

## KAPITTEL 12

# Bibelkunnskap – over og ut? En refleksjon over bibelkunnskapens verdi for allmenndannelsen

*Bente Afset*

Høgskulen i Volda

**Abstract:** The Christian Bible is a central source in our Norwegian and European culture. But it seems that in the last decades biblical knowledge is decreasing in the population. Changes in religious education whereby Christian religion has less emphasis than before are probably one reason for this. This article argues for and reflects on the value of biblical knowledge as cultural competence, as a resource for meaning, identity and truth for the individual as well as for society. Arguments are found in theology and narrative theory as well as cultural theory.

**Keywords:** biblical knowledge, cultural competence, biblical narrative, cultural theory

## Introduksjon

Mot mange musikkesperters mening vant Andreas Haukeland – TIX – den norske Melodi Grand Prix-finalen og skal representere landet i den europeiske finalen i mai 2021. I intervju etter seieren uttalte TIX:

Det er ei historie om David og Goliat. Det er folket mot musikkeliten. Eg føler meg som Askeladden liksom. Og so har det norske folket bestemt at eg skal representere landet. At eg skal sigre mot musikkmeldarane. (Eide et al., 2021)

Sitering: Afset, B. (2022). Bibelkunnskap – over og ut? En refleksjon over bibelkunnskapens verdi for allmenndannelsen. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (Kap. 12, s. 269–287). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch12>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

TIX sammenlignet også sangen med en Grandiosa (pizza). «Jeg får kanskje ikke en Michelin-stjerne», sa han, «men folket elsker den».<sup>1</sup>

Artistene TIX tyr til gamle og litt nyere myter for å forklare for seg selv og oss andre denne opplevelsen. Fortellingene om det norske pizza-eventyret Grandiosa eller eventyret om Espen Askeladd formidler hvordan den lille bygda eller den lille mann beseirer større motkrefter, mot alle odds. Akkurat som unggutten David i den bibelske fortellingen slår ut den formidable filisterkrigeren Goliat (1 Sam 17). TIX-sitatet illustrerer hvordan vi tenker over og forstår verden – og vår rolle i den. Det handler om identitet og om hvordan vi forstår og konstruerer en sammenheng for våre liv og erfaringer. Der er mytene til god hjelp, og svært mange av vår vestlige kulturs myter stammer fra den jødisk kristne Bibelen. Som TIX demonstrerer.

Men vi kan spørre hvor mange av TIX sine fans som vil forstå referansen til David og Goliat om den stod alene uten forklarende tillegg i form av Grandiosa og Askeladden? Bibelkunnskap er kulturell kompetanse som tidligere generasjoner særlig har fått gjennom skoleverket. I de siste tiårene er det mye som tyder på at denne kompetansen er betydelig svekket i befolkningen. Årsakene til det er nok mange. Men en påtagelig endring er omfanget av bibelkunnskap i opplæringen i skolen og innenfor høyere utdanning. Siden færre mennesker bekjenner seg til kristen tro, eller er aktive i kristne kirkesamfunn (Furseth, 2015), er det sannsynligvis også stadig færre som leser Bibelen privat.

Bibelen er den store koden til vår kultur, hevdet den kanadiske litteraturviteren Northrop Frye (1982). Disse tekstene har hatt innflytelse på og betydning for blant annet bildekunst, litteratur og drama, språklige uttrykk og for forståelsesrammer i samfunnet og hos individer. Bibelkunnskap er både kulturkompetanse og en del av kulturarven. Men kulturer endres, og selv om kristendommen fremdeles er majoritetsreligion i Norge, er religiøs og livssynsmessig mangfold større og tydeligere enn for noen tiår tilbake. I denne artikkelen ønsker jeg å reflektere over disse endringene. Det skal ikke handle om Bibelen som kilde til religiøs

---

1 Sitert etter hukommelsen fra NRK-intervju med TIX 22.02.21.

tro, men om de bibelske tekstenes kulturelle betydning, selv om man ikke kan skille dette skarpt.

Først et kort riss av utviklingen av bibelkunnskap i opplæringen i skolen og høyere utdanning. Deretter et blikk på hva vi faktisk vet om nordmenns bibelkunnskap og bibelbruk.

## Bibelen i skolen fra 1739-2020

Den aller første skoleundervisning i Norge handlet om bibel- og kristendoms kunnskap. Fra innføring av obligatorisk opplæring i Norge i 1739 var bibelkunnskap en selvsagt del av undervisning og opplæring i skolen. Hjemmet og kirken støttet opp under dette. Man skulle lære å lese for å kunne lese Bibelen og å tilegne seg den rette kristendom, bli konfirmert og skikket til å få seg arbeid og kunne gifte seg. Voksenlivets rettigheter var knyttet til religionen. Utover 1800-tallet kom flere fag inn i skoleplanene – regning, historie, naturfag og geografi. I over hundre år (fra 1860 til 1974) beholdt kristendomsfaget, og bibelkunnskap som en del av det, sin posisjon i norsk skole.<sup>2</sup> I andre halvdel av 1900-tallet endret dette seg idet man først lanserte det alternative faget livssynsundervisning (1974), og i 1987 ble også andre religioner og livssyn integrert i kristendomsfaget. I 1997 kom det helt nye flerreligiøse faget *Kristendom med religions- og livssynsundervisning* (KRL). Læringsmåla i L97 var mange og svært detaljerte, og i 2002 ble planen slanket og revidert. Med Kunnskapsløftet (LK06) gikk man over fra en læreplan med detaljerte læringsmål til en mer generelt formulert rammeplan. Dette er forsterket i fagfornyelsen 2020 (LK20). LK20 beskriver først og fremst formale kompetansemål, mens materiale mål, kunnskapsinnhold, synes underordnet (Bredlid, 2019, s. 19).

