

Returadresse:  
Bjørn Myhre,  
Berg v.g. skole  
John Colletts allé 106  
0870 Oslo

## Religionslærerforeningen i Norge

Medlemskap kan tegnes ved  
å betale kontingent:

kr. 150,- for enkeltmedlemmer

kr. 150,- for skoler og andre institusjoner

Postgiro: 0809 4 97 15 60

Innmeldingsadresse:

Religionslærerforeningen i Norge

v/Bjørn Myhre

Berg v.g. skole,

John Colletts allé 106,

0870 Oslo.

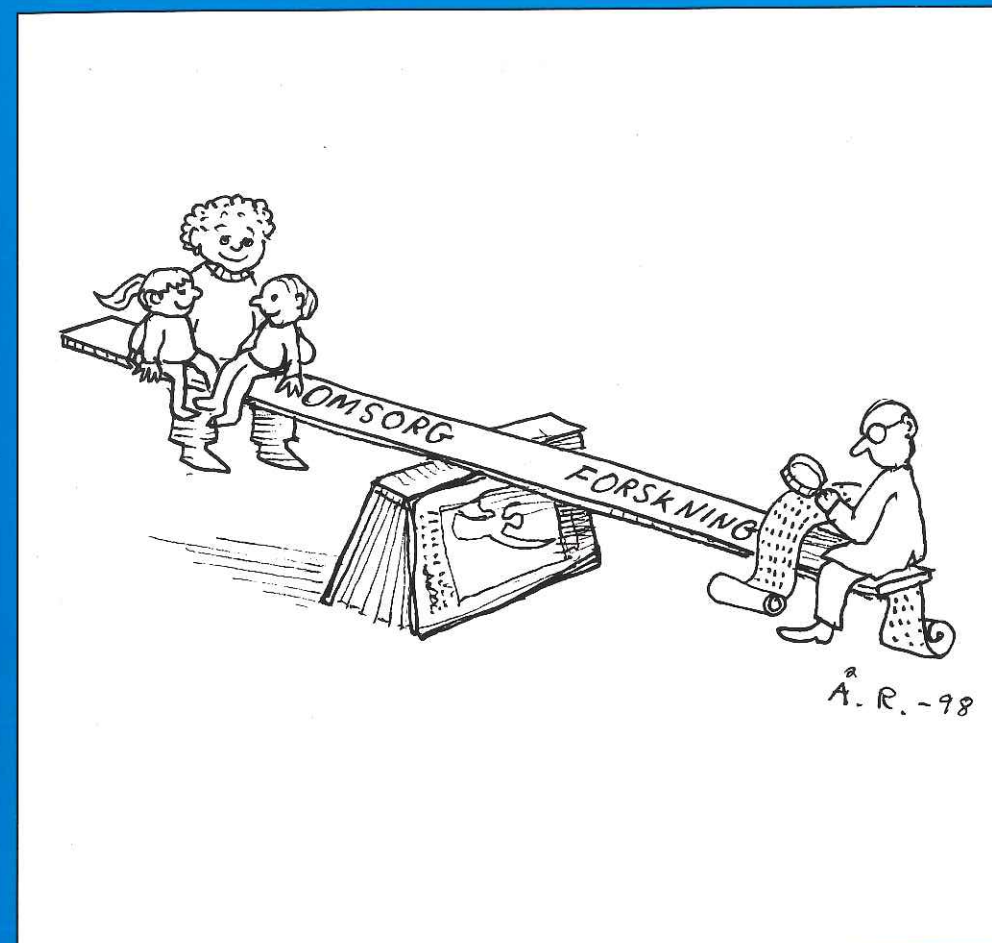


Allservice

# RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærer-  
foreningen i Norge

ÅRGANG 10 • 1998 • NR 1



Tema: FAGDIDAKTIKK



*Didaktikk* er på dagsorden i dette nummeret. Det dreier seg bedre om *fagdidaktikk* som det gjerne nå heter på de ulike instituttene rundt om i landet som forsøker å gjøre lærere av universitetskandidater. (Tidligere het det pedagogisk seminar, nå er navnene gjerne lange og innviklede, men med en «kortkode» som erstatning, f.eks. ILS i Oslo, IPP i Bergen osv.) Fagdidaktikk tar opp spørsmål som hvorfor har vi dette faget i skolen, hva bør faget inneholde, hvordan forstår vi forholdet til tilsvarende universitetsfag, hva bør være grunnleggende prinsipper for undervisningen i faget etc. Når det hender at lærere i videregående skole megetsigende slår seg for sitt bryst og hevder at de nødvendig vil plages av for mye didaktikk, for vi underviser jo i fag, så er det likevel mye som må tenkes før skolefaget er blitt fag. Og de fleste lærere som har fått sine fagplaner revidert i R94 og omsydd til målstyrte læreplaner, forstår dette umiddelbart.

I dette nummeret åpner vi med en artikkel om didaktikk generelt. Så kommer det tre artikler som tar opp hver av de tre hoveddelene i skolefaget Religion og etikk sett fra universitetsfagets side. Hva er universitetsfagets egenart og hvordan kan det nivået universitetet representerer, gi bidrag til skolefaget? Til slutt kommer en mer praktisk rettet artikkel som tar opp spørsmålet om hvordan den nye læreplanen kan inngå i undervisningen.

**Stofftrengselen** er blitt et viktig fagdidaktisk spørsmål og hodepine for mange religionslærere for tiden, trolig også for andre lærere med ferske R 94-planer. Sikkert er iallefall at den nye religionsplanen er blitt svært ambisiøs. Hvordan er det mulig å komme igjennom alt det stoffet som hovedmomentene lister opp er for mange av oss en gåte. Problemet er at vi må fram med harelabben, slik at det blir litt om alt – men dermed føler vi nok at det fort blir ingenting elevene egentlig får arbeidet seg igjennom. Og dermed blir et ikke tid til det som er fagets dreiningspunkt: refleksjon rundt vanskelige og viktige livsspørsmål. Istedenfor spørrende og tenkende elever, får vi elever som kan alle svarene, men ikke skjønner spørsmålene. Så hva er da vunnet? Den gamle fagplanen var en rammeplan vi langt på vei kunne velge stoff innenfor ut fra vårt faglige skjønn (det var den gang vi ble akseptert som profesjonelle personer med forståelse for fagene innhold, ikke bare administratorer for de løpene som andre hadde satt opp). På den annen kan det sies at nettopp nå trenges vårt faglige skjønn mer enn noensinne, for aldri har vi måttet prioritere mer bevisst enn med den nye læreplanen. Og inntil vi hører noe annet, må vi kunne la noe rolig bli omfattet av harelabb, så vi kan få tid til noe sentralt og vesentlig stoff også! Og jeg mener vi skal ha til gode å se den sensor til muntlig som ikke skjønner dette!

bm

Vi oppfordrer kolleger til å skrive inn til Religion og livssyn om erfaringer med den nye læreplanen. Frist nr. 2: 1. mai.

#### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 1, 1998, 10 årgang

**Redaksjonskomiteen:**  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene  
Trygve Rø

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

**Illustrasjon:**  
Åsmund Risnes

**Formgivning:**  
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1998

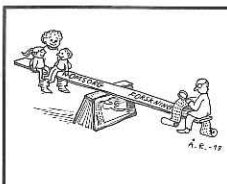
Tidsfrist for nr. 2, 1998:  
???? 1998

**Trykk:**  
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:  
850

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

ISSN 0802-8214



## Innhold

<b>Leder</b>	2
<b>Foreningsnytt med toårsberetning og referat fra landsmøtet 1997</b>	4
<b>Tema:</b>	
<i>Geir Afdal:</i>	
<b>Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap?</b>	8
<i>Einar Thomassen:</i>	
<b>Religionsvitenskap i skolen?</b>	18
<i>Sigurd Hjelde:</i>	
<b>Teologien og skolen?</b>	23
<i>Karstein Hopland:</i>	
<b>Religion og filosofi – to sider av samme sak?</b>	29
<b>Metodikk:</b>	
<i>Johnny Tobiassen:</i>	
<b>Er læreplaner kjedelige?</b>	35
<b>Bokmeldinger:</b>	
<i>Robert Kvalvaag:</i>	
<b>To nye bøker om religionsdidaktikk</b>	42
<i>Ivar Asheim:</i>	
<b>Nærhet og distanse</b>	45

**Tema i neste nummer:  
Fortellingen i religionene**

## Referat fra landsmøtet 1997

Oslo 6. januar 1998, Helga Enghs hus Blindern

Landsmøtet ble holdt i fortsettelsen av Faglig-pedagogisk dag ved Universitetet i Oslo, i tilnytning til forelesning med tema «Den profesjonelle religionslærer» ved amanuensis Heid Leganger-Krogstad. Det var god oppslutning om foredraget.

På det etterfølgende Landsmøtet var det 13 deltakere, derav fra styret: Arna Østnor, Bjørn Myhre, Tove Magnus, Ann Midttun, Ellen Marie Kverme, John Egeland og Geir Bilsbak.

- 1. Arna Østnor ønsket velkommen.** Dagsorden ble utdelt og godkjent, dirigent (John Egeland) og referent (Geir Bilsbak) valgt.
- 2. Toårsberetning for 1996-97 utdelt og lest av Arna Østnor.**

### Kommentarer fra landsmøtet:

- Til pkt. 5, antall abonnenter til Religion og Livssyn ? Forklart med at 207 abonnenter kommer i tillegg til medlemmene 423, tilsammen 630. Medlemstallet ikke oppdatert p.g.a. manglende kontingent-innbetaling.
- Til pkt. 3a-3, presisering og tillegg: «i ny læreplan for faget Religion og etikk».
- Til pkt. 3c, nest siste linje: «NUFO» byttes ut med «Lærerforbundet»
- Generelt: Kontakten med religionslærere i grunnskolen og arbeidet med ny læreplan KRL R-97 har ikke vært høyt prioritert av styret.

- 3. Regnskap. Utdelt og kommentert av Tove Magnus.**

Kommentar fra T. Magnus: Kontroll med

innbetaling av medlemskontingent bør bedres.

Kr. 5000 dårligere balanse enn ved forrige landsmøte skyldes svikt i annonseinntekter.

Purring for -97 og krav om innbetaling av medlemskontingent for -98 sendes snarest.

Regnskap godkjent, revidert av revisor Olai Lorange.

### 4. Valg.

Valgkomite Johannes Johnson og Inger Marie Kristoffersen ikke til stede. Dirigent ledet valget.

### Valgkomiteens forslag:

Tove Magnus lederkandidat hvis John Egeland kan fungere i vervet våren-98.

Styremedlem for 4 år:

Marit Svare, Ann Midttun, Anne Jorunn Tangeraa Blucher, Torfinn Ryan.

Varamedlemmer: Ellen Marie Kverme, Liv Hektoen Brandt.

Alle valgt ved akklamasjon. Styret velger ny valgkomite.

### 5. Historisk tilbakeblikk – visjoner for foreningen. Arna Østnor.

EFTRE-konferanser på 1980-tallet inspirerte til dannelsen av Religionslærerforeningen i Norge 4 jan. 1989 under MF kurs for religionslærere. Et streiftog gjennom landsmøtereferater og toårsberetninger fra 1990 og framover kan si følgende om aktiviteten i foreningen:

- 1990: Høringsuttalelse om ny fagplan for religionsfaget som aldri ble innført. Diskusjon om begrunnelse for fritak for faget med tanke på opphevelse av denne.

- Arbeid med å få religionsfaget som nødvendig del/tellende fag ved opptak til studier (f.eks. medisin)
- Engasjement ang. religion og etikk som del av samfunnsfag på gr. kurs i andre st.retninger enn allmennfaglig. Leseplikt 19 i dette faget dårlig i samsvar med leseplikt 22 i religion på VK2 i allmennfag. Resultat ble leseplikt 21, endret til 19.2. i R-94.
- Etterutdanningskurs i forb. med landsmøtet 1991: Elev – tekst – opplevelse. Etterutd. i forb. med landsmøtet har falt bort fordi de store utdanningsinstitusjonene har etterutdanning som lovpålagt oppgave.
- Studieturer. To studieturer planlagt og gjennomført (Tyrkia 94 og Israel 97). Målet er en studietur pr. periode.
- Læreplanarbeid: Hvordan skal faget være? Foreningen var høringsinstans ved utarbeiding av metodisk veiledning i etikk, og Arna Østnor har sittet i læreplangruppen for ny læreplan Religion og Etikk R-94. Foreningen var også høringsinstans for denne læreplanen (se toårsberetningen 3a).

### - Visjoner for foreningens arbeid:

Ivareta fagets egenart som både et kunnskaps- og dannelsesfag. Beskrivelsesdimensjonen kan lett bli overfokuset slik at holdningsdimensjonen og fagets egenart som et eksistensielt pusterom i skoledagen tones ned.

Selv om Religionslærerforeningen ikke har noen formell innflytelse, kan den være et forum til inspirasjon og virke som pådrivere for å sette faget på dagsorden. Den viktigste kanalen er tidsskriftet Religion og livssyn. Bladet har betydning og vil også i framtiden kunne ha stor betydning i etterutdanning av religionslærere ved aktuelle artikler.

### Kommentarer fra landsmøtet:

- Vedtektenes paragraf 2 og 3 må forandres etter ny læreplan KRL i grunnskolen, R-

97. Prøve å styrke kontakten med grunnskolen. Stoffet i Rel. og livssyn burde være aktuelt.

- Prøve samarbeid med Lærerforbundet om studieturer.
- Kan foreningens økonomi styrkes ved å spare på lay-out i bladet ? Neppé. Men flere medlemmer – øke kontingent ?
- Samarbeid med fagpolitisk råd LF? Desentralisert modell(Rogaland) gjør det upraktisk ?
- Siden det er stort behov for etterutdanning i faget (nye læreplaner/vurderingsforskrifter), hvorfor er religionsforeningene større i andre land enn i Norge?
- Andre land har en annen modell for etterutdanning hvor religionslærerforeningene kan spille en større rolle enn hos oss. Hos oss er visse utdanningsinstitusjoner pålagt å drive etterutdanning. Et 35-timerskurs for religionslærere i alle fylker er eksempel på dette. Skal gjennomføres regionalt i løpet av -97/98.
- Selv om Religionslærerforeningen i Norge ikke har like lang tradisjon som den i Danmark (50 år), har vi likevel gjort oss bemerket slik at departement og fagmiljøer er oppmerksomme på oss og foreningen har sin betydning.
- Foreningen har ikke hatt noen direkte befattning med utformingen av nevnte 35-timerskurs. -35-timerskursene kan være en rekrutteringsarena for foreningen – en mulighet for å starte lokalforeninger for å sikre kontinuitet i etterutdanning på lokalplan.
- Det kan bli vanskelig å lage et tidsskrift som favner både v.g. og gr. skole.

- Tanken om en felles forening for gr. skole, v.g.skole og høyskolesystemet bør diskuteres.

Tanken er allerede lansert. Religionslærerforeningen må vurdere sin funksjon med tanke på at det kan oppstå en parallell forening. Debatten må komme nå for å være i forkant av utviklingen. Bør foreningen være

noe som tilsvarende Landslaget for musikk/dans i skolen?

**6. Orientering om EFTRE-konferanse i Danmark 27–30 august -98 v Bjørn Myhre.** Se Religion og Livssyn nr.4-97.

Avslutning ved Tove Magnus og John Egeland:

## Toårsberetning 1996 –1997 for Religionslærerforeningen

### 1. Styret.

Styret har bestått av leder Arna Østnor, Berg vg. skole, Oslo nestleder Marit Hallset Svare, Adolf Øiens skole/ dr. Mauds Minne, Trondheim, sekretær John Egeland, Eidsvoll vg. skole, kasserer Tove Magnus, Persbråten vg. skole, Oslo, Bjørn Myhre, Berg vg. skole (redaktør Religion og Livssyn), Ann Midtun, KG, Oslo og Geir Bilbak, Skien vg. skole (annonseansvarlig). Varamedlemmer har vært Ellen-Marie Kverme, Nes vg. skole og Johannes Johnson, Hamar Katedralskole.

