. (1998). *Midt i vår tid : kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering : 9. klasse*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Haakedal, E. (1983). *Kristendomsundervisning, religionsundervisning, livssynsundervisning? : en systematisk drøfting på grunnlag av problemer innen engelsk religionspedagogikk i sammenligning med svensk religionspedagogikk*. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Haakedal, E. (1984). Læreplanutvikling for religionsfaget i England. *Prismet*, 35(?), 255–266.
- Haakedal, E. (1986). *Religionspedagogiske tendenser med hensyn til utviklingen av kristendoms-, religions- og livssynsundervisning i noen vesteuropeiske skolesystem under 1960- og 1970-årene*. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Haakedal, E. (1997). Faghistorie og læreplanteori (kap. 5); Den profesjonelle religionslæreren (kap. 6); Religionsundervisningens egenart – fagdidaktiske prinsipper (kap. 9); Stedegenhet, økumenikk og dialog (kap. 12); Skoleledelse, skoleutvikling og lærerprofesjonalitet (kap. 13). In G. Afdal, E. Haakedal, & H. Leganger-Krogstad (Eds.), *Tro, livstolkning og tradisjon : innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (pp. 99–143, 195–217 og 284–331). Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (1997). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jackson, R. (1997). The Law and Politics of Multifaith Religious Education in Britain. In T. Andree, C. Bakker, & P. Schreiner (Eds.), *Crossing Boundaries : Contributions to Interreligious and Intercultural Education* (pp. 75–88). Münster: Comenius Institut.
- Jensen, T. (1999a). Euro-religion. *Religion. Tidsskrift for Religionslærerforeningen for Gymnasiet og HF*(1), 28–32.
- Jensen, T. (1999b). Religion and Religious Education in Europe of Conflicting Trends. In N.-Å. Tidman (Ed.), *Into the third Millenium : EFTRE conference August 1998 in Copenhagen* (Vol. 31, pp. 142–159). Malmö: Föreningen lärare i religionskunnskap.
- Keiner, J. (1996). *Opening up Jewish Education to Inspection : the Impact of the OFSTED Inspection System in England*, [Electronic journal, Volume 4, Number]. Education Policy Analysis Archives, Volume 4, number 5 [2000, 15.05].
- Lane, J.-E., & Ersson, S. O. (1991). *Politics and society in Western Europe*. (2 ed.). London: Sage.
- Leganger-Krogstad, H. (1997). Kultur, enhet og mangfold (kap. 3); Rammefak-

- torer, arbeidsmåter og læremidler (kap. 8); Fortelling og tekst (kap. 10); Kontekstuell lokalt utviklingsarbeid (kap. 14). In G. Afdal, E. Haakedal, & H. Leganger-Krogstad (Eds.), *Tro, livstolkning og tradisjon : innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (pp. 40–73, 167–191, 218–257, 332–351). Oslo: Tano Aschehoug.
- Makrinioti, D., & Solomon, J. (1999). The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.-A. Amadeo (Eds.), *Civic Education Across Countries : Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 285–312). Amsterdam: IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Miedema, S., & Spinder, H. (1997). Institutionelle Identität der Schulen : Eine Diskussion in den Niederlanden. In P. Schreiner & H. Spinder (Eds.), *Identitätsbildung im pluralen Europa : Perspektiven für Schule und Religionsunterricht* (pp. 87–100). Münster/New York / München / Berlin: Waxmann.
- Mogstad, S. D., & Eidhamar, L. G. (1999). *Fag, identitet og fortelling : Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nipkow, K.-E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt : Religionspädagogik im Pluralismus*. (Vol. 2). Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. (1996a). Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein : Religionsunterricht in Europa – ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem erster Ordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 57–70.
- Nipkow, K. E. (1996b). Die Herausforderung aus Brandenburg : «Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde» als staatliches Pflichtfach. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 93(1), 124–148.
- NOU1995:9. *Identitet og dialog : kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: KUF: Statens forvaltningstjeneste.
- Oehler, E. (1998). Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. *Bildung und Wissenschaft*(1), 3–27.
- Plesner, I. T. (1998). «Frihet eller fellesskap?» : et liberalt og et sosialdemokratiske dilemma : sosiologisk analyse av debatten om det nye grunnskolefaget «Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering». Unpublished Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pollard, G. (1997). Integrierte Bildungsinitiativen in Nordirland. In P. Schreiner & H. Spinder (Eds.), *Identitätsbildung im pluralen Europa : Perspektiven für Schule und Religionsunterricht* (pp. 151–156). Münster: Waxmann.
- Pyysiäinen, M. (1999). The challenge of the students for religious education : a Finnish view. In N.-Å. Tidman (Ed.), *Into the third Millenium : EFTRE conference August 1998 in Copenhagen* (Vol. 31, pp. 38–53). Malmö: Föreningen lärare i religionskunnskap.
- Rokkan, S. (1987). Nasjonalbygging, konfliktutvikling og massepolitikkens strukturering
- Originaltittel: National-building, cleavage formation and the structuring of mass politics. trykt i : S. Rokkan (1970): *Citizens, elections and parties* Oslo: Universitetsforlaget. In B. Hagtvet (Ed.), *Stat, nasjon, klasse : essays i politisk sosiologi* (pp. 403 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rudge, L. (1995). Religious education in England : choice, diversity – and freedom? *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 7(4), 22–28.
- Schreiner, P. (1997). Islamischer Religionsunterricht in der Diskussion – Deutschland. In P. Schreiner & H. Spinder (Eds.), *Identitätsbildung im pluralen*

Europa : Perspektiven für Schule und Religionsunterricht (pp. 131–141). Münster: Waxmann.