I sin noe omtumlede mer enn 20-årige historie har dette faget hele tiden hatt størst vekt på religionen kristendom. Et flertall av norske skolebarn har dermed fått opplæring i en kanon av bibelske fortellinger og tekster.<sup>3</sup> Fagfornyelsens generelle læringsmål og metaperspektiv på

2 I 1969 ble kristendomsopplæring i skolen formelt skilt fra kirkens dåpsopplæring.

3 Noen har valgt bort faget og noen kan ha fått utilstrekkelig opplæring av ulike årsaker.

fagkunnskapen vil kunne endre dette, siden det nå er helt opp til den enkelte skole og lærer å bestemme det presise innhold i faget.

Felles referanserammer, i dette stoffet, som i mange andre fag, vil kunne rakne. I praksis kan den utstrakte bruken av lærebøker i skolen være en stabiliserende faktor – der mange kan møte de samme tekstene og det samme utvalget foretatt av forlag og lærebokforfattere. Lærebøker og lærere kan slik en tid med grunnlag i en kollektiv hukommelse – en skolekanon – sørge for at elever, tross fagfornyelsen, får et felles kunnskapsgrunnlag.

## Bibelen i høyere utdanning

Større religiøst og kulturelt mangfold i befolkningen de seneste tiårene har skapt behovet for endringer i religionsfagene i skolen, noe som igjen har påvirket omfang og innretning på den religionsfaglige profesjonsutdanningen på universitet og høyskoler. Etter at religionsfaget ble valgfag i lærerutdanningsreformen i 2009 behøver ikke lærerstudenter lenger å ta dette faget. Dette var en historisk endring, med konsekvenser. I en undersøkelse i 2014 av RLE-fagets status i UH-sektoren fant Kåre Fuglseth og Åge Schanke at faget var vesentlig svekket (Fuglseth & Schanke, 2014; Kullerud, 2013, s. 347).

Færre lærerstudenter vil nå ha grunnleggende kunnskap i religionsfaget. KRLE 1 og 2 som studiefag for lærerutdanningene følger nasjonale retningslinjer og er derfor formet i hovedsak over samme lest som grunnskolefaget. Læringsmål etter fagfornyelsen 2020 som involverer bibelkunnskap er svært overordnet formulert: Eleven «har kunnskap om og kjenner til bruken i skulen av tekstar, forteljingar, høgtider, lære, ritual og andre praksisar, etikk og estetikk i religionar og livssyn».<sup>4</sup> Det er opp til de ulike lærerutdanningsinstitusjonene å formulere egne læreplaner på dette grunnlaget. Retningslinjene gir ikke rom for mye vekt på bibelkunnskap.

---

4 Læringsutbytte ifølge nasjonale retningslinjer for KRLE I 1–7. Tilsvarende for trinn 5–10 (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2018).

Utenom rent kristendomsfaglig eller teologisk utdanning ved universiteter og private høyskoler, er altså omfanget av bibelkunnskap i høyere utdanning redusert de siste tiårene. For eksempel er kurs i bibelkunnskap lagt ned og erstattet med kurs i hellige tekster ved flere institusjoner.<sup>5</sup>

## Observasjoner og forskning om bibelkunnskap og bibelbruk

Mange som underviser i lærerutdanningene eller i fagutdanningene rapporterer at studenter som har startet på studiefaget KRLE de siste årene, møter med lite bibelkunnskap. Sentrale figurer i den bibelske fortellingen som Abraham, Moses og Paulus kaller ikke på gjenkjennelse. Dette er KRL-generasjonen. Tyder dette på at unge mennesker, eller nordmenn generelt, har mindre bibelkunnskap enn tidligere? Så vidt jeg kjenner til, fins det ikke forskning som sier noe om det.

Men vi vet noe om nordmenns bibelbruk. Ifølge en nokså fersk KIFO-rapport har andelen nordmenn som leser i Bibelen minst en gang i året, sunket fra 35 til 18 prosent fra 1972 til 2016. I 1987 leste 16,2 prosent i Bibelen minst en gang i måneden, og fra 1987 til 2009 endret ikke bibelbruken seg vesentlig. Antallet som leste i Bibelen minst en gang i måneden i 2009 var 15 prosent (Rafoss, 2017, s. 17–18). I 2016 viste det seg at andelen kvinnelige bibellesere har sunket mest – tidligere leste kvinner mer enn menn. Eldre (over 65 år) leser mer enn yngre. Men unge menn (under 25 år) leser også mye. Sammenligner man by og land, er det litt flere som leser i Bibelen på mindre steder, men de flittigste bibelleserne finner vi i tidligere Rogaland, Aust-Agder og Vest-Agder. Nordlendinger, trøndere, hedmarkinger og oslofolk leser minst. De som bekjenner seg til kristen tro, er de ivrigste bibelleserne. De står for tre fjerdedeler av all bibellesing i landet. I motsetning til en vanlig oppfatning<sup>6</sup> øker bibellesingen med utdanningsnivå.

5 F. eks. ved Universitetet i Agder, ved Universitetet i Oslo og Høgskulen i Volda. Informasjon om dette er hentet fra institusjonenes nettsider.