Styret har hatt 2 – 3 møter hvert semester.

### 2. Landsmøte 1995.

Landsmøte 1995 ble holdt 3.januar, 1996 i SLS lokaler i forbindelse med den fagdagen på Blindern. Det var 15 stemmeberettigede medlemmer til stede. Referat fra dette landsmøtet står i Religion og Livssyn, nr. 1, 1996.

### 3. Styrets virksomhet.

Styret har ved siden av den vanlige driften arbeidet med flere saker. Den viktigste saken har vært arbeid med ny læreplan.

#### a) Arbeid med ny læreplan

Styret prioriterte våren 1996 arbeidet med ny læreplan svært høyt. Vi laget en omfattende høringsuttalelse som i sin helhet er trykket i Religion og Livssyn, nr 2, 1996.

Våre generelle kommentarer var følgende:

1. Faget har for stort omfang og for omfattende krav til «beskrivelseskunnskap» – Det blir ikke tid til refleksjon, dialog og samtale om elevene skal lære alt planen forlanger.

*Blomster og stor takk til Bjørn og Arna for utrettelig, kyndig og sikker ledelse av og opphav til Religionslærerforeningen i Norge. Deres faglig dyktighet, entusiasme og store kontaktnett i fagmiljøer har vært av den største betydning for foreningen.*

Skien 8. januar 1998

Geir Bilbak,ref.

2. Holdningsmål og opplevelsesmål har fått språklig form av ferdighets- og kunnskapsmål.

3. Skolens verdigrunnlag må gjøres gjeldende i tråd med Lov og Generell læreplan.

I tråd med disse prinsippene hadde vi en rekke kommentarer og forslag til nye formuleringer av mål og hovedmomenter.

#### b) Fritaksparagrafen.

Vi har også i denne perioden hatt kontakt med leder for Kirke- og undervisningskomiteen for å minne om at det må fattes vedtak i saken, slik at den tverrpolitiske enighet i Stortinget fra 1993 får konsekvenser. I Ot prp nr 36 (1996 – 1997) Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) forslås det å fjerne retten til fritak for religionsundervisning i den videregående skolen for elever som er medlemmer av ikke-kristne trossamfunn. Behandlingen av denne loven har flere ganger vært utsatt, men nå regner man med at den vil bli behandlet i vårsesjonen 1998.

#### c) Skriftlige eksamensprøver i muntlige fag.

Styret tok første gang opp denne saken etter at det ved privatisteksamen våren 1994 var blitt laget og nyttet skriftlig-muntlig prøve istedenfor muntlig prøve ved eksamen for privatister. Dette var vi meget kritiske til og sendte derfor en høringsuttalelse til forskrift om eksamen, fagprøve, vurdering og dokumentasjon for videregående opplæring som

gjaldt skriftlig eksamen for privatister i religion, se Religion og Livssyn, nr. 1, 1995.

Senere kom St.melding nr. 26 (1995 – 1996) Om privatisteksamen i videregående skole. Denne stortingsmeldingen hadde bestemmelser om eksamen, som også gjaldt elever i videregående skole. Det het her at elever kan få skriftlig eksamensprøver i muntlige fag som ikke er ferdighetsfag. Disse oppgavene skulle lages fylkesvis.

Vi stilte oss svært kritiske til dette forslaget, både når det gjaldt innhold og behandlingsmåte og sendte uttalelse til Kirkeutdannings- og forskningskomiteen og samarbeidet med Nufo, jfr intervju med Bjørn Myhre og Arna Østnor i Skolefokus.

#### d) Evalueringsforskrifter og prinsipielle innvendinger

Styret har drøftet vurderingsforskiftene. Vi er kritiske til at holdningsmål og opplevelsesmål i generell del av læreplanen som er nedfelt i fellesmål for faget, skal være med i grunnlaget for vurdering med karakter. Dette har vi gitt uttrykk for i ulike sammenhenger. Vurderingsforskriftene med kommentarer av 9.07.97, side 6–7 (Rundskriv F-83-97) sier nå i en kommentar: «Det er det faglige resultat som det skal settes karakter på.»

e) Vi er medlemmer av European Forum for Teachers of Religious Education – EFTRE. Vår kontaktperson i denne sammenheng har vært nestleder Marit Hallset Svare. Hun har deltatt på styringsmøter en gang hvert semester og vært med å planlegge en større konferanse på Schæffergården utenfor København, 27.–30.august, 1998. Tema er: «På terskelen til det tredje årtusen. Religion, kultur og religionsundervisning i Europa».

#### f) Foreningsbyggende arbeid.

Høsten 1996 ble det satt i gang en aksjon for å flere medlemmer. Det ble sendt brev til samtlige skoler med religion i fagkretsen der det ikke var medlemmer. Vi har forsøkt å verve medlemmer på flere etterutdanningskurs for religionslærere.

Foreningen har nå 423 medlemmer pr. 1.12.97.

### 4. Studietur til Israel.

Den planlagte studieturen til Israel 15–23. mai, 1996 måtte utsettes da flere deltakere trakk seg etter uroligheter i Israel denne våren. Turen ble arrangert 3.–11. mai, 1997 med 32 deltakere. Kurskomiteen besto av Tove Magnus og John Egeland fra styret og professor Hans Kvalbein, Oslo som faglig leder. Deltakerne fikk på forhånd et studiehefte med et rikholdig materiell.

Programmet var allsidig med besøk på en sionistisk kibbutz, rundreise i Galilea, besøk i Betlehem, Jerusalem og Dødehavsområdet. Gruppen møtte representanter for jøder, palestinere og fra den norske ambassaden og fikk innblikk både i de politiske og religiøse konfliktene som eksisterer i dette området. Reportasje fra studieturen er ellers å lese i Religion og Livssyn nr 2, 1997.

### 5. Religion og Livssyn.

Religion og Livssyn har kommet ut etter planen med 4 nummer i året. Redaksjonen har lagt vekt på at bladets artikler skulle være et ledd i faglig etterutdanning i forbindelse med ny læreplan i Religion og etikk.

Temaene i 1996 har vært: Nr. 1: Religion nedenfra. Nr.2: Buddhismen i Norge. Nr.3: Antropologiske perspektiver på religion. Nr.4: Religion og arkitektur. I 1997 har temaene vært: Nr.1: Ny læreplan – Studieomlegninger – Nye lærebøker. Nr. 2: Postmodernisme, religion og arkitektur. Nr.3: Sammenligning – Dialog – Sannhet. Nr.4: Nyere moralfilosofi.

Bladet har nå 207 abonnenter i tillegg til de vel 400 medlemmer.

Redaksjonen har bestått av Bjørn Myhre, ansvarlig redaktør, Harald Skottene og Trygve Rø. Bladet trykkes hos Allservice i Stavanger. Det har vist seg å være svært vanskelig å få annonser.

Geir Afdal:

## Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap?

Vi har i Norge vært gjennom et par-tre år med en til tider intens og følelsesladet debatt om religionsundervisning i grunnskolen. Til tross for medierapporter om kritiske tilstander ved enkelte skoler, er gemyttene i ferd med å roe seg. Den blå bok foreligger, og fokuset flyttes fra forsøk på å påvirke teksten i fagplanen til normative tolkningsutkast av den skrevne tekst.

I ly av støvet fra disse stridighetene ble ny fagplan for et annet religionsfag ganske ubemerket brakt i havn, nemlig religion og etikk for den videregående skole. Disse nylige hendelsene aktualiserer et grunnleggende didaktisk spørsmål, som er todelt: – Hvordan blir et skolefag til – og hvordan bør det bli til? Denne artikkelen skal primært gi noen allmenne didaktiske og fagdidaktiske innspill til en diskusjon om dette. Fokuset vil være rettet mot forholdet mellom skolefag og basisfag. Religionsfagene (her brukt som fellesbetegnelse på kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering i grunnskolen og religion og etikk i videregående skole) vil være den naturlige referanseramme, men det skal også hentes inn teori fra annet fagdidaktisk hold.

Artikkelen er tredelt: Første skal enkelte sentrale didaktiske begreper og modeller kort introduseres og drøftes. For det annet skal ulike forståelser av forholdet mellom skolefag og basisfag belyses, blant annet gjennom en sammenligning av hvordan didaktikeren Torstein Harbo og fagdidaktikeren Svein Sjøberg fremstiller det. For det tredje skal det gis noen momenter til en kri-

tisk drøfting av forholdet mellom skolefag og basisfag.

### Basisfag og skolefag

Det dreier seg altså om fag, fagdanning og fagforståelse. Men hva er egentlig et fag? For å begynne og sortere begrepet er det kanskje naturlig å starte i skillet mellom basisfag og skolefag. De aller fleste skolefag har en eller annen relasjon til et eller flere basisfag. For en rekke allmenndannende fag, som religion og etikk, vil det være snakk om vitenskapsfag, men det like gjerne være et kunstfag (musikk) eller et håndverksfag (bilmekanikk). I uttrykket basisfag ligger det implisitt at det er en eller annen positiv forbindelse mellom skolefaget og basisfaget, og at det naturlig nok er basisfaget som danner grunnlag for skolefaget. Basisfaget er altså det primære, skolefaget det sekundære. Den danske pedagogen Carl Aage Larsen som innførte begrepet basisfag i skandinavisk didaktisk språkbruk hevder at skolefagene henter både innhold og metoder fra basisfagene, som transformeres til en skolekontekst. Dette betyr ikke at skolefagene skal være miniatyrutgaver av basisfagene, men at de hviler på basisfagene egenart og struktur. Ikke alle vitenskapsfag kan eller bør være basisfag – kriteriet for status som basisfag er at det utgjør et anerkjent og verdifullt virkefelt i samfunnet.<sup>1</sup>

Hvis vi spør hvor vi finner skolefag og basisfag, er svaret ganske åpenbart når det gjelder det første. Verre er det med basisfaget. Begrepet blir brukt i mye didaktisk litte-

ratur som om det skulle være entydig, men det er det neppe. Hvis vi forstår basisfag i betydningen vitenskapsfag, er mulig å registrere en vid og en snever forståelse som ytterpunkter. Den vide forståelsen av vitenskapsfag omfatter all virksomhet fra forskning via hovedfag til fem og ti vekttalsstudier ved universiteter og høyskoler. Den snevre forståelsen av vitenskapsfag omfatter kun forskning – eller vitenskapsdisipliner.<sup>2</sup> Studiefaget kommer inn som en tredje betegnelse for å dekke alle de typer studier som ligger mellom forskningen og skolefaget. «Studiefag» er imidlertid heller ingen entydig størrelse. Er et hovedfag eller et mellomfag et studiefag eller et vitenskapsfag? Hvis kriteriet for det siste er aktiv forskning, vil hovedfag være et grensetilfelle, mens de fleste mellomfag vil måtte betegnes som studiefag.<sup>3</sup>

### Studiefagenes egenart

I så fall får studiefagene en sentral rolle i forståelsen av dannelsen av og utviklingen av skolefagene. Studiefagene er imidlertid ikke blåkopier av en forskningstradisjons struktur og innhold, men en sosial konstruksjon som reflekterer studiefagets funksjon i samfunnet like mye som det er en strukturering av en forskningstradisjon eller et vitenskapsfag. Det vil si at når studiefagene konstrueres og utvikles kan man ikke bare se «oppover» til vitenskapsfaget, men også «nedover» til samfunnets behov, til hva faget skal brukes til. Dette betyr at studiefagene er sosiale konstruksjoner på lik linje med skolefagene. Disse konstruksjonene forandres over tid, og det er tvilsomt om de kan danne noen grunnfast «base» for skolefagene. Nå kan man selvfølgelig hevde at også «vitenskapsfaget» er en sosial konstruksjon. Bidrag innen blant annet kritisk vitenskapsteori, postmoderne filosofi og kunnskapssosiologi har bidratt til å svekke tiltroen til vitenskap som kumulativ, nøytral og universell (kontekstuavhengig). Poenget i denne sammenheng er at uavhengig av vitenskapsteoretisk ståsted og

grad av tiltro til vitenskapen som premissleverandør for skolefagene, vil man måtte erkjenne at studiefaget ikke er en «ren» faglig konstruksjon. Studiefaget representerer altså både faglige stemmer og samfunnsmessige behov. Dette skal vi komme tilbake til. Men først må noe mer sies om begrepet «fag».

### Plandokument og undervisning

Fag kan også forstås på ulike nivåer i virkeliggjørelsen av det. For å si det enkelt: Faget kan både være den skrevne fagplanen og det underviste fag. John Goodlad har sammen med andre utviklet et begrepsapparat som skjelner mellom fem ulike nivåer i læreplaner, nemlig:<sup>4</sup> 1) Idéenes læreplan 2) Den formelle læreplan 3) Den persiperte læreplan 4) Den operasjonaliserte læreplan 5) Den erfarte læreplan. Anvendt på fag kan det sies følgende: Idéenes læreplan utgjør den faglige, fagdidaktiske og politiske debatt rundt dannelsen og utviklingen av et fag. Den formelle læreplan er den politisk bestemte planteksten. De ulike tolkningene av planteksten av skoler, lærere og andre kalles den persiperte læreplan. Faget i funksjon, undervisningen i faget, kalles den operasjonaliserte læreplan, mens det elevene sitter igjen med kalles den erfarte læreplan.

Læreplandokumentet er altså en ting, det praktiserte fag noe annet. Annen forskning viser at det ikke er selvsagt at læreplanreformer nedfeller seg i klasserommet.<sup>5</sup> Men det betyr ikke at læreplanene er uten betydning – skoler og lærere forholder seg til aktivt til planene. Planene blir tolket og praktisert i lys av en rekke andre forhold, blant annet læreres undervisningsbetingelser, læreplanens praksisnærhet og ikke minst den lokale kulturelle kontekst.<sup>6</sup> Læreplanene har blant annet indirekte effekt i klasserommet gjennom lærebøkene, og de er verdifulle dokumenter for skolepolitisk analyse. Men når vi altså spør om forholdet mellom basisfag og skolefag, er ikke dette kun et spørsmål om tekster (i dokumenter), men hvordan dette

forholdet forstås og praktiseres i undervisningen. Dette dreier seg mye om lærerens egen fagforståelse. Kanskje har lærerens egen fagbakgrunn (for eksempel enten religionsvitenskap eller kristendomskunnskap) vel så stor betydning for undervisning i skolefaget som fagplanen. Lærerens egen studiefagbakgrunn er hennes faglige kontekst for tolkning av læreplanen.

Ofte blir forholdet mellom basisfag og skolefag redusert til et spørsmål om offentlige dokumenter. For eksempel: Har religionsvitenskapelige eller kristendomsfaglige synsmåter fått mest gjennomslag i faget religion og etikk? Til syvende og sist er imidlertid læreren (i grunnskolen, videregående skole og høgskole/universitet) som skal formidle mellom ulike fagnivåer og fagforståelser i en konkret undervisningssituasjon. Kjetil Steinsholt understreker lærerens sentrale rolle som forvaltere av en fagforståelse i undervisningen.<sup>7</sup> Lærerens fagforståelse blir den fagverden som eleven møter og oppdras i. Fag konstitueres for Steinsholt ikke primært gjennom en samling informasjon, men ved et bestemt språk og en struktur. Fag er en måte å se og forstå verden på. Et fag innebærer altså et perspektiv på fenomenene. For at elevene skal kunne få et kritisk forhold til fagets ståsted, slik det fremtrer i lærerens undervisning, er det viktig at læreren selv reflekterer kritisk over sitt eget fag. Det betyr blant annet å reflektere over fagets metodologi, gitte forutsetninger og grenser. Gjennom dette kan læreren bli en mer bevisst pedagog og fagperson. Nå kan man selvfølgelig spørre om ikke Steinsholt her forutsetter en faglig internalisering som er beskrivende for universitetsutdannede læreres vedkommende, men ikke nødvendigvis for allmennlærere. Det er vel ikke urimelig å anta at det praktiserte forholdet mellom basisfag og skolefag fortøner seg forskjellig mellom lærere på barnetrinnet på den ene side og ungdomsskoletrinnet/videregående skole på den andre på grunn av ulikhet i basisfaglig internalisering.