Schreiner, P. (1999a). Different Approaches to RE/RS in European Schools – the Scandinavian Approach in a European Context. In N.-Å. Tidman (Ed.), *Into the third Millenium : EFTRE conference August 1998 in Copenhagen* (Vol. 31, pp. 111–129). Malmö: Föreningen lärare i religionskunskap.

Schreiner, P. (1999b). Religion i Europa. *Religion. Tidsskrift for Religionslærerforeningen for Gymnasiet og HF(1)*, 24–27.

Schreiner, P. (1999c). Schulentwicklung und Religion – Beispiele aus Europa. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 51(Juni), 140–148.

Schreiner, P. (2000a). Entwicklungen im Religionsunterricht in Europa. *Entwurf : Fachgemeinschaft evang. Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Württemberg e.V. und vom Fachverband evang. Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Baden(1)*, 7–14.

Schreiner, P. (Ed.). (2000b). *RE in Europe : A collection of basic information about RE in European countries*. Münster: Intereuropean Commission on Church and School (ICCS) / Comenius-Institut.

Selander, S.-Å. (1993). *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, S.-Å. (1999). State, Church and School in the Scandinavian countries – in a European perspective. In N.-Å. Tidman

(Ed.), *Into the third Millenium : EFTRE conference August 1998 in Copenhagen* (Vol. 31, pp. 54–75). Malmö: Föreningen lärare i religionskunskap.

Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Unpublished Dr. art-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Skogar, K. (2000, februar 2000). *Religionsdidaktikens kärnproblem*. <http://www.lhs.se/nfred/karnan1.htm> [2000, 13. mars].

Spinder, H. (Ed.). (1992). *RE in Europe. A guide to the position of religious education in 15 European countries*: Intereuropean Commission on Church and School (ICCS).

Tamminen, K., & Vesa, L. (1982). *Undervisa i religion : en lärobok i religionsdidaktik*.

Vogt, K. (1995). *Kommet for å bli : Islam i Vest-Europa*. Oslo: Cappelen.

Weisse, W. (1996). Approaches to an Intercultural Religious Education in the Multi-religious City of Hamburg. In W. Weisse (Ed.), *Interreligious and Intercultural Education : Methodologies, conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands, and Germany* (pp. 83–94). Münster: Comenius-Institute.

**Heid Leganger-Krogstad, førsteamanuensis ved ILS Universitetet i Oslo, adr:
heid.leganger-krogstad@ils.uio.no**

Denne artikkelen er «lånt» fra boka *Forskning og fundering* med undertittel: Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Boka utgis på Tapir forlag og er festskrift til Ole Gunnar Winsnes. I tillegg til artikkelen av Heid Leganger-Krogstad er det artikler av blant andre Erling Birkedal, Knud Eivind Bugge, Sigmund Harbo, Thomas Luckmann, Dagfinn Rian, Sven-Åke Selander, Geir Skeie.

BOKMELDINGER

Dagfinn Rian:

Velkvalifisert og nyttig om jødedommen

Pax Forlag er i ferd med å gi ut en monografiserie om verdensreligionene. Forlaget sier at hensikten er å gi en leservennlig og levende innføring i den enkelte religion, «med et perspektiv på religionene som menneskeskapte kulturelle ytringer». Forfatterne er norske religionshistorikere.

Med Bente Groths bok om jødedommen har vi fått en faglig solid mellomstor innføring i jødedommens historie og innhold. Noen bok av et tilsvarende omfang fins ikke på norsk. Boka er på i alt 246 sider, hvorav selve teksten er noe under 200 sider. Resten er oversiktstabeller over jødedommens historie i verden generelt og i Norge spesielt, ordforklaringer, litteraturlister og navnerogister.

Jødedommen har tradisjonelt hatt en forsomt eller fortegnet plass i norsk utdanning, i grunnskole og videregående skole så vel som i høyere utdanning. Endog en lærebok i religionshistorie til universitetsbruk fra 1960-årene hadde ingen plass for jødedommen. Her hang en delvis fast i gamle kristne teologiske synspunkter om jødedommen som en religion som på sett og vis var avløst av kristendommen, eller en oppfattet det slik at jødedommen ble tilstrekkelig behandlet i bibelfag, som «Det gamle testaments religion». Noen plass for jødedommen som en levende religion hadde man ikke. Med de senere års skolereformer har imidlertid jødedommen som en levende religion i vår tid fått en fast plass i lærplanene i så vel grunnskolen som i videregående opplæring og i

allmennlærerutdanninga. Nyere læreboklitteratur har da også tatt hensyn til dette. Med Bente Groths bok har vi altså fått en vel kvalifisert fremstilling av større omfang enn det som hittil har foreligget på norsk (hvilket ikke forhindrer at det er behov for enda grundigere fremstillinger).