6 F.eks. presentert av journalisten Harald Eia i programmet *Sånn er Norge* (NRK). Gudstroen synker fordi folk har høy utdanning, de er smarte og de har det bra – en krig og litt lidelse sender folk tilbake til Gud og troen (Larsen, 2020).

Den vanligste måten å møte Bibelen på er ellers i gudstjenester og kristne møter (Rafoss, 2017).

Selv om vi ikke har tall på den faktiske endring i bibelkunnskap i befolkningen, er de endringene som er pekt på over, interessante å reflektere over: Den tradering av bibelkunnskap som skole og utdanning stod for tidligere, som innebar noenlunde felles referanserammer og felles kulturell kompetanse i bibelkunnskap, når nå langt færre barn og unge mennesker. Det er først og fremst de troende kristne som leser i Bibelen.

## Kristendommens plass i opplæringene i en kultur i endring

Av alt vi skal fylle skole og læreplaner med av viktig stoff, hvorfor bør kristendom og bibelkunnskap være en del av allmenndannelsen?

Spørsmålet om bibelkunnskapens plass i skolen handler om kristendommens plass. Den er ikke lenger selvfølgelig i et moderne samfunn med økende kulturell og religiøs pluralitet. Jeg støtter meg her på Marlene Pritz Jellesen, som nylig har drøftet dette spørsmålet med utgangspunkt i danske forhold, forhold som er noenlunde de samme som vi har i Norge. Hun peker på at hvilken posisjon man velger når det gjelder kristendommens plass i religions- eller kristendomsfaget, blant annet beror på hvilken kultur- og dannelsesforståelse man legger til grunn, en essensialistisk-assimilativ<sup>7</sup> eller en konstruktivistisk kulturforståelse (Jellesen, 2021, s. 410). Jellesen rapporterer at i Danmark har kritikere av kristendomsfaget hevdet at «undervisningen [...] ligger tætt op ad en kristen assimilativ dannelse med fokus på kristne værdier og normer – en slags national-kulturel kristen dannelse» (Jellesen, 2021, s. 410). Argumentene i den danske debatten er gjenkjennelige fra debattene om religions- og livssynsfaget i norsk skole. Å skille skarpt mellom de to dannelsessyn er

7 Essensialistisk-assimilativ kulturforståelse innebærer et nokså statisk kulturbegrep og en tilpassende dannelse i forhold til herskende normer og verdier. En konstruktivistisk kulturforståelse innebærer et dynamisk kulturbegrep der kultur betraktes som noe som bestandig forhandles mellom individer, og en dannelse som legger vekt på elevens myndiggjørelse (Jellesen, 2021, s. 410).

uheldig, mener Jellesen. Med tanke på grunnskolens dannelsesprosjekt mener hun at man verken bør velge det ene eller det andre, men heller en tredje vei «der medtænker et virkningshistorisk aspekt og samtidig har blik for de forandringer, kulturere løbende gjennomgår» (Jellesen, 2021, s. 410–411). I tilslutning til sosiologen Øyvind Larsen argumenterer hun for en dannelsesstenking der

dannelsen vedrører det enkelte menneskes mulighet for i samtalen med de andre at fortolke sit liv. Dannelsen består i den *bevidste* tilegnelse af de kulturelle ressurser, som er nødvendige for at foretage en sådan fortolkning. Moderniteten opløser de kulturelle tradisjoners umiddelbare autoritet. Men dermed skal der ikke konkluderes, at de kulturelle tradisjoner ikke lenger har nogen betydning. Tvertimod indgår de som en nødvendig fortolkningsresource i dannelsen. De kulturelle tradisjoner bliver refleksive. (Larsen, 1992, etter Jellesen, 2021, s. 410)

Dette betyr en hermeneutisk kulturtrading med «blik for virkningshistoriske aspekt, som der tolkes videre på – eksplisiteret, med et refleksivt forhold til fortiden – og samtidig en åpenhet og inklusion af andre religioner og kulturer; en art inkluderende kulturarvspleie og progressiv og dynamisk konservatisme» (Jellesen, 2021, s. 411). For Jellesen innebærer ordene dynamisk konservativ at man også holder fast på kravet om likebehandling av de ulike religioner og livssyn i undervisningen. Et krav som formuleres på følgende måte i § 2-4 til faget KRLE i opplæringsloven (1998): «Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna».

Jellesen legger også vekt på konteksten for religionsundervisningen, både den europeiske og den nasjonale. Slik man for eksempel favoriserer den nasjonale historien, nasjonalspråket og den nasjonale litteraturen i dansk skole, som vi også gjør i den norske skolen, bør man heller ikke avnasjonalisere sitt dannelsesbegrep, hevder hun, men «snarere utvide det og tilføye det en interkulturel, europæisk og global dimension» (Jellesen, 2021, s. 411).

Siden det er kristendommen som har hatt størst virkningshistorie i vår kulturkrets, bør den også ha kvantitativ forrang. Det bringer oss over til spørsmålet om Bibelens rolle som kulturarv.

## Bibelen som kulturarv

«Kulturarv» er et populært ord – nærmest et honnørord som gjør seg i festtaler og partiprogram, et ord som mange bruker for å betegne noe de er for, men der man kan legge forskjellig innhold i det (Kullerud, 2008).