### Kriterier for innhold i fagene

For å generalisere kan vi si at tradisjonelt har barnetrinnene vært mer opptatt av barnas livsverden enn den faglige verden, mens det dels på ungdomstrinnet og i alle fall i videregående skole har forholdt seg motsatt. Forholdet mellom faglighet og livsverden har vært sentralt i den didaktiske debatt om kriterier for skolens innhold og organisering. Skal skolen organiseres etter tradisjonelle faggrenser, eller skal den arbeide på tvers av fagene (integrering) og inkludere ikke-faglige livsemner i form av prosjektarbeid og lignende? Og når faglig innhold skal bestemmes, skal man ta mest hensyn til ytre kriterier som omfatter samfunnets behov og interesser, elevenes behov og interesser og skolens overordnede mål? Eller skal innholdet bestemmes av indre kriterier, det vil si basisfagets innhold og struktur?<sup>8</sup> Formulert med hensyn på fokuset i denne artikkelen, kan man spørre: Hvilken innflytelse har basisfagene på utformingen av et skolefag i forhold til andre interesser og aktører? Aasmund Dale beskriver ut fra sin erfaring med læreplanreformer følgende aktører som har mer eller mindre mulighet til å påvirke planprosessen:<sup>9</sup> Byråkrater, fagkyndige, fagpedagoger, læreplanspesialister, lærere, elever, foreldrene, høringsinstanser, ulike pressgrupper, lærebokforfattere og forlag, industri og kapital. Fagfolkene, som representerer basisfaget, er en av mange stemmer – og neppe den sterkeste, mener Dale. Læreplaner blir til gjennom politisk kompromiss og forener uforenlige interesser. Mot dette bakgrunnsteppet skal vi se nærmere på hvordan to norske didaktikere ser på relasjonen mellom skolefag og basisfag.

Men først en kort oppsummering så langt. Jeg har belyst «fag» fra tre ulike hold. Først problematiserte jeg forholdet mellom begrepene skolefag, basisfag, vitenskapsfag og studiefag. For det andre hevdet jeg på grunnlag av Goodlads teori om ulike læreplannivåer at forholdet mellom skolefag og basisfag må analyseres på flere nivåer. Det er ikke



bare er et spørsmål om læreplandokumenter, men også om praksis. I denne praksisen står læreren sentralt som formidler mellom basisfag og skolefag, og det er avgjørende at læreren er seg dette bevisst. For det tredje har jeg påstått at basisfaget ikke har noen primær rolle verken i didaktisk teori om kriterier for skolens innhold eller i praktisk erfaring med læreplanprosesser.

### Fra vitenskap til skolefag

Så over til naturfagdidaktikken: Svein Sjøberg er en av de ledende fagdidaktikere i Norge. I læreboken «Naturfagenes didaktikk» med den programmatisk undertittelen «Fra vitenskap til skolefag», bruker han ikke mye plass på relasjonen mellom basisfag og skolefag<sup>10</sup>, men følgende forståelse er implisitt i hele fremstillingen. Vitenskapen er kunnskapsprodusent og har utviklet fag- og disiplingrenser over lang tid. Disse er skapt i en sosial prosess, men er funksjonelle i forhold til å produsere ny kunnskap. Dersom faggrensene ikke er funksjonelle for slik

produksjon, må de revideres. Skolen er kunnskapsreprodusent eller kunnskapsformidler. Skolen kan godt velge en annen organisering av fagene enn den vitenskapen har, men da må det begrunnes, hevder Sjøberg. Skolen (eller samfunnet) har bevisbyrden for at en annen organisering er mer funksjonell. Dermed danner den vitenskapelige organisering et gitt mønster for skolen. Vitenskapen blir primær. Vitenskapens primære posisjon gjelder ikke bare organisering, men også innhold og metode. Det betyr igjen ikke at skolen skal være en minimalisert kopi av vitenskapen, men at vitenskapelig innhold og metode er normen, og at enhver avvikelse må begrunnes.

Bevegelsen går altså fra vitenskap(sfag) til skolefag. Sjøberg forstår vitenskapsfag<sup>11</sup> som forskning, studiefag som vitenskaplige studier og skolefag som fag i ulike nivåer i skoleverket.<sup>12</sup> Disse er hierarkisk ordnet. Det innebærer et bestemt syn på vitenskap og kunnskap. Sjøberg slutter seg til et konstruktivistisk kunnskapssyn.<sup>13</sup> I «konstruktivi-

visme» legger Sjøberg blant annet at vi ikke kan se verden direkte, «slik den er». Kunnskap er sosialt konstruert. Det forholder seg ikke slik at vi først erfarer «verden», og så lager en teori om «verden». Alle erfaringer og sanseinntrykk er teoriladede. Språket er en slik gitt teoriramme som erfaringene tolkes i, – vi konstruerer ny erkjennelse i de språklige rom og bilder som vi behersker. Slik sett er vitenskap en sosialt betinget og konstruert virksomhet.

Dette betyr imidlertid ikke at vitenskaplig erkjennelse er subjektiv eller relativ, hevder han. Virkeligheten er faktisk og objektiv, men vår forståelse av den er sosialt konstruert.<sup>14</sup> I praksis har Sjøberg svært stor tro på vitenskapens potensielle. En av legitimeringsgrunnene for naturfag i skolen er motarbeidelse av det han kaller antivitenskaplighet og vitenskaplig analfabetisme. Begreper som rasjonalitet, teori og kunnskap blir eksklusivt koblet til vitenskap, og tro og sannhet betraktet som motsetninger. Antivitenskapligheten er en type virkelighetsflukt, hevder Sjøberg, som gir seg utslag enten i religiøs fundamentalisme eller det han kaller «alternativene», alternativ religiøsitet. Det vitenskapssyn som her fremtrer, er ikke plagsomt preget av forbehold om vitenskapens mulighet og ufeilbarlighet.

Som nevnt utgjør vitenskapens organisering en mal for skolen. En avvikelse fra denne malen må begrunnes. Et eksempel på en slik begrunnelse som ikke holder mål, er fagintegreringen i naturfag i grunnskolen. Integreringen skyldes blant annet at naturvitenskap blir oppfattet som en enhetlig størrelse, der integrerende prinsipper på tvers av fag kan være styrende. Dette synspunktet skyldes naturfaglig inkompetanse, mener Sjøberg. Naturfagene er tvert imot ganske forskjellige. Derfor bør det være tradisjonell fagdeling i naturfagene på grunnskolen.

### To kretser av fag

Et annet syn på forholdet mellom skolefag og basisfag har pedagogen Torstein Harbo. I

en artikkel «Forholdet basisfag – skolefag»<sup>15</sup> argumenterer mot en ren deduktiv forståelse mellom basisfag og skolefag. Skolefagene har sin egen historie, som spenner fra antikken til moderne tid – mens vitenskapsfagenes historie er en annen. Skolehistorien viser at skolens oppgaver og formål har vært annerledes enn vitenskapens. Grunnskolens krets av fag skal gi elevene en grunnleggende innføring i en rekke kulturteknikker som lesing, skriving og regning – «den gir den første systematiske innføring i natur, kultur og samfunnsliv, i historie og litteratur; den innbyr til utfoldelse innen sang, musikk og forming og sørger for kroppslig trening. – De vitenskapelige aktiviteter har et annet helhetspreg og et annet sikte: rasjonal innsikt i det som kan vites.»<sup>16</sup>

Harbo kaller skolefag og vitenskapsfag for to ulike kretser av fag, – hvert med sitt eget særpreg. To av forskjellene består i at skolen har et felles formål som alle skolefagene skal tjene. Noe slikt finnes ikke i den vitenskapelige sfære. I vitenskapen har dessuten de enkelte fag stor grad av autonomi, – som skolefagene ikke har.

Et annet argument mot en deduktiv synsmåte i forholdet basisfag – skolefag, er vanskelighetene med å bestemme basisfag enhetlig. Ofte brukes basisfag synonymt med vitenskapsfag, og da er problemet at alle skolefag ikke har noe basisfag. I tillegg kommer kriterie-argumentet (som er nevnt ovenfor): Skolens fag blir formet etter et kompleks av kriterier, ikke bare fra basisfaget.

Man må altså bestemme relasjonen skolefag – basisfag på nytt. I tilslutning til Wilhelm Flitner hevder Harbo at skolefagene er allmenndannende fag – og ikke forberedende fag for universitetsstudier. Skolefagene gir alle elevene kompetanse til å forstå sin nære kultur og natur, og seg selv. Skolefagene utgjør dermed menneskenes basis. De gir den første forståelse av den virkelighet vi lever i og gir grunnlag for eventuelle videre studier i form av studiefag eller vitenskapsfag.

Så langt kan det virke som om Harbo tenker seg at forholdet går ensidig fra skolefag til basisfag. I avslutningen av artikkelen blir imidlertid dette forholdet i alle fall indirekte modifisert. I en skolehistorisk skisse over samfunnsfagets utvikling beskriver han den første del av vårt århundrede som skolens oppgjør med vitenskapens stilling i fagene. Samfunnsfaget skulle behandle erfaringer og emner fra elevens virkelighet og hverdag.<sup>17</sup> Faget skulle ikke utdanne til intellektuell kunnskap, men til ferdigheter som var nødvendige for en samfunnsborger. Livsemnene sto i fokus, mens den vitenskapelige kunnskapsproduksjon kom i annen rekke. Mange av fagene fikk en instrumentell verdi – de skulle bidra til alt fra studieteknikk til personlig vekst og utvikling. En motreaksjon på dette startet i læreplan-bevegelsen (curriculum-movement) i USA i 1950-årene, som fikk nedslag i norske samfunnsfagsplaner på 1970-tallet. Disse planene balanserte mellom hensynet til livsorientering og til basisfaget. Harbo slutter seg til det korrektivet som læreplanbevegelsen innebar.

### Tre relasjonsmodeller

I det følgende skal jeg videreføre noen momenter til en diskusjon rundt forholdet skolefag – basisfag. Den kommer for det første til å fokusere på hvordan relasjonen skolefag – basisfag er å forstå, for det andre synet på vitenskapsfag og for det tredje synet på skolefag.

I en nylig publisert artikkel<sup>18</sup> gir den amerikanske pedagogen Barbara S. Stengel en oversikt over ulike relasjoner mellom vitenskapsfag (academic discipline) og skolefag, samt en drøftelse hvilke konsekvenser synet på relasjonen får for forståelsen av vitenskapsfag og skolefag. Hun hevder at skolefag og basisfag forholder seg til hverandre på tre hovedmåter, nemlig som 1) kontinuerlig, 2) diskontinuerlig og 3) forskjellige, men relaterte. Som et eksempel på en kontinuerlig relasjon (fra vitenskap til skolefag) nevner hun Jerome Bruners vitenskapscentrerte læreplanteori.

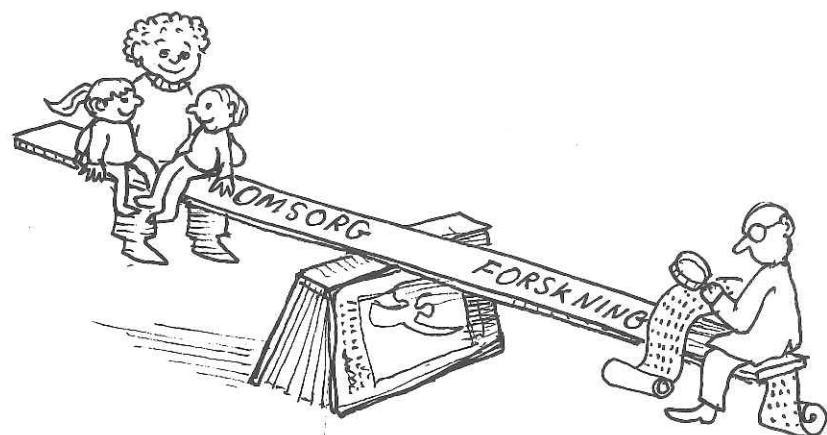
Bruner hevder at intellektuell aktivitet er den samme uansett om man arbeider i et forskningsprosjekt eller i grunnskolen. I skolen er det viktigst å lære fagets grunnleggende strukturer, prinsipper og metoder. Man bør arbeide med noen utvalgte emner eksemplarisk for å få fagets struktur så å si inn i blodet.

Den diskontinuerlige synsmåten er representert ved den amerikanske pedagogiske filosof Nel Noddings. Noddings hevder at drivkreftene bak etableringen av skolefag er annerledes enn for vitenskapsfagene først og fremst fordi skolen primært har en moralsk eller oppdragende oppgave. Omsorg eller «care» er den mest sentrale verdien i Noddings pedagogikk. Skolens innhold må primært utvikles for ivareta omsorg, ikke for å ivareta vitenskaplighet. Vitenskapsfagene får en sekundær rolle i læreplanutviklingen, og deres bidrag må hele tiden prøves på evnen til å danne omsorg.

Den tredje forståelsen av forholdet mellom skolefag og vitenskapsfag – forskjellig, men relaterte – finnes i tre utgaver. Felles for de alle er synspunktet at fagene i utgangspunktet hører til to ulike samfunnssektorer, altså at de har en viss grad av autonomi, men at det er en eller annen forbindelse mellom dem. I første utgave (3a) er vitenskapsfaget det som kommer foran og avgrenser skolefaget. Skolefaget forstås som en pedagogisk og personlig transformasjon av vitenskapsfaget. Poenget i denne forståelsen blir å bygge bro mellom vitenskapsfag og skolefag, mellom det læren lærte på universitet eller høyskole og elevene.

I andre utgave (3b) kommer skolefaget før vitenskapsfaget. Dette er tilfelle hos blant andre romantisk inspirerte pedagoger, som antar at det ikke er noen motsetning mellom induktiv virksomhet i elevenes livsverden og vitenskaplighet. Elevenes oppdagelsesferd tilsvarer den historiske oppdagelsesferd til vitenskapen.

I tredje utgave (3c) er forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag forstått (forskjellig og) dialektisk. Stengel viser her til John



A.R. - 98

Dewey som sammenholdt på den ene side viktigheten av å lede elevene i retning av hva «ekspertene allerede vet» og på den andre side at elevenes erfaring er avgjørende for enhver læring. Lærerens rolle er å transformere elevenes miljø slik at deres erfaringer bringer dem til hva «ekspertene allerede vet».

I de to siste forståelsene (3b og 3c) av forholdet mellom skolefag og vitenskapsfag, forutsetter Stengel en relativt harmonisk relasjon mellom de to størrelsene. Man kan like gjerne tenke seg et dialektisk forhold eller et «skolefag-før-vitenskaps-forhold» med større grad av disharmoni.

#### Det normative og det deskriptive

Dersom man anvender disse forståelsesrammene som analysemodell for Sjøberg og Harbos tilnærming til feltet, er det rimelig å plassere Sjøberg i 1) – alternativt 3a). Sjøberg omtaler så vidt jeg kan se, ikke skolefagets innvirkning på vitenskapsfaget overhodet. Det kan virke som om Harbo argumenterer for at skolefaget er basis for vitenskapsfaget (3b), men hans artikkel kan også leses ut i fra en dialektisk forståelse mellom fagtypene. Overskriftsmessig kunne vi beskrive Sjøbergs og Harbos syn på disse tingene som motsatte – den ene fra vitenskapsfag til skolefag – den andre fra skolefag til vitenskapsfag. Et forhold som gjør det noe vanskelig å sammenligne dem, er at Sjøberg argumenterer

klart normativt, mens Harbo i hovedsak anvender deskriptive argumenter. Det vil si at Sjøberg for så vidt kunne erklære seg enig med Harbos synspunkter på skolefagets historie og de faktiske forhold omkring hva som bestemmer skolefagets innhold, men samtidig hevde at det er nettopp slik det ikke bør være. Vitenskapsfaget bør få en mye mer sentral plass i konstruksjonen av skolefagene, kunne Sjøberg hevde.