Boka inneholder 15 kapitler. Av disse utgjør ti kapitler en oversikt over jødedommens historie i de fleste områder der den er eller har vært utbredt (det er relativt lite stoff om Latin-Amerika). Rent prinsipielt er jødernes historie og den jødiske religions historie to (delvis) forskjellige temaer. Samtidig er de vevet så inn i hverandre at det ikke vil være mulig å skildre det ene uavhengig av det andre. Det er da også denne fremstillingen et eksempel på.

Innledningskapitlet tar opp noen grunnleggende forestillinger, drøfter spørsmålet om hvem som er jøde, litt om den jødiske bibel (Tanakh) og moderne bibelvitenskap. Her (og også senere i boka) understrekes betydningen av å gå veien om den jødiske tolkningstradisjon, i særdeleshet Talmud, dersom en vil høre hvordan bibelske lover og bud praktiseres i dag. Jødedommen er nemlig ikke i første rekke «Det gamle testaments religion», dvs. den religion vi finner i Den jødiske bibel, men en videreutvikling og en videreforklaring av denne. Bare fire av bokas 15 kapitler dreier seg direkte om den jødiske religions innhold og praksis, dvs. om tro, menneskesyn og etikk, det rituelle livet, festkalenderen og familielivet.



Slike temaer er naturligvis også omtalt i de historiske kapitlene. Men nå er boka disponert slik at historiske kapitler og kapitler om religionens innhold og praksis kommer litt om hverandre. Dette svekker etter mitt skjønn presentasjonen av jødedommen som en levende religion i vår tid. Med det opplegget som er valgt, kan en lett få inntrykk av at mye av det som omtales, og som fremdeles er aktuelt, omtales som noe fortdig.

Et prisverdig trekk ved Groths fremstilling er kjønnsperspektivet. Det ligger i sakens natur at kildene til jødisk religion (som til mange andre religioner) sier mest om menns religion. Groth har i en rekke

sammenhenger i sin fremstilling vært påpasselig med å få fram kvinneperspektivet. Dette er et eksempel til etterfølgelse, som dermed også overflødiggjør et eget «kvinnekapittel», som ofte kan virke noe påhengt i mange religionshistoriske fremstillinger.

Fremstillingen legger ellers eksplisitt vekt på rabbinsk jødedom, dvs. jødedommens hovedretning fra oldtiden av, og dennes oppdeling i flere retninger i nyere tid. Samtidig understrekes jødedommens mangfold allerede i oldtiden. Valget av hovedperspektiv må aksepteres, men særlig i den historiske behandlingen av Midtøsten og Øst-Europa hadde det vært interessant om en historisk

viktig retning som karaittene og deres forhold til den tradisjonelle jødedom hadde vært viet noe større oppmerksomhet, selv om de bare utgjør en liten gruppe i dag. Mangfoldet i oldtidens jødedom kunne gjerne også fått en noe bredere behandling.

I de historiske kapitlene er det også skutt inn noen korte avsnitt om jødene i Norge. Korte bemerkninger om religiøs praksis blant norske jøder kommer også i de kapitlene som omtaler jødisk tro og praksis i alminnelighet.

Visse detaljer i Groths fremstilling kan kanskje faglig diskuteres (f. eks. påstanden om at samaritanerne er resultat av en form for folkeblending, og at Den jødiske bibels omfang ble fastlagt i Javne omkring år 90). På den annen side viser hennes fremstilling en solid innlesing og faglig orientering ikke minst på nyere litteratur til den bibelske periodens historie.

I transskriberingen av hebraiske ord har Groth hovedsakelig valgt å følge engelsk transskripsjon, både av hensyn til dem ønsker å studere videre og søk på Internett. Det virker plausibelt, men samtidig må en

spørre om ikke en bok som vel er tenkt som studiebok for norske studenter, i større grad også burde tilnærme seg etablerte norske skrivemåter. I alle fall virker det rart når en bruker den engelske formen «Isaiah» for profeten Jesaja. Litteraturlisten inneholder hovedsakelig engelsk litteratur, samt en liste med tilleggs litteratur på norsk og svensk. Her kunne naturligvis flere arbeider vært ført opp, men fremfor alt savnes et innslag av dansk litteratur. F. eks. er den største fremstillingen av jødisk historie på et nordisk språk skrevet på dansk (av Hanne Trautner-Kromann).

Det er ingen tvil om at Bente Groth har gitt oss en fremstilling av jødisk historie, tro og praksis som er båret av soliditet og faglig tyngde. Boka er å anbefale for alle som ønsker en dypere forståelse av jødedommen, dens kultur og historie, og av dens rolle i dagens verden. Den bør finnes i ethvert skolebibliotek, og om så ikke er mulig, i lærens private bibliotek.

*Bente Groth: Jødedommen,
Pax Forlag 2000*