En gangbar om enn generell definisjon kan være at «Kulturarven er den historiske plattformen som vårt samfunn er bygget på» (Nordby, 2014, s. 97). Eller: «Kulturarven er all kulturen vi har arva etter generasjonene før oss. Både fysiske gjenstandar og kulturuttrykk som sangar, eventyr, mat, kunst, dans og litteratur» (Kulturarvskolen, u.å.). Kildene til kulturen er mange, noen er levende og noen er «gått i glemmeboken», og disse kildene er ikke bare norske. Kulturer blir til og utvikles i møte med andre kulturer (Nordby, 2014, s. 108). Eksempelvis da kristendommen, med opphav i Midtøsten og maktsentrum i Roma, ble innført i Norge ved slutten av vikingtiden, endret det den gamle og muntlige norrøne kulturen på mange vis. Kristendommen var en bokreligion, og kirken bygde på skrift. Drevet fram av kirken førte dette kulturelle skiftet også til at skriftkulturen fikk et gjennombrudd i Norge (Nordby, 2014, s. 101).

I de styrende dokumentene for skoleverket er kulturarv et sentralt begrep. I erkjennelsen av at kildene til kulturen vår ikke kun beror på kristendommen, men også har røtter til den greske og romerske antikken, nevnes humanistisk arv og tradisjon og at opplæringen «skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Verdigrunnlaget for opplæringen er formulert slik i *Overordnet del* til LK20, punkt 1.2:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)



Begrepene «arv» og «tradisjon» i disse tekstene signaliserer at historiske perspektiv er viktige i opplæringen. Men i høringsrundene til fagfornyelsen 2020 var spørsmål etter tydeligere historiske perspektiver i flere fag en sentral kritikk mot utkast til de nye læreplanene (Breidlid, 2019, s. 17). Professor i historie Tarald Rasmussen har også nylig kritisert KRLE20 for en svekking av et historisk perspektiv som siden KRL97 «har spilt en viktig rolle i læreplanene» (Rasmussen, 2021, s. 323).

Han knytter det blant annet til bruken av begrepet «tradisjon» som, etter hans mening, synes å ha ulikt innhold i denne teksten i *Overordnet del* og slik det brukes bl.a. i beskrivelsen av første kjerneelement i KRLE20. I *Overordnet del* viser tradisjon til historie (kulturermer som er overført fra slektledd til slektledd, Alver, 2020), mens i læreplanteksten ser det ut til å tilsvare en religions mangfold uten at det innebærer noe særlig historisk perspektiv. En bruk som han tilskriver den engelske religionspedagogen Robert Jackson (Rasmussen, 2021, s. 326–327).

I læreplanen er samtidsperspektivet dominerende på bekostning av historiske perspektiv. En årsak til dette er, etter Rasmusens mening, at man i så stor grad har forlatt det såkalte verdensreligions-paradigmet samtidig som man søker å likebehandle religioner og livssyn (Rasmussen, 2021, s. 336–337). Religionens interne mangfold og samtidsperspektivet blir viktigere enn historien; hvis rolle blir «å illustrere, og ikke forklare, mangfold» (Rasmussen, 2021, s. 337). Dette er selvsagt relevant for spørsmålet om bibelkunnskapens plass i religionsfagene.

Bibelen er selve kjernen i kristendommen. Kunnskap om de bibelske tekstene og deres virkningshistorie gir innsikt, ikke bare i kirkehistorie, men også i generell historie, som eksempelvis Martin Luthers nytolkning av *Guds rettferdighet* på 1500-tallet. Konsekvensene gjaldt ikke bare kirkeene. Det interne mangfoldet innen kristendommen har mange ulike årsaker, men ikke minst ulik forståelse og vektlegging i bibeltolkningen. Innsikt i samtidens religiøse mangfold beror derfor også på historisk kunnskap, og er en viktig del av det LK20 kaller dybdelæring.

Ut over at Bibelen kan fungere både til å skape og bekrefte religiøs tro, har den altså hatt stor betydning som kilde til og reservoar for vesteuropeisk kultur (Frye, 1982).

Bibelen har satt omfattende spor i vår europeiske og nasjonale kultur, i språket og litteraturen, i kunst og i mentalitet. Noen bibelspor i kulturen lar seg enkelt identifisere, mens andre er mer indirekte og vanskeligere å få øye på. Utsagnet fra TIX som vi startet med, er bare ett av mange eksempler på bibelfortellingenes spor i språket. Referanser til bibelske fortellinger og karakterer er utbredt også i moderne norsk litteratur som hos Solstad, Ambjørnsen, Knausgård, Fosse, Egeland o.a. (Jakobsen, 2011).

Northrop Frye har pekt på at både enkeltfortellinger og hele Bibelen kan leses innenfor komediens fortellingsstruktur, U-formen, der fortellingen går fra en situasjon av stabilitet til ulykke eller katastrofe og deretter opp igjen til ny stabilitet. Dette er en narrativ struktur som i stor grad preger mye litteratur og dramatik i vår vestlige kultur, også film og populærkultur (Leer-Salvesen, 2005; Skippervold, 2012).

Bibelens store fortelling, fra skapelse til nyskapelse, har ikke minst bidratt til Vestens lineære historieforståelse, i motsetning til en syklisk forståelse i naturreligion og østlige religioner. Denne lineære tidsforståelse innebærer tanken om progresjon og utvikling, en forståelse som også er overtatt av sekulære ideologier i Vesten (Leganger-Krogstad, 2001, 2011, s. 239–249).