Spørsmålet er om en slik utvikling ville være ønskelig – og mulig. Tre argumenter skal kort anføres for det motsatte. Det første er i tilknytning til Harbos poeng om at skolen har et helhetlig formål som går ut over de enkelte fag. Eller sagt mer presist: De enkelte fag må dannes og utvikles i tråd med det som er skolens helhetlige formål. Skolens formål er verdiladet, det er moralsk. Dermed får det moralske, eller etiske, en annen rolle enn i tradisjonell vitenskap, i alle fall slik Sjøberg ser den. I den grad deskriptive vitenskaper tar opp moralske spørsmål, er det i betydningen grenseoppganger og problemområder, ikke som noe av det mest sentrale av sin egen virksomhet. Rolf Th. Tønnessen har vist dette for samfunnsvitenskapens vedkommende. Lærere med universitetsbakgrunn er nærmest handlingslammet når det gjelder å undervise i og ta opp de normative og moralske aspektene som ligger oppe i dagen i samfunnsfag i skolen.<sup>19</sup> Studi-

efaget har i sin deskriptive vitenskaplige tradisjon ikke åpnet nok for grunnleggende samfunns moralske spørsmål som er grunnleggende i et barns samfunnsdannelse. Dersom skolefaget skulle vært formet etter studiefagene (eller vitenskapsfagene), ville ikke bare lærerne ha problemet i sin operasjoniserte læreplan, men det ville også ha preget den formelle fagplanen.

#### Et problematisk kunnskapssyn

Det andre argumentet går på kunnskapssyn. Et vesentlig problem i Sjøbergs forståelse er at han på den ene siden argumenterer for at forskningsvirksomhet er en type sosial og kulturell virksomhet som blant annet er påvirket av en språklig og politisk virkelighetsforståelse – mens han på den andre siden avviser alle former for relativitet, subjektivitet og tilfeldighet i denne virksomheten og dens resultater. Sjøberg bygger på det syn at «virkeligheten faktisk og objektivt eksisterer, men at det er vår forståelse av den som er sosialt konstruert.» Det åpenbare spørsmålet er da om vi har noen annen tilgang til «virkeligheten» enn gjennom vår forståelse. Og hvis vår forståelse er sosialt konstruert, er den preget av de tilfeldigheter, mangler og begrensede perspektiver som et språk og en kulturell kontekst innebærer. Disse vitenskapens begrensninger er det rikelig med empiriske eksempler på. Disse og andre forhold har svekket tilliten til vitenskapelig absolutisme. Det er ikke nødvendigvis av det onde. Ethvert didaktisk synspunkt som ensidig betoner fra-vitenskap-til-skolefag, vil stå i fare for å overvurdere vitenskapens rolle som kunnskapsleverandør.

Det tredje argumentet er i tråd med det andre. Historisk læreplanforskning viser at det er ikke slik at først drives det forskning innen et felt, deretter dannes det skolefag. Forholdet er ofte det motsatte: Det har vært opprettet et skolefag fordi det har vært samfunnsmessig relevant eller påtrengende. Deretter skapes det et behov for legitimering «oppover», det vil si en akademisering i

form av et studiefag og av et vitenskapsfag.<sup>20</sup> Et lignende forløp finner vi innenfor kristendoms-kunnskap her til lands (og for eksempel i Danmark). Skolefagene kristendoms-kunnskap og religion (og etikk) ble mot slutten av vårt århundrede preget av en økende samfunnsmessig pluralitet. Fagene frigjorde seg fra teologi som basisfag. Et legitimerings- og skoleringsbehov skapte grobunn for et kristendomsfaglig studium på universiteter og høyskoler, som for alvor skjøt fart på 1960-tallet.<sup>21</sup> Det kritiske spørsmålet siden har vært den forskningsmessige legitimiteten til kristendomsfaget. Til nå har faget hentet sin legitimitet fra skolefaget.

Det kritiske og interessante spørsmålet er hva som skjer med studiefaget når skolefaget endres såpass radikalt.<sup>22</sup> For det første er det påfallende at studiefagene i kristendoms-kunnskap<sup>23</sup> er blitt revidert og revideres ganske vidtgående. For det andre er det også påfallende at det skjer etter skolefaget som norm. For det tredje kan det virke som om behovet for revisjon ikke er like stort innenfor studiefagene i religionsvitenskap. Det kan skyldes at disse studiefagene henter sin legitimitet i forskningsfaget og ikke skolefaget. Hvor veien går videre for studiefaget kristendoms-kunnskap er det ikke min oppgave å svare på her. Men man kan allerede nå spore at utviklingen tar to retning: En type studiefag (grunnfag og mellomfag) som har er rettet mot skolefaget (studiefaget ved de tidligere lærerskolene som følger rammeplanen for allmennlærerutdanningen) og en annen type studiefag som er rettet både mot kirke og skole (studiefaget ved universitetene og de tidligere distriktshøgskolene). Et annet interessant spørsmål i forlengelsen av dette, er om studiefaget kristendoms-kunnskap fortsatt skal ha som ambisjon å dekke hele skolefagets (krl) innhold og metoder, eller om det vil måtte tvinge seg frem en arbeidsdeling mellom kristendoms-kunnskap og religionsvitenskap. En slik arbeidsdeling kan man vel hevde eksisterer i forhold til religion og etikk.



### Skolefagets ryggrad og kjerne

Det som er sagt så langt, taler mot et ensidig fra-vitenskap-til-skolefag program. Det betyr ikke at vitenskapsfagets betydning skal undervurderes. Den amerikanske læreplanteoretiker Schwab skjelner mellom skolefagets ryggrad og kjerne.<sup>24</sup> Vitenskapsfagene er ryggraden, mens kjernen består av den kultur og livsverden elevene lever i. Harbos poeng om at skolefaget er basis for vitenskapsfaget er god retorikk i forhold til det motsatte syn, men det er tvilsomt om relasjonen lar seg bestemme så ensidig og hva i så fall den skulle innebære. Det synes mer fruktbart å betrakte de to fagkretsene som forskjellige. Vitenskapsfagene er opptatt av mye mer enn skolefagene, og skolefagene står i helt andre kontekster enn vitenskapsfagene. Likevel er det forbindelser mellom dem, men det er vanskelig å unngå å bestemme relasjonen dialektisk. De påvirker hverandre. Ikke i harmonisk forening, men med ulike utkast til forståelser av den kultur og natur vi lever i.<sup>25</sup>

Et vesentlig forhold er det ikke blitt plass til å drøfte i denne korte artikkelen. Det er det faktum at mange skolefag har flere basisfag. Religion og etikk har primært kristendoms-kunnskap og religionsvitenskap, men også filosofi og idéhistorie. Kristendoms-kunnskap med religion- og livssynskunnskap har stort sett de samme basisfagene som religion og etikk. Sjøberg hevder at et integrert fag pr definisjon er mer enn summen av delene. Er det også tilfelle med religion og etikk og kristendoms-kunnskap med religions- og livssynskunnskap?

### Litteratur

Afdal, G., E. Haakedal og H. Leganger-Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo, Tano – Aschehoug.

Dale, A. (1973). *Læreplanarbeid – en pedagogisk, politisk eller byråkratisk prosess? Hvem er med? Hvem mangler? Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. E. Befring, m.fl. Oslo, Gyldendal: s182–204.

Diller, H. S. (1997) «Læreplanreformenes gjennomslagskraft i skolen.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (3), s131–140.

Engelsen, B. U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Goodlad, J. I. et. al. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill.

Gundem, B. B. (1983). Forholdet mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. *Fag – skole – samfunn*. Oslo, Aschehoug: s31–48.

Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

Harbo, T. (1983). Forholdet basisfag – skolefag. *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendoms-kunnskap/religion*. O. Hognestad og O. G. Winsnes. Trondheim, Tapir. 10: s11–32.

Hjelde, S. (1982). «Kristendoms-kunnskap som universitetsfag.» *Kirke og kultur* 87: 169–182.

Larsen, C. A. (1970). Er fagoppdelingen for livet eller for skolen? *Undervisningslære* I. T. Ålvik. København, Gyldendal: s102–108.

Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder, Westview Press.

Rian, D. (1983). Kristendoms-kunnskap som universitetsfag og kristendoms-kunnskap/religion som skolefag. *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendoms-kunnskap/religion*. O. Hognestad og O. G. Winesnes. Trondheim, Tapir. 10: s33–62.

Sjøberg, S. (1990). *Naturfagene didaktikk. Fra vitenskap til skolefag*. Oslo, Gyldendal.

Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim, Tapir.

Stengel, B. S. (1997). «Academic dicipline» and «school subject»: contestable curricular concepts.» *Journal of curriculum studies* 29(5): 585–602.

Tønnessen (1995). Hvilke premisser bør fagdidaktikken legge til grunn? *Religiøse og pedagogiske idealer*. H. Leganger-Krogstad og E. Hakedal. Oslo, Norges Forskningsråd. 42: 53–60.

### Noter

- 1 Larsen 1970, .
- 2 Et eksempel på dette er Sjøberg 1990, s109.
- 3 Dette er ikke stedet for forslag til en konstruktiv terminologi. Poenget er bare å påpeke uklarheter. Det betyr at begrepene videre i artikkelen bærer preg av den samme uklarheten. Basisfag omfatter her både vitenskapsfag og studiefag. Vitenskapsfag brukes i betydningen forskningsdisiplin.
- 4 Goodlad 1979, se spesielt s60–65. Goodlads teori er om nivåer innen læreplaner, men det engelske «curriculum» svarer vel så mye til det norske «livsløp» som «læreplan». Mens «curriculum» omfatter hele lære(plan)prosessen, blir ofte det norske «læreplan» forstått utelukkende som det formelle dokumentnivå.
- 5 Dillner 1997, blant annet s131–133.
- 6 Afdal 1997, s33–38, s284–302 og s332–351
- 7 Steinsholt 1997, s52–78.
- 8 Gundem 1983, s174–187 og 203–210.
- 9 Dale 1973.
- 10 Se imidlertid Sjøbergs diskusjon om fag, Sjøberg 1990, s108–110.
- 11 Sjøberg bruker betegnelsen vitenskapsfag her, ikke basisfag. Han konstruerer et skille mellom allmennfag som har vitenskapsfag som sin basis, og yrkesfag som har et yrke som sin basis. Det er vel tvilsomt om et så skarpt skille lar seg forsvare. Et åpenbart problem er at rekken av fag innenfor vitenskap-allmennfag har en profesjonsforankring (for eksempel juss og teologi) som gjør at forskning og studiefag ikke kun er styrt av universitetet, men også av profesjonen/yrket.
- 12 Ibid, s109.

<sup>13</sup> Han har også et konstruktivistisk elevsyn, der Piaget er den fremste figuranten. Konstruktivismen blir alternativt beskrevet som epistemologi, filosofi og pedagogikk, og dominerer kunnskapssyn og vitenskapstilknytning innenfor spesielt naturvitenskapelige fag (Noddings 1995).

<sup>14</sup> Sjøberg 1990, s75.

<sup>15</sup> Harbo 1983.

<sup>16</sup> Ibid, s15.

<sup>17</sup> Et økenavn på social science ble social stew.

<sup>18</sup> Stengel 1997.

<sup>19</sup> Tønnessen 1995, bl.a. s 56f.

<sup>20</sup> Ivor F. Goodson dokumenterer dette. Se Engelsen 1993, s51–58.

<sup>21</sup> For en oversikt over kristendomsfagets historie, se Rian 1983.

<sup>22</sup> Se Hjelde 1982 for en interessant diskusjon av disse spørsmålene.

<sup>23</sup> Først ute var Universitetet i Trondheim og Det teologiske Menighetsfakultetet med betydelige revisjoner av grunnfag, mellomfag og etter hvert hovedfag i kristendoms-kunnskap.

<sup>24</sup> Her referert etter Gundem 1983, se bl.a. s 174ff.

<sup>25</sup> En antagelse i denne sammenheng kan være at skolefagene lettere tar opp i seg samfunnsendringer enn vitenskapsfagene. Vitenskapsfagene forstås da ganske tradisjonsbundet og med stor grad av autonomi, mens skolefagene lettere lar seg påvirke av aktuelle politiske tendenser og interesser. I neste omgang må studiefagene forholde seg til skolefagene – og vitenskapsfaget til studiefaget.

**Geir Afdal, Høgskolelektor ved Høgskolen i Finnmark, seksjon for kristendoms- og livssynskunnskap.**

**Einar Thomassen:**

## Religionsvitenskap i skolen?

«Fleirtallet finn vidare grunn til å understreke på bakgrunn av utvidinga av emna i faget, at lærarar med utdanning i kristendomskunnskap, teologi, religionsvitenskap og anna relevant utdanning frå offentlege og offentleg godkjende private utdanningsinstitusjonar, kan undervise i faget. Det er ein føresetnad at dei har kompetanse for heile faget.»

Innst. O. nr. 95 (1996–97)

Med det nye kristendomsfaget i grunnskolen har religionsvitenskapen gjort sitt inntog helt ned på barnetrinnet i utdannings-systemet. Dermed videreføres for grunnskolen det som ble begynt for den videregående skolen i 1976, da Kristendomskunnskap ble byttet ut mot Religion. Religionshistorie/religionsvitenskap er nå blitt et basisfag for religionsundervisningen i hele skoleverket, på lik linje med kristendomskunnskap og teologi.

For oss som arbeider med religionshistorie/religionsvitenskap<sup>1</sup> på universitetet er dette naturligvis en gledelig utvikling. Ikke minst er vi glade for at våre kandidater nå får flere yrkesmuligheter i skole og lærerutdanning. Men den reiser også viktige spørsmål. Er det religionsvitenskap vi vil at barna skal lære? Eller er det heller universitetsfaget som nå bør tilpasse seg skolens behov og forandre seg?

Mellom skolefag og vitenskapelige basisfag vil det alltid være en spenning. Skolefagene er ikke ganske enkelt elementærutgaver av universitetsfagene, men preges av at målsetningene for skolen er andre enn dem som ligger til grunn for studier på et univer-

sitet. Tilspisset kan man vel si at mens skolen i sitt vesen er en oppdragelsesanstalt, så er universitetsstudier en innføring i vitenskap. Forskjellen mellom disse målsetningene er mer markert jo yngre elevene er, og den varierer også fra fag til fag. I religionsundervisningen er den antakelig mer akutt i enn i noe annet skolefag.

Skolens religionsundervisning og vitenskapsfaget religionshistorie/religionsvitenskap er to ulike verdener som gradvis har nærmet seg hverandre. Det vil si, mest er det vel skolefaget som har kommet religionsvitenskapen i møte, heller enn det motsatte. Dagens universitetsfag er i dag ikke grunnleggende forskjellig fra hva det var for nøyaktig hundre år siden, da William Brede Kristensen som nyansatt stipendiat holdt sine første religionshistoriske forelesninger ved Det kgl. Fredriks universitet. Naturligvis er vi blitt mer teoretisk sofistikerte. Samfunnsvitenskapene har kommet inn i faget, tenkningen om religiøse symboler er videreutviklet, den historiske innsikten har vokst, og det fokuseres langt mer på religion også i vår egen tid. Men kjernen er stadig den samme: et beskrivende, forklarende, analyserende og sammenliknende studium av det religiøses manifestasjoner, historisk og globalt.

Både den gangen og senere var det dessuten viktig for religionsvitenskapen å avgrense seg fra teologistudiet, som sto i Kirkens tjeneste og følgelig var styrt av en kristen konfesjonell normativitet. Desto viktigere var det for religionsvitenskapen å legge vekt på at den studerte religion fra et deskriptivt og ikke-konfesjonelt synspunkt. Dette ble også betraktet som mer vitenskapelig, og bedre i samsvar med universitetets idealer.

Skolens religionsundervisning var for hundre år siden nettopp det religionsvitenskapen ikke ville være: konfesjonell og normativ. Den var opplæring i kristen tro og moral ved hjelp av bibelkunnskap, katekisme og salmesang. Den var Kirkens fag, og dermed teologi for barn og ungdom. Men i løpet av vårt århundre har religionsundervisningen blitt stadig mer avkonfesjonalisert, og i samme takt som det har skjedd, er religionsvitenskapen trukket sterkere inn som basisfag.

Nå er det likevel slik at avkonfesjonaliseringen av religionsfagene i skolen ikke samtidig betyr at de har forlatt sine normative målsetninger. De skal stadig yte moralsk oppdragelse, og hjelpe eleven til å formulere et livssyn. Her er det at det særlig oppstår et problem i forhold til religionsvitenskapen, med dens nedarvede, strikt deskriptive vitenskapsidealer. For selv om den bedre enn noe annet fag danner basis for en del av det nye kunnskapsstoffet som er kommet inn i skolen, kan religionsvitenskapen knapt, ut fra sin faglige egenart, være hovedbidragsyteren til den moralske og livssynsmessige oppdragelse som skal erstatte den tradisjonelt konfesjonelle.

Problemstillingen er dermed kompleks. For det første inneholder skolens religionsfag flere typer kunnskapsstoff enn det religionsvitenskapen alene er basisfag for. For det andre er det en forskjell mellom religionsvitenskapens deskriptive fagideal og skolefagene normativt-oppdragende siktemål. På begge punkter går det an å stille spørsmålet om fagene bør nærme seg hverandre mer enn i dag, og i så fall i hvilken retning. Til dette kommer at forholdet mellom rent kunnskapsstoff og verdipåvirkning i seg selv er en vanskelig grenseoppgang, og spesielt i skolen.

### Det religionsvitenskapelige fagstoffet

Om vi ser på innholdet i skolefagene som rent kunnskapsstoff, så fremstår en tredel av den videregående skoles fag Religion og

etikk som primært religionsvitenskapelig stoff, nemlig emnet «levende ikke-kristne religioner.» I grunnskolens KRL-fag er det en femtedel, «andre religioner og livssyn.» Innhold og vektlegging er temmelig lik: islam er viktigst, deretter jødedommen, og til sist hinduismen og buddhismen.

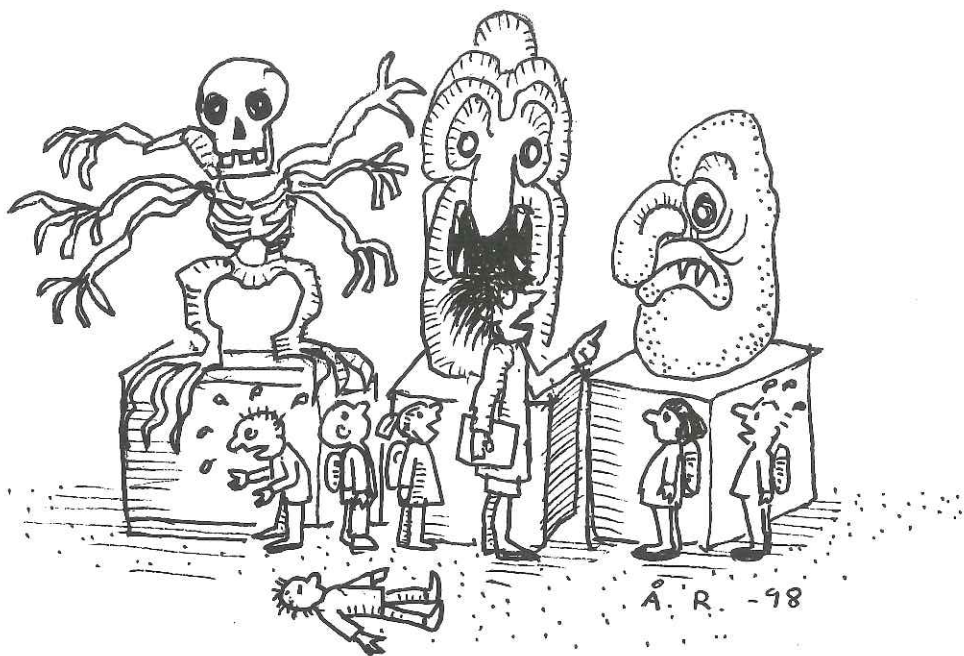
Skolefagene konsentrerer seg altså om de store levende religiøse tradisjonene. I tillegg fokuseres det på den religiøse situasjonen i dag, med bl.a. nyreligiøsitet som eget emne. Stoffutvalget skiller seg fra de bredere og mer historisk orienterte universitetsstudiene, men dette er ikke unaturlig i en skolesammenheng. Derimot er det vanskelig å se de saklige grunnene til jødedommens sentrale plassering. Enten en ser det globalt eller i norsk samtidskontekst er tross alt jødedommen en liten religion sammenlignet med hinduismen og buddhismen, som begge vies mindre oppmerksomhet i KRL, mens én av dem helt kan velges bort i videregående skole.

Det man skal lære om disse religionene utgjør en bra balanse mellom det historiske og det aktuelle, og reflekterer for en stor del fagstudiens kunnskapskanon. Den viktigste forskjellen henger sammen med de to «dimensjonene» som det legges så stor vekt på i KRL, og til en viss grad også i Religion og etikk i Reform -94, nemlig fortellingen og det estetiske. Her er det ikke så lite stoff som vil være ukjent for våre studenter. De lærebøkene som vanligvis brukes fokuserer ikke mye på fortellinger og ikonografi, selv om dette er viktige og velkjente innslag i de religiøse tradisjonene selv. Her har læreplanene gitt oss en impuls til opprustning av universitetsfagene. (Samtidig kan man stille spørsmål ved noen av de fortellingene som er spesifisert i læreplanen: det er f.eks. neppe velvalgt å utsette barna for skrekk gudinnen Kali i småskolen!)

### Mer sammenligning

Sammenlignende metode er karakteristisk for religionsvitenskapen. Den er en naturlig

<sup>1</sup> Faget kalles nå «religionsvitenskap» i Bergen, og likeledes i Tromsø og Trondheim hvor det er opprettet i løpet av de siste par årene. Oslo holder fremdeles fast på den gamle betegnelsen «religionshistorie». Men innholdsmessig og metodisk er det stadig samme fag.



innfallsvinkel i et studium som omfatter flere religioner. Etter mitt syn er det altfor lite av dette i de nye religionsfagene. I KRL-faget mangler det helt. I Religion og etikk er det noe bedre: Målområdet «innledende religions- og livssynkunnskap» nevner en del sentrale religionsfenomenologiske begreper. Men det står ikke noe om at elevene skal oppøves til å *anvende* disse begrepene i beskrivelse av religion. Uten slik anvendelse blir begrepene abstrakt og relativt meningsløs kunnskap.

På den annen side er det ett av fagets «felles mål» at elevene skal sammenligne «sentrale momenter» (for vagt) i religiøse og sekulære livssyn. Dessuten skal de lære å sammenligne «virkelighetsoppfatning, menneskesyn og normgrunnlag» (under målområdet «filosofi og livssyn»). Sammenligning har altså likevel en plass i faget. Det er imidlertid ikke her snakk om en religionsfenomenologisk komparistikk (på grunnlag av religiøse uttrykk), som er mest typisk for tradisjonell religionsvitenskap, men snarere om det vi kan kalle en *tematisk* sammenligning

(av religionenes holdninger til gitte emner), som i mindre grad er blitt systematisert i faget.

Her står vi etter mitt syn overfor viktige og interessante oppgaver både for skolefagene og universitetsfagene. Skolefagene trenger å innarbeide mer av komparativ metode, både religionsfenomenologisk og tematisk, i tilretteleggelsen av stoffet. Og det er like viktig i grunnskolen som i videregående. Komparativ synsferdighet har nemlig ikke bare teoretisk interesse, men gir også utgangspunkt for dialog mellom elever med forskjellig religiøs forankring, og vil kunne hjelpe til en mer bevisst formulering av eget religiøst ståsted i en flerreligiøs kontekst. Både pedagogiske og faglige grunner taler derfor for en økt bruk av sammenlignende tilnæringsmåter i skolen. Samtidig trenger religionsvitenskapen å arbeide mer med tematisk sammenligning – bl.a. etikken peker seg her ut som et viktig felt.

I England har for øvrig gruppen rundt West Hill College i Birmingham utviklet interessante oppslag til tematisk religionsun-

dervisning – etter mitt syn en av de mest lovende modellene for «multifaith» Religious Education som for tiden utprøves.

### Religionsvitenskapen og kristendommen

Religionsvitenskapen kan ikke begrense sin interesse for skolens religionsfag til bare den delen som tar for seg ikke-kristne religioner. Våre kandidater skal jo undervise i hele faget. Og vi har også et faglig ansvar for å ta hensyn til helheten i faget. I religionsvitenskapen studeres naturligvis også kristendommen og Bibelen, på lik linje med andre religioner, selv om omfanget må bli mindre enn i det spesialiserte kristendomsstudiet.

Kristendomsdelen i studiet er likevel et sårt punkt. Mange av våre kandidater som bare har grunnfagseksamen, og ikke f.eks. har lest kristendommen som særmenne til mellomfag, har nok gjort den erfaring at de hadde en del å ta igjen når de begynte som lærere. I den situasjonen vi nå er i, når skolefagene såvel som allmenlærerutdanningen åpner seg mot religionsvitenskapen, er det viktig at de religionsvitenskapelige fagmiljøene på sin side arbeider for å forbedre kristendomsdelen av studiet. Vårt problem har lenge vært mangelen på lærebøker om kristendommen som egner seg innenfor et sammenlignende religionsstudium. Men det dreier seg også om å finne nye måter å motivere studentene på, som ofte ikke akkurat er mest nysgjerrige på kristendommen når de begynner på faget.

### Filosofi, livssyn og etikk

Denne delen av skolefagene har det svakeste grunnlaget i det religionsvitenskapelige fagstudiet. Basisfagene her er hovedsakelig idéhistorie og filosofi. Denne delen er også særlig vanskelig fordi den eksplisitt inneholder normativ problembearbeidelse. Det religionsvitenskapen her fremfor alt kan bidra med er kunnskaper om de religiøse tradisjonene, og et sammenlignende perspektiv. I så måte har vi et fortrinn fremfor våre mer eurosentriske basisfagkolleger.

Sekulære livssyn og moderne/postmoderne livssynsdebatt, som det legges vekt på i de nye fagplanene, er det dessverre lite plass til i vårt studiefag. Men det er interessant å legge merke til at en del studenter nå velger å skrive hovedoppgaver som berører slike emner, og det er også mulig at arbeidet som pågår bl.a. i Bergen med moderne folkereligiøsitet, samt en voksende innflytelse fra kulturanalyse, kan komme til å sette preg på grunnstudiet etter hvert.

Derimot kan det heller ikke i fremtiden bli et faglig mål for religionsvitenskapsstudiet at studentene skal bearbeide sine egne livssyn og holdninger, eller kunne føre livssynsdialog. Vi gjør det nok likevel indirekte, gjennom å gi dem en kunnskapsballast som er vesentlig å ha for å kunne gjøre slike ting, men vi tematiserer ikke metoder for arbeid med praktisk-normative problemstillinger. Dette hører naturlig kun inn under filosofien, eller også teologien. Samtidig bør det være rom for å arbeide med religionsfilosofiske problemstillinger innenfor faget (i Bergen finnes religionsfilosofi nå som en egen mellomfagsvariant), og det er også klart at etikk er et tema som har vært altfor underfokuset i vår religionsvitenskapelige fagtradisjon. I begge tilfeller må det her bli snakk om komparative, tverrkulturelle, og vesentlig deskriptive, innfallsvinkler til feltet.

Dette er likevel et område hvor skolen vil være best tjent med at det arbeides videre med tverrfaglig samarbeid mellom lærere med ulik fagutdannelse, heller enn at basisfagene skulle forsøke å gjøre seg til kopier av skolefagene. Her er det en forskjell mellom skolefag og vitenskapsfag som kan overses bare til prisen av metodologisk forvirring og større overfladiskhet i fagstudiet.

### Fortelling og estetikk

Vi var tidligere inne på at fortellings- og den estetiske dimensjon er blitt viktige stikkord i de nye religionsfagene. Det er sikkert flere grunner til det. Én grunn er rent saklig: Fortellingen og det kunstneriske uttrykket er

faktisk viktige komponenter i religionen og i kulturen generelt, og har tidligere vært underfokuseret. En annen grunn er pedagogisk, og særlig relevant for grunnskolen: barna får en lettere og mer direkte tilgang til stoffet gjennom engasjerende fortellinger og bilder. Så langt er det relativt uproblematisk, og gir også interessante impulser for religionsvitenskapens bidrag til skolefagene.

Men i forlengelsen av dette er det også motiver som er vanskeligere. For bruken av fortellinger og estetiske uttrykk (bilder, musikk o.a.) har også et påvirkende siktemål. Fortellinger holder frem identifikasjonsmønstre, og kunst skal fremkalle positiv opplevelse. Mye av oppdragelsesfunksjonen i fagene er lagt inn i disse dimensjonene, spesielt i KRL-faget, og innenfor dette igjen spesielt på de laveste årstrinnene.

Stortinget har som kjent erklært at KRL er «et vanlig skolefag,» og et «kunnskapsfag,» der undervisningen ikke skal være «forkynnende.» Likevel er det klart at de religiøse fortellingene og den sakrale kunsten verken er ment eller kan fungere bare som rent

kunnskapsstoff, og desto mindre jo yngre barna er i møtet med det. For stoffet er ment som og fungerer identitetsskapende, både i forhold til den religion og kultur det tilhører – som «kulturarv» – og i forhold til enkeltindividets personlighetsutvikling – som etiske og estetiske forbilder.

Her står vi overfor et crux i forhold til et fag som skal være et kunnskapsfag og felles for alle elever, men som i verste fall kan bli påtvungen forkynnelse gjennom den religiøse fortellingens og kunstens retorikk. Om det blir resultatet, vil religionsvitenskapen ikke gjerne være medskyldig.

**Einar Thomassen, professor i religionsvitenskap, universitetet i Bergen.  
Adresse. Sydneplassen 7, 5007 BERGEN**

**Sigurd Hjelde:**

## Teologien og skolen?

Teologi og skole – har de to størrelsene noe med hverandre å gjøre? Stilt overfor dette spørsmålet kjenner jeg meg i første omgang fristet til å gripe til det enkleste svaret: Sikkert er det i alle fall at de *har hatt* ikke så rent lite med hverandre å gjøre opp gjennom tidene. Når alt kommer til alt var det jo, som vi vet, kirkelige behov og interesser som gav det opprinnelige støtet til alt som skolevesen heter i landet vårt, både til de første katedral-skolene fra midten av 1100-tallet og til almueskolene i den dansk-norske statspietismens tid (1739). I begge skoleslagene utgjorde da også kunnskap om Bibelen og den kristne barnelærdommen særdeles viktige læringsmål, enten det nå var som forbedelse for videre teologistudier eller bare som grunnlag for konfirmasjon.

Jo, så langt er alt greitt. Vanskeligere blir saken så snart spørsmålet gjelder forholdet mellom teologien og skolen *i dag*. Stilt på denne måten rommer det nemlig ikke bare en utfordring til å presentere en ren tilstandsbeskrivelse, men også til komme med en meningsyttring: *Bør* teologien i dag overhodet ha noe med skolen å gjøre? Og – forutsett at svaret blir bekræftende: *Hva* har den der å gjøre? Og *hvordan* kan eller bør den gjøre seg gjeldende?