Det bibelske tekstuniverset består av mange ulike sjangre; små og større fortellinger, poetiske tekster, historiefortelling, lovtekster m.m. Men ikke minst er fortellingene sentrale i dette tekstuniverset. I det hele har «religionenes fortellinger [...] hatt og har betydning for å konstituere dem både som 'tradisjon' og 'kulturarv', og [...] er viktige som bidrag til å utdype den historiske dimensjon i faget», hevder Rasmussen (2021, s. 332).

## Fortellingsdidaktikken

De forskjellige sjangre har hatt ulik plass i kristendomsundervisningen i norsk skole. Men bibelfortellingene var som nevnt i om lag 100 år hovedsaken i kristendomsundervisningen i skolen, ikke minst knyttet til Volrath Vogts bibelhistorie. Også i KRL-faget i 1997 fikk fortellingsstoffet stor oppmerksomhet, der bibelfortellinger, så vel som fortellinger fra de andre KRL-religionene, fikk stor plass. Innen teologiske og

religionsdidaktiske miljø var det en oppblomstrende interesse for narrativ teologi og fortellingsdidaktikk i andre halvdel av 1900-tallet, i Norge særlig etter danske Svend Bjergs disputas og påfølgende publisering av boka *Den kristne grundfortælling* (1982). I KRL-faget i L97 pekte man ut helt konkret hvilke fortellinger som skulle arbeides med på de ulike trinn – ikke bare i kristendomskunnskap, men også i de andre fire KRL-religionene.<sup>8</sup> En stor kildesamling som samlet fortellinger og andre tekster fra religionen nevnt i læreplanen, pluss den humanistiske tradisjonen, ble laget for å hjelpe lærere i skolen (Rasmussen & Thomassen, 1999). For kristendomskunnskapens vedkommende tok man særlig fram tekster man antok ikke var så lett tilgjengelige.<sup>9</sup> I 2000 kom Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen med sin bok *I begynnelsen var fortellingen*. Her gjør de rede for sin fortellingsforståelse og formidler et stort utvalg fortellinger fra de aktuelle tradisjonene. Boka ble mye brukt i lærerutdanningene, og deres fortellingsforståelse og didaktikk har nok formet mange lærere i årene etterpå.<sup>10</sup>

I læreplanene under Kunnskapsløftet (KRL 2005 og RLE 2008) ble detaljerte kunnskapsmål byttet med mer generelle kompetansemål. Fortellingsstoffet i bibelkunnskapen ble først og fremst plassert på barnetrinnet, mens poetiske og ikke-fortellende tekster sammen med drøftende og analytiske tilnærminger fikk plass på ungdomstrinnet (Afset, 2009, s. 183). I LK20 er denne tendensen videreført ved at religionenes fortellinger er plassert på barnetrinnet, der det heter at elevene etter 4. trinn skal kunne «samtale om og presentere sentrale fortellinger i kristen tradisjon». Som nevnt, er kompetansemåla i KRLE 2020 svært generelt formulert og gir lite føringer for utvalg og fordeling av kristendomsfaglig stoff. Læreplanen knytter heller ikke begrepet kulturarv konkret til bibelfortellingene, men til den litt underlige formuleringen «årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner» (1.–4. trinn). Å arbeide med Bibelens fortellinger som kulturarv legger denne formuleringen i kompetansemål 4 etter 7. trinn mer tydelig opp til: elevene

8 I L97 var det hinduisme, buddhisme, islam og jødedom. Senere ble sikhisme inkludert.

9 Jf. innledningen i bd.1.

10 Ny og bearbeidet utgave av boka kom i 2011 (inkludert sikhismen, men nå uten greske myter som var med i den første utgaven).

skal kunne «utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner».

## Fortellingene/mytenes betydning

Religionenes store fortellinger er myter som handler om eksistensielle spørsmål. Definisjon av mytebegrepet er ikke entydig i litteraturen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 11). Eksempelvis vil myte i religionsvitenskapen vise til en fortelling om guder og overnaturlige vesen som har som grunnleggende funksjon å forklare verden og hvordan den fungerer (Groth & Kværne, u.å.). Mytene foregår utenfor tid og rom. Breidlid og Nicolaisen ser fortelling som en overgripende kategori for sjangre som myte, folkeeventyr, sagn og legender. I folkelig språk brukes myte gjerne om en fortelling som «bare er en myte», en illusjon eller usannhet. Et forsvaret for mytenes betydning finner vi hos den amerikanske humanistiske psykologen Rollo May. Han avviser den folkelige forståelsen og tillegger også mytebegrepet et mer fleksibelt bruksområde enn f.eks. religionsvitenskapen. «Myten, eller fortellingene, er bærere av samfunnets verdier; ved hjelp av myten finner den enkelte sin følelse av identitet» (May, 1992, s. 23). I boka *Myter og identitet. Behovet for myter i vår tid* argumenterer han for mytenes betydning:

Myter er mønstre i form av beretninger som gir vårt liv betydning. Enten eksistensens mening bare er det vi kan tilføre livet ved vår egen karakterstyrke, som Sartre hevdet, eller om det finnes en mening vi trenger å oppdage, som Kierkegaard forfektet, blir resultatet det samme: Mytene er vår måte å finne denne meningen og betydningen på. Mytene er som bjelkene i et hus: De er ikke synlige utenfra, men holder huset oppe slik at det er mulig for folk å bo der. (May, 1992, s. 15)

Den engelske boktittelen, *The Cry for Myth*,<sup>11</sup> signaliserer budskapet tydelig. Ved slutten av det tjuende århundre lider mennesker av tapet av myter, mener May. Rasjonalisme, opplysning og utdanning makter ikke

---

<sup>11</sup> Opprinnelig utgitt 1991.