Jeg skal etter hvert forsøke å komme disse spørsmålene nærmere inn på livet. Men først har jeg behov for enda en liten utsettelse. Jeg har nemlig ikke lyst til å gi meg i kast med en slik forholdsbestemmelse før vi har et noenlunde klart bilde av de to sentrale størrelsene: skolen og teologien. Den første av de to skulle vi for så vidt kunne gjøre oss fort ferdig med; her er det ganske enkelt snakk om det norske skoleverket anno 1998, om grunnskolen såvel som den videregående. Følgelig kommer innsatsen i den første

delen til å konsentrere seg helt og holdent om teologien, om et forsøk på å bestemme innholdet av dette begrepet noe nærmere.

### 1. Teologi og teologi ...

Det er vanlig å tale om teologien i entall, som en enhetlig vitenskap med en egen akademisk identitet. Og det kan neppe ha mye for seg å polemisere mot en slik språkbruk eller å trekke dens berettigelse i tvil. Likevel tror jeg det kan være grunn til å minne om at betegnelsen «teologi» i virkeligheten dekker til dels svært forskjellige former for tankevirksomhet. Overskriften til denne første delen er ment som en slik påminning, og jeg vil i korte trekk peke på noen av de viktigste variasjonene innenfor dette feltet.

#### 1.1 *Fromhetslivets teologi og den vitenskapelige teologi*

Teologi har den kristne kirke frembrakt like fra sin aller første tid. Med sin særegne trosserfaring stod de første kristne overfor en dobbelt utfordring: som jøder måtte de først og fremst bestemme sin posisjon i forhold til sin egen religiøse arv. Men allerede ganske tidlig – og i økende grad etter hvert som hedningene fylte kirken – ble det også behov for en grenseoppgang i forhold til hele det mangslungne religions- og livssynsmarkedet i samtiden. Vurdert som tankearbeid var dette en kulturinnsats som det i høy grad står respekt av. Involvert i dette arbeidet var også tenkere med sjeldne intellektuelle evner, mennesker som stod på høyden av sin tids dannelse og som dermed var i stand til å utnytte de mulighetene den rommet både til begrepsforming og til logisk argumentasjon.

Med sine mange og til dels motstridende retninger var dette likevel en teologi som i det store og hele stod i kirkens tjeneste og

som mer eller mindre direkte svarte til bestemte kirkelige behov. Slik var det også fram gjennom hele den tidlige middelalderen, da den teologiske virksomheten først og fremst ble drevet innenfor de mange klostrene som etter hvert vokste fram. Her utviklet det seg en *monastisk* teologi som utgjorde en naturlig del av det fromhetslivet som utfoldet seg i disse religiøse fellesskapene. Denne teologien var en funksjon av den kontinuerlige bønnetjenesten som var en av klosterinstitusjonens sentrale oppgaver i samfunnet.

Så langt har det bare vært snakk om *fromhetslivets* teologi. En *vitenskapelig* teologi oppstod først i forbindelse med utviklingen av det europeiske universitetssystemet noe lenger ute i middelalderen. Hadde den monastiske teologien hittil sett det som sin oppgave å formulere og formidle kristen visdom på troens egne premisser, mente den *skolastiske* teologien nå å kunne opptre med krav om å gjelde som allmenngyldig vitenskap. Klosterteologien kan vi kanskje karakterisere som en form for *sapientia* (= visdom); med sin vilje til å finne sin plass i et altomfattende kunnskapssystem fremstår middelalderens skoleteologi på en helt annen måte som et stykke *scientia* (= vitenskap).

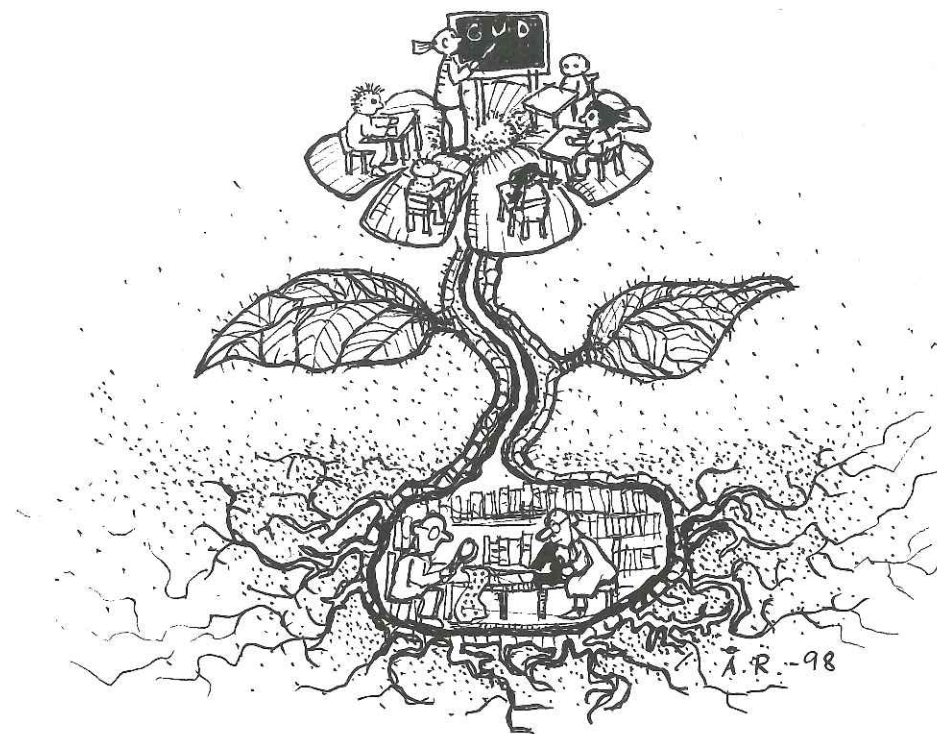
En tilsvarende dobbelthet mellom to former for teologi – den ene på fromhetslivets, den andre på allmennkunnskapens premisser – har gjort seg gjeldende i europeisk-vestlig tradisjon like opp til vår egen tid. Også i dag står menighetsteologi og universitetsteologi side om side. Dels dreier det seg nok om komplementære størrelser, men det er heller ikke fritt for at forholdet dem imellom iblant kjennetegnes av en viss spenning, en som til tider også kan slå ut i åpen konflikt. Det må for øvrig sies at begge to i betydelig grad har endret karakter etter hvert. Var det i middelalderen først og fremst *filosofien* som definerte det kunnskapsidealet som universitetsteologien søkte å leve opp til, har den fra opplysnings-

tiden av i særlig grad latt seg bestemme av *historievitenskapelig* teori og metodologi. Men den historisk-kritiske omgangen med bibeltekstene, som utgjør et fundament i all moderne teologi, har ikke i samme grad vunnet innpass på menighetsplanet. Her hender det til gjengjeld at troende reagerer med en «bibeltroskap» som på mer eller mindre fundamentalistisk vis ønsker å sikre kristentroen mot enhver form for moderne oppløsning.

### 1.2 Moderne akademisk teologi

Men heller ikke om vi nå begrenser synsvinkelen til å omfatte den form for teologisk virksomhet som drives ved de fleste «vestlige» universitet og høyskoler i dag, fremtrer «teologi» uten videre som en enhetlig størrelse. Ett forhold å ta i betraktning i denne sammenhengen er selvsagt mangfoldet av til dels innbyrdes motstridende skoleretninger; et nærliggende eksempel fra vårt hjemlige miljø er det tradisjonelle spenningsforholdet mellom Menighetsfakultetet og universitetets teologiske fakultet. Kan hende er det jevnt over ikke fullt så konfliktfylt i dag som i første halvdel av hundreåret, men fra tid til annen dukker det fortsatt opp kontroversielle spørsmål som aktualiserer klassiske frontlinjer.

Men også på et mer grunnleggende, metodisk plan rommer moderne akademisk teologi elementer som strengt tatt peker i ulik retning og derfor ikke så lett faller til ro innenfor rammen av en samlet og entydig fagdefinisjon. I første rekke er det her tale om todelingen av det teoretisk-teologiske studiet i de historiske disiplinene på den ene siden og de systematiske på den andre. Det historiske studiet av Bibelen og av alle de andre dokumentene fra hele den kristne kirkes historie foregår som kjent etter samme kritiske metode som utforskningen av all annen menneskelig virksomhet opp gjennom tidene; i metodisk henseende er det altså ikke noe prinsipielt skille mellom historisk teologi og allmenn religionshistorie.



Den overordnede problemorienteringen den samme. Oppgaven er dels gjennom empirisk orienterte studier å beskrive og kartlegge faktiske saksforhold så klart, så korrekt og så fullstendig som mulig, dels å trenge inn til en dypere forståelse av samspillet mellom de kreftene som har formet vedkommende religion og betinget de endringer den har gjennomgått i historiens løp.

Innenfor systematisk-teologiske disipliner som dogmatikk og etikk står ganske andre spørsmål i sentrum for oppmerksomheten. Her er problemet ikke bare hva *andre* mennesker har gjort eller sagt eller tenkt opp gjennom tidene; her gjelder det i siste omgang å formulere *egne* posisjoner i spørsmål om tro og moral, om liv og lære. Her er det altså snakk om en akademisk virksomhet med klart definerte normative implikasjoner. Mens dogmatikeren søker å gi en presentasjon av det kristne trosinnholdet slik han eller hun – eller vedkommende

kirkesamfunn – selv forstår det og kan gå god for det, ser etikeren det som sin oppgave å drøfte ulike livsspørsmål og aktuelle handlingsalternativ i lys av kristen tro.

Nå er en slik todeling av fagkomplekset i et historisk og et systematisk arbeidsområde selvfølgelig ikke noe som teologien er alene om; en liknende dobbelthet finner vi også i flere humanistiske fagtradisjoner, for eksempel i allmenn religionshistorie eller religionsvitenskap. Ut over studiet av de enkelte religiøse tradisjonene i deres historiske sammenheng søker man her gjennom komparative studier å nå fram til mer eller mindre allmenngyldige utsagn om religion som menneskelig fenomen. Og likevel er det nok nettopp her i sine respektive systematiske disipliner at de to fagtradisjonene, teologi og religionshistorie, klart skiller seg fra hverandre. Der religionshistorikeren må nøye seg med analyser av allment teoretisk eller hermenevtisk art, vil den systematisk-teologiske erkjennelsen ut over dette

altså også kunne romme et innslag av personlig bekjennelse, av en begrunnet tilslutning til en bestemt forståelse av kristen tro eller moral.

## 2. Teologien og skolen

Etter denne oppvarmingsrunden omkring teologibegrepet er det nå ikke lenger noen vei utenom spørsmålet fra innledningen: Har teologien og skolen i vår tid noe med hverandre å gjøre? Med tanke på den sekulariseringsprosessen som har preget utviklingen av kultur og samfunn i Europa i de siste partre hundreårene, kan det saktens synes nærliggende å konkludere med et negativt svar: Vel begynte skolen sin historie som et genuint produkt av kirke og kristendom, men henimot slutten av det andre årtusen er det ikke lenger noe grunnlag for denne intime forbindelsen mellom religion og skolevesen; i likhet med alle andre sektorer av samfunnslivet må nå også hele det offentlige opplæringssystemet fristilles i forhold til kirkelig-religiøse interesser og forventninger. Med andre ord: I forhold til andre religiøse eller ideologiske tankekompleks kan kristen teologi ikke lenger tilkjennes noen privilegert rolle som premissleverandør eller normgiver i norsk skole.

De første skolepolitiske framstøtene i denne retningen er knyttet til det moderne gjennombruddet i de siste par-tre tiårene av det forrige hundreåret. Men det er først i den siste halvdel av vårt eget at de for alvor har slått igjennom i lovgivning og planverk. Et viktig årstall i denne sammenhengen er 1974, da «Lov om vidaregåande opplæring» ble vedtatt og «religion» ble innført som et allment orienteringsfag – uten noen konfesjonell forpliktelse overfor Den norske kirke og dens evangelisk-lutherske bekjennelse. I grunnskolen har motstanden mot en konsekvent sekularisering vært sterkere; skoleloven av 1969 krevde rett nok ikke lenger kirkemedlemskap av den som skulle undervise i kristendomskunnskap, men til gjengjeld fastsatte den et krav om undervisning i sam-

svar med evangelisk-luthersk lære. Og den beholdt den gamle paragrafen om biskopens rett til tilsyn med undervisningen i dette faget. Først i 1997, da grunnskolen nok en gang skulle reformeres, var tiden moden for en opphevelse av disse bestemmelsene.

I en slik situasjon kunne det være nærliggende å spørre: Må ikke den eneste rimelige konsekvensen av denne langt fremskredne sekulariseringen av utdanningsystemet være at skolens religionsundervisning tar definitivt avskjed fra teologien som basisfag og i stedet vender sin oppmerksomhet i retning av allmenn religionshistorie eller religionsvitenskap og andre humanistiske kulturfag, som f.eks. filosofi eller idéhistorie? Det er ikke vanskelig å se behovet for en slik nyorientering, ikke minst når det gjelder den kunnskapen som lærere trenger for å kunne undervise både relevant og faglig vel fundert om alt det som vi inntil nylig nokså uproblematisk kunne omtale som de «fremmede» religionene. På hele dette vidtfavnende fagfeltet vil den teologiske fagtradisjonen bare kunne være til begrenset hjelp. Når det er snakk om kartlegging på grunnlag av historiske data, har den knapt noe å stille opp med i det hele tatt. Noe mer kan den nok bidra med når det gjelder spørsmål om fortolkning og forståelse av meningsinnholdet i ulike religiøse fenomen; men heller ikke i denne sammenhengen er teologien en tilstrekkelig eller helt uproblematisk støttespiller.

En slik erkjennelse av et behov for å trekke flere vitenskapelige tradisjoner inn som basisfag for religions- og livssynsundervisningen i skolen er likevel noe helt annet enn å avskrive teologien som basisfag for godt. Kristen teologi, slik vi møter den ved de fleste «vestlige» universitet og høyskoler i dag, peker seg fortsatt ut som en aktuell og verdifull, ja faktisk også nødvendig samarbeidspartner for skolen – både med tanke på «Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering» i grunnskolen og på «Religion og etikk» i den videregående. I begge de to fagene utgjør studiet av

den kristne religionen et sentralt tyngdepunkt, og på dette arbeidsfeltet er teologisk kompetanse ikke til å komme utenom:

a) Innenfor de historisk-teologiske disiplinene arbeider man, som allerede antydte, etter samme metodiske prinsipp og retningslinjer som dem som gjelder innenfor alminnelig religionshistorie og i andre humanistiske kulturstudier. På dette feltet skulle det derfor ikke være noe avgjørende i veien for å bestemme det teologiske bidraget nettopp som et stykke *religionshistorisk* arbeid. Ja, i realiteten er det slik at de teologiske fakultetene fortsatt sitter inne med hovedtyngden av den historiske kunnskapen om kristendommen. Det eneste som særmerker det historisk-teologiske studiet er dermed i grunnen dette ene: at det bevisst begrenser sin oppmerksomhet og sin arbeidsinnsats til det som hører inn under den *kristne* religionshistorien. Nå er dette likevel ingen tilfeldig eller uvesentlig begrensning; den impliserer klart nok en oppfatning av at studiet av akkurat denne historiske tradisjonen har en helt spesiell betydning og verdi. Men en slik prioritering av kristendommens historie eller av den kristne «kulturarven» er, som kjent, noe som norsk skolepolitikk heller ikke er fremmed for.

b) Mer problematisk kan det nok – betraktet fra skolehold – synes å opprettholde kontakten med de systematisk-teologiske disiplinene. De er jo på en ganske annerledes direkte måte involvert i et kompleks av spørsmål og problemstillinger som i siste omgang peker i retning av normative og livssynsmessig forpliktende svar. Her kommer den derfor åpent og programmatisk til uttrykk, den konfesjonelle orienteringen som i høyden er implisitt til stede innenfor de historisk-teologiske disiplinene. Likevel kan jeg ikke se noen holdbar grunn for skolen til å bryte kontakten med den systematiske teologien som vitenskapelig basisfag, heller. Både i grunnskolen og i den videre-

gående er det et viktig mål at religions- og livssynsundervisningen skal være noe *mer* enn et historisk eller samfunnsvitenskapelig orienteringsfag. Men dersom KRL eller Religion og etikk skal være fag som også gir rom for og anledning til omgang med fagstoffet på mer personlige, eksistensielle premisser, kommer vi – her i vår «vestlige» verden – vanskelig utenom sentrale begrep og problemstillinger som har fått sin form og sitt innhold bestemt gjennom en århundrelang akademisk-teologisk tradisjon: Skapelse og synd, frelse og fortapelse, tid og evighet, det ondes problem, forutbestemmelse og fri vilje – eksempler på slike hermenevtiske arbeidsredskap er det ikke vanskelig å regne opp. Under denne innfallsvinkelen er det vel først og fremst nærliggende og naturlig å holde fram *filosofi* (og til en viss grad *idéhistorie*) som alternative basisfag, som verdige utfordrere på det feltet som teologien lenge var nærmest alene om å beherske.