å tilfredsstillende individets tørst etter mening. Narkotikamisbruk, oppblomstring av nye eller gamle sekter, materialisme og kjendiseri er symptomer på menneskers desperate søking etter at livet skal ha en mening. Gjennom mytene kan mennesker bearbeide sine erfaringer og oppdage mening og sammenheng. Myten er, ifølge May med visitt til Thomas Mann, evig sannhet i motsetning til *empirisk* sannhet (May, 1992, s. 24, kursiv i originalen). Mytene skaper et hjem, et tilholdssted, for individet. «Vi har alle et behov for en kollektiv myte som gir oss et fast punkt i en ellers kaotisk verden» (May, 1992, s. 44). Men opplysningstidens vitenskapsidealer synes å ha hatt stor innvirkning på menneskers mentalitet mer generelt, hevder May. Dette er kulturelle endringer som er med på å prege oppfatninger og tankemåter i mange fag og sammenhenger. Vi tenker i rasjonelle baner og er «ofre for den fordom at jo mer rasjonelle våre utsagn er, jo mer sannferdige vil de være» (May, 1992, s. 22). Samtidig hevdet May at samtidskulturen var preget av at mange mennesker flykter inn i det irrasjonelle, i form av rus av ulike slag og til alternative kilder til helse og livsinnhold (May, 1992, s. 21).

Dette ser ikke ut til å ha endret seg i løpet av de 30 årene som har gått etter Rollo Mays bok. Et økende press på produktivitet og kvantitet preger både arbeidsliv og fritid (Hessen, 2012). I academia opplever vi også mer og mer spørsmål om at studier vi tilbyr skal ha tydelig relevans til arbeidslivet, og umiddelbart synes nytte forstått i økonomiske termer å være et stadig viktigere kriterium for kvalitet uansett fag. Humaniora og dannelsesfag er under press. Det er ikke minst alvorlig i en tid der vi står overfor en truende klimakrise med uoversiktlige følger for natur og samfunn. Da trengs det mennesker med evne til å oppdage og formulere de viktige og reelle problemene og som har forestillingsevne til å se for seg bærekraftige løsninger (Hobbelstad, 2018; Jegersted, 2017). Her er de humanistiske fagene som arbeider med å bevare og utvikle kulturarven, helt vesentlige. Rollo May skrev ikke bare om de religiøse eller de bibelske mytene, som er tema i denne artikkelen. Men sammen med andre fortellinger, gamle og nye, religiøse og ikke-religiøse, kollektive og individuelle, kan det bibelske fortellingsuniverset gi grunnleggende nøkler til menneskers selvforståelse, til identitet og til å finne mening. Gjennom fortellingene kan mennesker få hjelp til å reflektere over eget liv, og slik

kan fortellingene være med på å skape og vedlikeholde identitet (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Det gjelder individet, men også kollektivet.

## Kollektivt minne og hermeneutikk

Forfatteren Dag Solstad har uttalt at hvis du fjerner den kristne kulturarven, da fjerner du grunnlaget, da fjerner du rett og slett samtalen bakover (Van der Hagen, 2013, s. 364). At mennesker trenger sammenheng bakover, med historien og fortiden, ser vi blant annet i den økende interessen for slektsforskning, å søke etter røttene sine. Det illustrerer at det å hente fram og (re-)konstruere fortellingene om fortiden handler om identitet og om å skaffe seg et «hjem», som Rollo May kalte det. Tilsvarende vil det å ta vare på kulturens store fortellinger skape grunnlag for kollektivets identitet. Det handler om den kollektive hukommelse, i vår sammenheng den vestlige kulturens kollektive minne. Begrepet *kanon*, slik det er formulert av minneforsker Aleida Assmann, betegner tekster som ikke velges på nytt i hver generasjon, men som danner et langsiktig kulturprogram som garanterer kulturens identitet og gjenkjennelighet gjennom brudd og endringer. Kanon er uunnværlige redskaper for skoler og høyere utdanningsinstitusjoner, ifølge Assmann; uten dem kan man ikke etablere akademiske fagområder og universitetsfag kan ikke undervises (A. Assmann, 2008, s. 277–278). Assmann presiserer at kollektiv hukommelse ikke kun må forstås som et resultat av akkumulert kognitiv kunnskap, det handler ikke minst om de varige og normative verdier som knytter seg til

exceptional events in the past. These events retain a *religious* quality; they register and preserve mythic events and the encounter of humans with God. My claim is that this religious dimension that preserves cosmic and metahistorical experiences underlies the efforts of cultural memory and endows it with its sacrosanct status and aura. The central aim of cultural memory, then, [...] [is] the extension of the temporal horizon by creating links to a normative past. By forging a link between a normative past and the present and by building a future on this link, cultures create horizons of «diachronic communication» between the living and the absent: God, spirits, the dead and the not yet living. As the internet creates an extended framework for communication across

wide distances in space, cultural memory creates an extended framework for communication across the existential limit of death and the abyss of time. (A. Assmann, 2008, s. 272–273)