Som svar på utgangsspørsmålet må konklusjonen derfor bli at kristen teologi – slik vi kjenner den fra vestlig universitetstradisjon – fortsatt har en oppgave å ivareta overfor norsk skole. Dels utgjør den en viktig kilde til historisk kunnskap og forståelse, dels kan den være til hjelp når det gjelder klargjøringen av alle de termene, begrepene og problemstillingene som spiller en avgjørende rolle ikke bare i kristen trostenkning, men – mer eller mindre – i all livssynsorientert diskusjon i vår kulturkrets. Selvsagt har de teologiske fakultetene ikke (lenger) noe mandat til å bestemme undervisningens innhold og form, men de har – slik godkjenningsordningen for tiden praktiseres i regi av Nasjonalt læremiddelsenter – ennå rett til å uttale seg om lærebøker i KRL-faget. Her er et overordnet godkjenningsansvar rett nok lagt til de religionsvitenskapelige fagmiljøene, men når det gjelder det stoffet som har med kristendommen å gjøre, skulle det ikke være grunn til å vente noen mindre vitenskapelig

kvalifisert respons fra teologisk hold. Slik sett har den teologiske fagekspertisen en noe uklar rolle i denne prosessen. Fra én side sett synes den nærmest å komme på linje med autoritative fortolkningsinstanser i andre religiøse og livssynsmessige tradisjoner, men det er klart at de teologiske fakultetene likevel i praksis representerer en helt andre faglig-vitenskapelig tyngde enn de. I kulturhistorisk perspektiv er det da også grunn til å minnes at europeisk universitetsteologi – spesielt innenfor liberal, nyprotestantisk tradisjon – var det stedet der religion først ble gjort til gjenstand for et moderne historisk-kritisk studium.

Som et forsøk på en avslutning kunne jeg tenke meg å kaste et lite blikk på forholdet mellom basisfag og skolefag. Her tenker vi vanligvis – slik jeg også har gjort det så langt – ovenfra og nedover: at det er skolen som er mottaker for alt det som vitenskapen har å by på av kunnskap og av innsikt. Og så er skolens oppgave nettopp å legge alt dette stoffet til rette i en pedagogisk mest mulig hensiktsmessig utgave. Men med tanke på den situasjonen som avtegner seg i kjølvannet av de siste skolereformene, kan det kanskje ha noe for seg å vende blikket i motsatt retning – sånn til en forandring? I den grad

religions- og livssynsundervisningen i skolen nå faktisk både spenner om en kristen kunnskapstradisjon og en sekulær religions- og livssynsundervisning, representerer den nemlig i en viss forstand en utfordring til basisfagene, ikke minst med henblikk på det tradisjonelle spenningsforholdet mellom teologi og religionshistorie. Det er vel neppe noen grunn til å regne med at de to universitetstradisjonene kommer til å smelte sammen med det første, og det er kan hende heller ikke om å gjøre å arbeide mot et slikt mål. Men det er mye som tyder på at situasjonen i skolen og i samfunnet ellers i alle fall bringer dem et stykke nærmere hverandre enn før, at de må gå inn i ulike og hittil uprøvde former for *samarbeid* dersom de begge skal kunne ivareta sin formidlingsoppgave på en forsvarlig, tidsmessig måte.

**Sigurd Hjelde, professor i religionshistorie, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo.**  
**Adresse: Boks 1010, Blindern, 0315 OSLO.**

**Karstein Hopland:**

## Religion og filosofi – to sider av samme sak?

### 1. Innledning: kristendom, religion og filosofi

Filosofi er markert på vei inn i skolens religionsundervisning ved årtusensskiftet; «Religion og etikk 1996» og «Kristendoms kunnskap med religions – og livssynsorientering 1997» gir tidstypiske signaler i så måte. Er vi i starten av et tredje kulturelt stadium når det gjelder livssynsundervisning? Historien har gitt oss det kulturkonservative «kristendoms kunnskap», på 70-tallet slår «religion og livssyn» igjennom, og nå på 90-tallet skjer det et oppsving for «filosofi» – foreløpig i moderat omfang og innenfor trygge tradisjonelle rammer, et religionsfag og et kristendomsfag. Er det en progressiv sekulær logikk i dette? Ser vi konturene av en situasjon hvor filosofien har forrang i et system for livssynsundervisning? Og hva er det logiske innhold i en slik konstellasjon; er filosofi et livssyn eller et analytisk perspektiv på livssyn?

Er det et kulturhistorisk mønster i dette, velkjent fra klassiske opplysningsperioder? Filosofien har stadig etablert og reetablert seg gjennom en frigjøring fra det overleverte religiøse verdensbilde. I den klassiske filosofi avløser en «filosofisk teologi» om det gode (Platon) og den rene tenkning (Aristoteles) den greske mytologien, i renessansens og opplysningens humanisme refortolkes den kristne skapelsesteologi og frelseslære i retning av en «fornuftig religion». På dette grunnlag «oppheves» religionen i filosofien, enten på en måte som forutsetter religionens indre sannhet – usannheten knytter seg til den mytologiske form (Hegel) – eller ved at selve gudsidéen avsløres som uttrykk for

fremmedgjøring, et fåfengt ønske om forsoning med noe absolutt som ikke finns (Feuerbach).

«Filosofiske tolkninger av mennesket» (KRL97) og «idehistoriske forutsetninger for dagens livssynsdebatt» (RE96) er ambisiøse målsetninger som strengt tatt krever mer enn faktakunnskaper om filosofiske doktriner og retninger. Før og parallelt med dette didaktiske utvalg av stoff bør det tenkes mer prinsipielt igjennom hva filosofi overhodet er. Mitt forslag til problemstilling er å fokusere på – kanskje litt på tvers av filosofiens forståelse av seg selv som normativ kunnskap – sammenhengen, historisk og strukturelt, mellom filosofi og religion. Og som en problemstilling for den moderne filosofien spesielt: Når den historiske minste felles multiplum for religiøs og filosofisk antropologi, idéen om «det guddommelige menneske», svekkes, bevares så likevel den strukturelle likhet: ambisjonen om å beskrive mennesket i rollen som «verdensskaper»?

### 2. Filosofi – erkjennelse og virkelighet.

Filosofi er den endeløse anstrengelse for å nå en bestemt form for kunnskap, nemlig innsikt i forutsetningene for annen kunnskap, vitenskapens empiriske så vel som dagliglivets intuitive. På dette logiske nivå ligger i vid forstand både Platons idélære og den type filosofi som har dominert inntil nå i vårt vitenskapelige århundre, analysen av vitenskapenes metode og språk.

Under denne synsvinkel kan en forenkling og litt skolastisk definere særlig tre områder som representative for den histo-

riske helhet: læren om det værende (ontologi), erkjennelse (epistemologi), og læren om de livets konsekvenser som kan utledes av kunnskapen om virkelighetens struktur, etikken. I dette formelle nett fanges omtrentlig inn moderne «kantiansk» subjektfilosofi (teoretisk og praktisk fornuft), og det korresponderer i stort med den antikke filosofis tredelte system: metafysikk (eller teologi eller dialektikk), naturfilosofi (fysikk), og ikke minst etikk, som er den praktiske visdom hvor kjærligheten til kunnskapen finner sin konklusjon. I begge paradigmer for filosofi dreier det seg om å få opplysning om tilværelsens struktur. Forskjellen er at strukturen plasseres henholdsvis «innenfor» og «utenfor» den menneskelige erkjennelse. Kantianismen går ut fra subjektet som «konstruktiv» erkjennelsestans, og erkjennelsesteorien er det grunnleggende filosofiske perspektiv. I antikken er tendensen at virkelighetens orden organiserer også erkjennelsen – som *imitatio*.

Erkjennelsens dialektikk (Platon) nærmer seg prøvende de evige former (idéer) som noe hensides den menneskelige tenkning, som i utgangspunktet er fanget i den sanselige verdens forvrengninger, selv om fornuften også, som del av kosmos, har en innpodet fortrolighet med det transcendent. Denne sans for transcens er en arv fra den religiøse verdensfortolkning som filosofien, gjennom sin avmytologisering, omskriver i sin argumentative form. Tilsvarende får her etikken en annen tyngde og begrunnelse; den skal beskrive det gode liv som korresponderer med erkjennelsen av det avgjørende gode i det værende (telos), og kulminerer i intellektuell mystikk, filosofens «likedanning» med det gode eller Gud.

Den antikke filosofi – og i dens fotspor den europeiske middelalderfilosofi – er kosmologisk, den moderne antroposentrisk; slik kan det sies litt forenklet. I den filosofiske verdensfortolkning vi gjerne lar Descartes og Kant være eksponenter for, som subjektfilosofiens grunnleggere, er erkjennelsens

logiske former hovedtemaet, og ontologien, læren om det værende, innlemmes i erkjennelsesteorien. Det værende og virkelige er det som framstår for erkjennelsen, som fanges inn av dens logiske nettverk og får en konsistent struktur gjennom det. Verdensbildet er blitt det vitenskapelige og mennesket er blitt verdens (verdensbildets) skaper; i en metafysisk overgangsfase kan en trenge det kosmologiske og det guddommelige som korrektiv, som når Gud hos Descartes er garantien for mine klare idéers sannhet.

Den moderne etikken er den praktiske fornuft som utsteder de nødvendige imperativer for å kunne leve bevisst og gjennomsluttig (åndelig) i forhold til den «verdenskonstruksjon» som utøves mer umiddelbart på erkjennelsesnivået; det gjelder om ikke å la seg oppsluke – på grunn av falsk ønsketenkning – av den verden som er skapt i egne subjektive former. Askese (Weber) hos protestantismens filosof, Kant, er det som klarest og fremdeles forbinder filosofien med den religiøse-kristne verdensfortolkning: ånden er det som bygger opp, kroppen det som skal overvinnes gjennom selvdisiplin.

I kantianismens krise anno 1920 problematiserer bl. a. Heidegger, gjennom sitt korrektiv til Husserls subjektfilosofi, denne innordning av det værende under erkjennelsen; det rasjonelle subjekts herredømme anfektes ikke utenfra gjennom psykologi (positivismen), men gjennom en alternativ konstitusjonsanalyse. «Fundamentalontologien» viser at også erkjennelsen er noe værende, en side ved vår faktiske «eksistens i verden». Platon, som på en måte hadde overlevd i tanken om den konstitutive form, er nå helt ute; erkjennelsen gir ikke andel i noe evig. Og filosofiens forbindelseslinje til religionen, holdt opp ved den skjulte platonisme i tradisjonen, synes nå å være brutt; dette brudd skjer nå innenfor subjektfilosofien og derved på en mer radikal måte enn i positivismen. Det transcendentale, de faste strukturer som er filosofiens særegne inter-

essefelt, er i den postmoderne tenkning som Heidegger (og Nietzsche) representerer, blitt noe fundamentalt historisk. Det som muligjgjør forståelsen av vår historiske eksistens er selv noe historisk; hermeneutikk er det nye navn på den generelle erkjennelsesteorien (Gadamer).

For antikkens filosofi åpenbares det evige i det kosmiske som mennesket kontemplativt kan «skue inn i» (teori), for det moderne trekkes evigheten inn i det verdenskonstituerende subjekt; i det postmoderne ser en fortsatt strukturenes menneskeskapte karakter, skapt gjennom behovet for «livsorientering», men en gir Feuerbach rett; evigheten er en illusjon og mennesket «er det det er».

Men dette transcendentale, trangen til selvforståelse, kan ikke alene gi noe svar. Det postmoderne skaper igjen, slik empirien også bekrefter, åpning for det religiøse, men nå som et alternativ uten indre og kreativ forbindelse med filosofi og rasjonalitet.

Hva er filosofi? Om det er dens misjon å oppdage de allmenngyldige sannheter, så kan de neppe finnes i form av en «evig filosofi», men heller som sannheter relative til den tid den taler i og til, som et talerør for de sider ved vår eksistens vi overser i livets strid; refleksjonen ligger kun et hestehode foran skjebnen.

### 3. Mystisk-asketisk innordning i kosmos.

Den antikke filosofi bevarer i sin frigjøring fra religionen en strukturlikhet med den. Begge dreier seg i vid forstand om mystikk og askese, erkjennelsen av det guddommelige og *imitatio Dei* som det etiske.

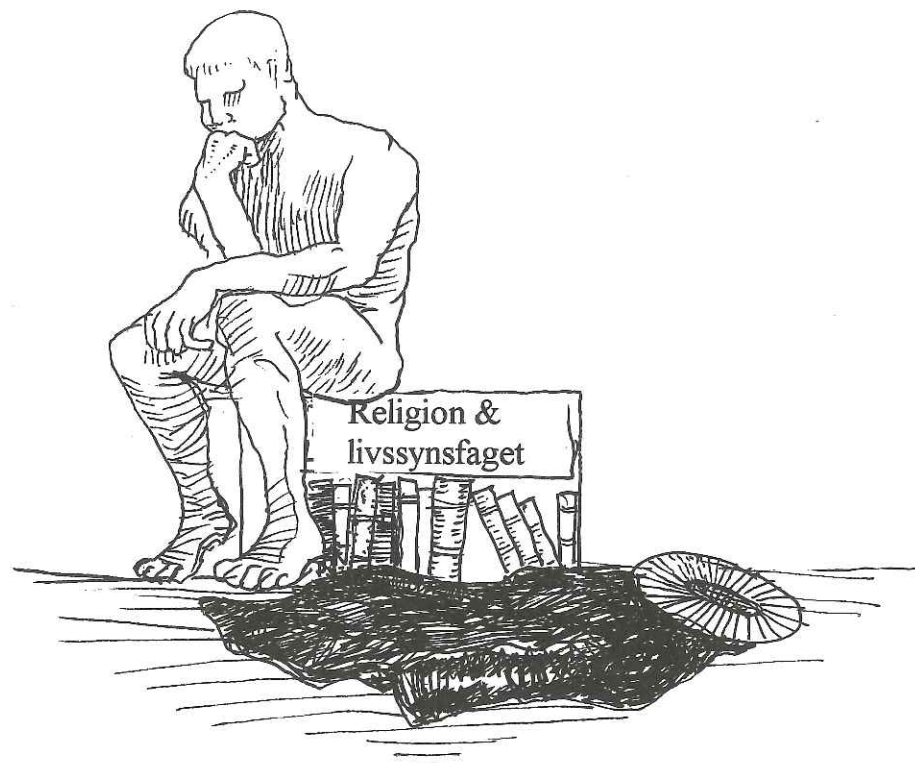
Sokrates leder den enkelte, gjennom samtalsprøving og feiling, til erkjennelsen av det som har gyldighet og varighet utover det vi ser og opplever i natur og kultur; det skapes «intuitivt» og «ekstatisk» en visshet om et høyere formål for menneskelivet i kraft av «det som er». Kulturens adferdssystem ses i dette perspektiv som et mixtum av sannhet og usannhet, som forplikter i kraft av pietet, men ikke ut fra innsikt.