Den bibelske kristne kanon – i tradisjonell forstand tekstene i Det gamle og Det nye testamente – er utgangspunkt og kjerne i vår vestlige religiøse kanon. Denne kjernen av tekster er stabil, men stadig gjenstand for forskning og fortolkning. Dette hermeneutiske forholdet til tekstene er sentralt i et forsvar for bibelkunnskap i allmenndannelsen, jf. Jellesens hermeneutiske kulturtradering over. Bibelen er for eksempel ikke entydig når det gjelder etiske spørsmål. Det er variasjoner i både menneskesyn og gudsbilde innenfor skriftene, slik som Guds oppfordring til drap og hevning og i de såkalte «helligkrigene» i Det gamle testamente (GT). Helligkrigene handler om de israelittiske stammenes erobring av Kanaan etter utgangen av Egypt. Helligkrigene er religiøst motiverte, ofte befalt av Gud selv, der alt skal utrykkes – menn, kvinner, barn og husdyr (Berge, 2013, s. 124). Tekstene skildrer dette som et oppgjør mellom «dem» (folkegruppene som må rykkes ut, f.eks. Moab, Esau-Edom, ismaelitter, Ammon) og «oss», der Gud er på vår (israelittenes) side. Med henvisning til slike tekster har egyptologen og kulturteoretikeren Jan Assmann hevdet at det ligger et betydelig voldspotensial i monoteismen i GT (J. Assmann, 2006). Med utgangspunkt i Assmanns påstand har Kåre Berge, professor i Det gamle testamente, drøftet helligkrigene, særlig i 5 Mosebok. Berge drøfter ulike sider ved denne teksttypen som defineres som eksempel på *chartermyter*; fortellinger som handler om en gruppes identitet og definerer grensen mot andre etniske eller nasjonale grupper. Et vesentlig element i Berges tolkning av disse tekstene, og i vår diskusjon, er det aspektet som kalles *Othering*, forestillingen om «Den Andre».<sup>12</sup> Han skriver:

Helligkrigenes innerste kjerne er tanken om at «vi» er mer verd enn «de andre»; at vi holder en høyere religiøs, etisk og kulturell standard enn «de andre»; at vi har fått land i arv fra «vår Gud» med byer, vinhager, brønner og byer [sic] som ikke vi men noen andre har bygget, fordi de andre ikke var verdige fortsatt besittelse av disse godene. (Berge, 2013, s. 124)

---

12 Berge viser til Edward W. Saida bok *Orientalism* (2004).

Dette er eksempel på stereotyper og etnisk-nasjonal *Othering* som vi finner i den bibelske historiografien. Og denne teksttolkningen illustrerer den rasjonelle og etiske fortolkning som den europeisk teologi har praktisert overfor disse trekkene i bibeltekstene, påpeker Berge: «Det er den sekulære og rasjonelle diskursen man har praktisert i teologien når man har avvist å bruke disse stereotypene i forståelsen av mellommenneskelige forhold, selv om de finnes i Bibelen» (Berge, 2013, s. 131). Fundamentalistisk tolkning avvises her med utgangspunkt i humanistiske verdier.

Denne fortolkningsmåten svarer i en viss forstand til det som Jan Assmann kaller *hypolepsis*<sup>13</sup> i boka *Cultural Memory and Early Civilization* (2011). *Hypolepsis* handler om hvordan man forholder seg til fortidens tekster. Det betyr ikke en repetisjon eller kun en utvikling av posisjonene i teksten, men en kritisk prosess der sannhet eller ny kunnskap er målet (J. Assmann, 2011, s. 257–263). Assmann forklarer *hypolepsis* på denne måten:

It (the hypoleptic-process) draws its momentum from the awareness that knowledge is never complete, and there is always more to be had. You can only come closer to the truth – again, this is fundamental to hypolepsis – by freeing yourself from the delusion that you can keep starting afresh, by recognizing that you have been born into an ongoing process, by seeing which way things go, and by consciously, understandingly, but also critically learning what your predecessors have already said. (J. Assmann, 2011, s. 261)

I tillegg til å innebære et kritisk undersøkende forhold til fortidens tekster, får Assmann med begrepet *hypolepsis* fram at disse tekstene kan være kilder til sannhet. Ikke minst kan denne måten å forholde seg til fortidens tekster på verne mot en type samtidshybris. Alt gammelt er ikke passé, og alt nytt er ikke uten videre bedre.

Med bakgrunn i dette kan vi – om vi vender blikket framover – spørre: Hvordan kan vi vurdere verdien av noe nytt dersom vi ikke kjenner det gamle?

---

<sup>13</sup> Kollega Jonas Gamborg Lillebø gjorde meg oppmerksom på Assmanns *hypolepsis*-begrep.



## Oppsummering

Opplæring i religion og livssyn i et samfunn preget av økende mangfold må ta høyde for dette mangfoldet. Slik var innføring av det flerreligiøse religionsfaget i skolen i 1997 en nødvendig endring. Selv om kristendommen har hatt kvantitativ prioritet i læreplanene helt fra KRL-faget i 1997, kan det se ut til at kunnskap om kristendommen og selve kjernen i den, bibelkunnskapen, er svekket hos dagens unge. Lærerutdanningsreformen fra 2009, der religionsfaget i grunnskolen ble gjort valgfritt, har ikke styrket religionsfaget. I denne artikkelen har jeg løftet fram noen argumenter for bibelkunnskapens plass i allmennutdannelsen. Bibelkunnskap er kulturkompetanse som gir tilgang til og innsikt i den vestlige kulturens uttrykk og former. Innen både fortellingsteori og minneteori hevdes det at religionens store fortellinger skaper grunnlag for både samfunnets og individets mening og identitet. Fortidens tekster er derfor verdifulle, og i vårt samfunn gjelder det særlig det bibelske tekstuniverset fordi dette over tusen år har dannet et vesentlig grunnlag i vår vestlige kultur.

Når det gjelder religionsfagene i fagfornyelsen 2020 har man bevisst valgt et overveiende samtidsperspektiv og tonet ned det historiske (Skeie, 2020 s. 424). Som pekt på over, er dette uheldig i kulturfag som religionsfagene.

## Referanser

- Afset, B. (2009). Bibelkunnskap og bibelbruk i RLE-faget. I B. Løvlie, R. Meier & A. Redse (Red.), *Danning, identitet og dialog. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanæs* (s. 183–203). Tapir Akademisk Forlag.
- Alver, B. (2020, 10. april). Tradisjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tradisjon>
- Assmann, A. (2008). The religious roots of cultural memory. *Norsk teologisk tidsskrift*, 109(4), 270–292. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2008-04-02>
- Assmann, J. (2006). *Monotheismus und Die Sprache der Gewalt: Religionswissenschaft*. Prius Verlag.
- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Berge, K. (2013). Hva gjør vi med helligkrigene i Det gamle testamente? *Teologisk tidsskrift*, 2(2), 123–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-0271-2013-02-03>

- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og kultur*, 124(1), 14–23.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Universitetsforlaget.
- Eide, E. L. M., Ridola, H. N. & Hagen, K.-Ø. (2021, 23. februar). *MGP-ekspert: – Tix er på mange måtar den nye Jahn Teigen*. NRK. [https://www.nrk.no/kultur/mgp-ekspert\\_-\\_tix-er-pa-mange-matar-den-nye-jahn-teigen-1.15385913](https://www.nrk.no/kultur/mgp-ekspert_-_tix-er-pa-mange-matar-den-nye-jahn-teigen-1.15385913)
- Furseth, I. (2015). Et religiøst landskap i endring 1988–2013. I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 21–37). Universitetsforlaget.
- Frye, N. (1982). *The great code. The Bible and literature*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Fuglseth, K. & Schanke, Å. (2014). RLE – fag på vikende front. *Kirke og kultur*, 119(4), 313–325. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-04-02>
- Groth, B. & Kværne, P. (2019, 11. april). Myte (religionsvitenskap). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/myte\\_-\\_religionsvitenskap](https://snl.no/myte_-_religionsvitenskap)
- Hessen, D. O. (2012). Over kulturkløften. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 25–32.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-05>
- Hobbelstad, I. M. (2018, 18. juni). Humaniora under press: Humanistiske fag er ikke nyttige som andre fag. Det betyr ikke at de ikke er nyttige. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/humanistiske-fag-er-ikke-nyttige-pa-samme-mate-som-teknologske-fag-det-betyr-ikke-at-de-er-nyttige/69906338>
- Jakobsen, R. N. (2011). Jesusframstillinger i nyare norsk litteratur. *Kirke og kultur*, 116(3), 160–171. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2011-03-05>
- Jegersted, K. (2017). Kommentar til humaniorameldingen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(3), 215–218. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2017-03-06>
- Jellesen, M. P. (2021). Sporets didaktikk. *Prismet*, 71(4), 407–420. <https://doi.org/10.5617/pri.8368>
- Kullerud, D. (2008). Kulturarv som politisk smykke. *Kirke og kultur*, 113(4), 300–309.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-04-05>
- Kullerud, D. (2013). Exit religion? – RLE kraftig svekket. *Kirke og kultur*, 118(4), 347–348. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2013-04-01>
- Kulturarvskolen. (u.å.). *Kulturarven for dummies*. <https://www.kulturarvskolen.no/kulturarven>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, M. M. (2020, 29. september). Gudstro synker fordi folk har det bedre, mener Harald Eia. Professor er uenig. *Vårt Land*. [https://www.vl.no/religion/gudstro-synker-fordi-folk-har-det-bedre-mener-harald-eia-professor-er-uenig-1.1779859#cxrecs\\_s](https://www.vl.no/religion/gudstro-synker-fordi-folk-har-det-bedre-mener-harald-eia-professor-er-uenig-1.1779859#cxrecs_s)
- Leer-Salvesen, K. (2005). *Fra glansbilde til antihelt: Jesus på film*. Verbum.

- Leganger-Krogstad, H. (2001). Kontekstens betydning for fagdidaktikk. I E. Elstad (Red.), *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer* (s. 128–148). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education: Contributions to a contextual understanding*. LIT Verlag.
- May, R. (1992). *Myter og identitet. Behovet for myter i vår tid*. Adventura.
- Nasjonalt råd for lærerutdanningene. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Nordby, T. (2014). Hva er norsk kulturarv? *Kirke og kultur*, 119(2), 95–112. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-02-02>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rafoss, T. W. (2017). *Nordmenns bibelbruk*. KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
- Rasmussen, T. & Tomassen, E. (Red.). (1999). *Kjeldesamling til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering bd. 1–2*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Rasmussen, T. (2021). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 323–339. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 70(4), 423–427. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skipperovold, P. (2012). Mysteriet Bibelen. *Kirke og kultur*, 117(4), 318–324. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-04-03>
- Van der Hagen, A. (2013). *Dag Solstad: Uskrevne memoarer*. Oktober.