Det asketiske hos filosofen er viljen til å bevege seg utover persepsjonens og konvensjonens halvsannheter, det mystiske er den uforbeholdne forpliktelse på den sannhet som den kritiske tenkning «dialektisk» kjemper fram. Denne filosofi fascinerer selv i en moderne tid – hvor innsikten er blitt så «teoretisk», med sin eminent praktisk-etiske karakter. Filosofi er en livspraksis i overensstemmelse med den kosmiske «opprinnelse»; «i begynnelsen (*arché*) var Ordet», heter det også hos den filosofiske evangelist, Johannes.

Denne sokratiske-platoniske etiske filosofi er et mønster for det kontemplative liv som har øvd en vedvarende innflytelse i europeisk kultur helt fram til moderne tid, på tvers av ulikheter og skifter i tenkemåte. Når den post-hegelske systemkritiker Søren Kierkegaard skal gjenframstille det han oppfatter som det absolutte i tilværelsen, Jesu liv og den opprinnelige kristendom, må han samtidig peke på Sokrates, begynnelsen til den kulturkritiske tanke; prinsippet om at «subjektiviteten er sannheten» opphever kristendommens kulturelle gyldighet, og tvinger – som loven – til Jesus som den inkarnerte logos.

For den eldste kristendom var heller ikke spranget så langt til filosofien, hvor en fikk en helt nødvendige assistanse i kommunikasjonsoppgaven; «teologien» blir til som filosofisk beskrivelse av trosopplevelsens «prinsipper». Den indre gehalt var av samme merke, mystikk og etisk selvdisiplin (askese). Den gresk-hellenistiske «verdensfornektende» filosof og den kristne eneboer forfekter det samme kulturkritiske livsideal, det kontemplative liv. Likevel: den greske filosofien, også den litt «gnostiske» Plotin, hjelper kristendommen til å beskytte seg mot gnostisismens radikale verdensfornektelse, og dermed til å holde oppe i filosofisk form den jødiske skapelsesteologi, visjonen av verden som en guddommelig ordnet verden. Som stoicismen lærer den kristne teologi mennesket å innordne seg i kosmos, og filo-





soften kan stille sin kunnskap om det værende og erkjennelsens logikk til rådighet for religionen, som *ancilla theologiae*.

Det sokratiske grunnlag for den filosofiske refleksjon måtte imidlertid før eller senere gi impulser til opprør mot denne underordning av den kritiske mentalitet under trosvisshetens dogmatisme. Senmiddelalderens nominalisme og renessansens fornyelse av platonismen forsøker på ulikt vis å lede tilbake til den sokratiske negativitet, vissheten om at «subjektiviteten er sannheten». På den ene side uttrykkes skepsis til forutsetningen om en kosmisk struktur, strukturen (begrepet) er kun i tankens frie og nyttige konstruksjoner. På den annen side står platonismens idé om de evige former, som synes å ha mistet sin troverdighet i lys av renessansens erfaring av det «uendelige» kosmos; den overlever gjennom en radikal omfortolkning, som legger det kosmiske inn i subjektet – som erkjennelsens kosmiske bilde. Kardinal Cusanus (1401-64) er repre-

sentativ for overgangen og ambivalensen, Kant gjennomfører prosjektet ved sitt epokegjørende begrep om «konstitusjon». Erkjennelsens former bestemmer virkelighetsens struktur (nominalisme), men strukturens sannhetsverdi hviler på den forutsetning at formen er apriorisk og evig; subjektet er den nye idéverden.

For den tradisjonelle alliansen mellom filosofi og kristen teologi blir denne subjektfilosofien en krise; det rasjonelle menneske og vitenskapen synes her å konkurrere med den kristne gud om å være verdens skaper. Kant innleder den store filosofiske kontrovers om subjektiviteten (1790-1890); men er «livets seier» over det rasjonelle i siste fase, i det postmoderne, av den grunn en renessanse for religionen?

#### 4. Det verdenskonstituerende subjekt og løsrivelsen fra kosmos.

Erkjennelsen er det som konstituerer verden, men erkjennelsen er igjen, dypest sett, et

uttrykk for det guddommelige, det kosmiske liv. For Cusanus er erkjennelsen en konstruksjon som forsøker å gripe – gjennom «bilder» (matematikk og måling) og «gjetninger» – den helhet som også omslutter vår endelige erkjennelse, og som derfor ikke kan gjøres til objekt (*docta ignorantia*). Analogien mellom Gud og verden (Thomas) er borte, den absolutte enheten lar seg ikke tenke på verdslig objektivistisk vis, og kan kun gripes analogisk som subjektivitet.

Dette er fremdeles en religiøs-kristen filosofi, som kan gi mening til dogmet om mennesket som Guds bilde. Den erkjennelse som konstruerer verden i tenking og vitenskap er kun en svak avglans av det guddommelige; mennesket selv tilhører et «kosmos» av høyere orden.

Cusanus' eksempel indikerer at den gjengse oppfatning om at subjektfilosofien er en sekulær visjon som svekker den religiøse verdensfortolkning, er unyansert. Descartes' (1596-1650) forankring av det vitenskapelige prosjekt i vissheten om Guds eksistens er ikke en utvendig tilpassing til kristendommen som kulturelt monopol anno 1600, men en autentisk videreføring av et dypt forankret motiv i europeisk livstolkning, den augustinsk-platoniske tanke om at erkjennelsen er avhengig av en høyere, guddommelig opplysning.

Derimot foregår det i subjektfilosofien et indre oppgjør mellom dens to hovedmotiv: den moderne selvstendighet og den mystiske avhengighet, arven fra den religiøse og kosmiske filosofi. Her kan forholdet mellom Kant og Hegel være illustrerende, ettersom begge er hovedfigurer i den fremdeles pågående diskurs om det moderne og subjektet.

Kants (1724-1804) «kopernikanske vending»: subjektet framfor objektet, blir til innen virkningshistorien av den nominalistiske skepsis (Hume) som allerede var et premiss hos teologen Cusanus. Vi organiserer og behersker virkeligheten med ord, uten å vite om disse fanger den inn – beherskelsen er et produkt av kunsten til å

begrense seg til det kalkulerbare. Her setter Kant en standard for den moderne omgang med verden, hvor den kosmiske avhengighet er falt ut; en pukker på dette kantiansk-protestantiske «for meg». Hos Kant selv er ennå ikke denne kosmiske relasjon helt utryddet: en «konstitusjon» i kraft av universelle former åpner opp for en skapende makt for og bak vitenskapssubjektet.

På dette punkt – et vitalt eksempel på en «filosofisk tolkning av mennesket» (KRL97) – er det Hegel (1770-1831) forsøker på nytt å kaste inn et «religiøst» korrektiv; han ser allerede i 1799 Kant som inspirator for det Max Weber anno 1920 kaller formålsrasjonalitet, at det virkelige er det kontrollerbare. Som «teolog» søker han normen i den religiøse tradisjon; mot Kants etiske selvdisiplin spiller han ut Jesus, som profet for idéen om det hele menneske, for opplevelsen og kjærligheten, alt det som ikke lar seg utlede av et naturvitenskapelig fornuftsbegrep.

Religion er for Hegel den opprinnelige erfaringsbase for en dypere forståelse av fenomenet mennesket, det eneste faktum med «ånd». Filosofiens oppgave er å reformulere religionens mytologiske visjoner på grunnlag en kritisk erkjennelsesanalyse a la Kant, som klargjør at religionens symbolske forståelsesform ikke kan være endegyldig. Historien framstår igjen – etter protestantismens og opplysningens «avtrylling» – som frelseshistorie; det guddommelige er subjekt (mot Spinoza) og manifesterer seg i menneskets meningssøkende erfaringer med sin lidende og vilkårlige eksistens. Verdenshistorien viser seg i siste instans (eskaton) som «verdensdommen», at det er en mening i det hele (teodisè).

Etter dette store krafttak for en syntese av religiøse og filosofiske erfaringer skjer den store skilsmisse i denne langvarige union; religionskritikken (Feuerbach) rykker inn i ly av Hegels definisjon av det mytologiske som eliminerbar form. Når den instans som produserer «forestillinger» om det absolutte, selv er skapt i naturens og samfunnets lov-

messighet, er det den tradisjonelle filosofiske idé om det absolutte eller det guddommelige som er den største illusjon. Dette er subjektfilosofiens prinsipielle endelikt; subjektet er ikke lenger det opprinnelige «transendentale» faktum, kun spørsmålet om det transendentale, strukturerer, eksistensialer, språkformer og maktspill, holdes oppe. – I renessansen oppdaget filosofien uendeligheten, i kontrast til den greske forpliktelse på grensene som harmoniens forutsetning; i det moderne oppdages endeligheten og tvangen til å skape av «intet» – uten noen kosmisk rettledning.

Vitenskap og tro blir i denne akosmiske situasjon det gjenstående minimum av subjektivitet, men som to adskilte forståelsesformer uten gjensidig kommunikasjon. Vitenskapen hever over nødvendigheten gjennom innsikten i dens lovmessighet, troen åpner for det transcendentale uten rasjonalitet (Kierkegaard). Filosofien kan gjenomske vitenskapens «konstruktive» karakter, at den ikke avbilder en verden som kunne være rettledende. Allerede Hegel førte på 1790-tallet i pennen en protest mot vitenskapens åndløshet, med «programmet for en ny mytologi», et forsøk på å rehabilitere filosofisk talen om det kosmiske, og dagligverdens opplevelse, som er det sted hvor det kosmiske i det moderne kan erfares. En «ny mytologi», «religion og livssyn» oppstår uavhengig av filosofien og stiller filosofien på prøve.

#### 5. Et didaktisk synspunkt.

Jeg har i denne artikkelen slett ikke forsøkt å lage et mønster for en didaktisk «håndbok» i filosofi for lærere i religion som eventuelt savner filosofi fagkretsen. Forslag til utvalg av emner og problemstillinger kan være bra nok – det finnes en del i fagplanene, men det kan ikke erstatte behovet for et selvstendig arbeid med filosofiske problemstillinger. Et mer omfattende kurs i filosofi med tanke på religionsundervisning ville derimot kunne være et godt alternativ.

De sider ved det filosofiske kompleks jeg høyst elektisk har gått inn på i denne artikkelen kan antyde noe i den retning. Oppsummerende vil jeg trekke fram følgende som eksempler på en slik strukturering:

a) Filosofi er, selv når den har preg av teknisk-logisk analyse, formidling av grunnleggende livstolkninger, f. eks. slike som er implisitte i vitenskapen som kulturskapende aktivitet.

b) Filosofien gir gjennom sin historie konsentrerte og gjennomtenkte uttrykk for skiftende kulturformer, som igjen, bl.a. gjennom filosofiens innflytelse i kulturen, kan nedfelle seg som idéer og idealer for menneskelivet, antropologi og etikk.

c) Filosofien framstår som et alternativ til religionens «mytologiske» livstolkning, ved å omformulere «fortellinger» om opprinnelsen og de personlige forbilder til en «teori» om det transcendentale, prinsippene for eksistens og tenkning. På grunn av slektskapet mellom disse to paradigmer for livstolkning har religion og filosofi, fram til religionskritikkens gjennombrudd, kunnet kommunisere med hverandre.

d) I moderniteten har filosofien, i takt med adskillelsen fra det religiøse, nedtonet sin karakter av livstolkning, og mer og mer definert seg som en form for metavitenskap, og slik svekket sin kulturelle og moralske betydning. Dette betyr en utfordring for filosofien som kanskje filosofi som tema i religionsundervisningen kan bidra til å skape sans for, ved å gjeninnsette filosofien som livstolkning.

**Karstein Hopland, professor, Seksjon for religionsvitenskap, Universitetet i Bergen.**  
**Adresse: Sydnesplassen 9, 5007 BERGEN**

## METODIKK

*Johnny Tobiassen:*

### Er læreplaner kjedelige

#### Aktiv bruk av læreplanen og utvikling av ansvar for egen læring i religionsfaget

Høsten 1997 ble den nye læreplanen i Religion og etikk tatt i bruk i den videregående skolen. Interessen for faget er stor, ingen andre høringskast til læreplan for VK2 fikk så mange uttalelser (Østnor 1997). Flere har vært opptatt av planens verdiforankring (Hafnor 1996, Midttun & Thorbjørnsen 1996, Skottene 1997). Derimot er det foreløpig ikke tatt opp i særlig grad hvilken plass læreplanen skal ha i den daglige undervisningen. Hvordan bør lærere og elever arbeide med læreplanen? Hvordan arbeides det i realiteten med den nye læreplanen i faget? Dette er spørsmål som ikke er spesifikke for religionsfaget, men gjelder alle nye læreplaner i Reform 94.

Reform 94 har som overordnet målsetting å utvikle en bred og helhetlig kompetanse hos elevene. Som det heter i læreplanens generelle del (s.19–20):

Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring – og de må ta ansvar for egen adferd og væremåte.

De nye læreplanene stiller derfor krav til elevene om å engasjere seg og ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Om begrepet «ansvar for egen læring» skal bli noe mer enn et slagord, må elevene lære å ta et slikt ansvar.

At elevene skal ta ansvar for sitt eget læringsarbeid er ikke noe nytt prinsipp, men Reform 94 har vektlagt og tydeliggjort prinsippet i sterkere grad enn før. Det er langt på vei blitt en grunnleggende tanke i læreplanverket og støttedokumenter som «Veiviseren» og de metodiske veiledningene.

Undersøkelser (Monsen 1997) viser at det store flertallet av lærere og elever slutter opp om prinsippet om ansvar for egen læring. Samtidig er det tydelig at mange lærere opplever overgangen fra prinsipp til praksis som problematisk. Der 2/3 av lærerne er enige i prinsippet, er det under 40% som slutter opp om en mulig konkretisering av ansvar for egen læring som «elevmedvirkning i planlegging av undervisning». Dette stemmer bra med elevenes svar der under 30% oppgir at de normalt deltar i å planlegge undervisningen. Under 20% av lærerne oppgir at de har forsøkt å utvikle læringsmål for elevene.

Slike resultater har sammenheng med at det er ulike oppfatninger både blant elever og lærere om hva som menes med begrepet ansvar for egen læring.

At elevene trekkes med i planleggingsprosessen og har innflytelse på de valg som foretas, oppfattes av mange som et grunnleggende prinsipp i ansvar for egen læring. Ofte begrenser imidlertid elevinnflytelsen seg til valg av arbeidsmåter i faget. Skal arbeidet organiseres som et prosjekt eller



skal læreren gjennomgå stoffet på tavla? Målene som skal nås tas her mer eller mindre for gitt slik de er formulert i læreplanen og detaljutført i hovedmomentene. Om læreren i teorien kan være enig i at elevene bør formulere egne læringsmål i faget, vil læreplanen ofte oppfattes som så omfattende og detaljert at det ikke er rom for å gjøre dette i praksis. Læreplanen i religion har foruten fellesmålene, 6 mål og 32 hovedmomenter som skal realiseres på de tre uketimer som står til rådighet. Resultatet blir lett at ansvar for egen læring blir et spørsmål om medvirkning i valg av metoder og arbeidsmåter i faget.

Målene i læreplanen er formulert som kompetansemål for den enkelte elev («Eleven skal...»), ikke som undervisningsmål. Det er eleven som er subjekt, og det blir derfor elevens ansvar å realisere målene i læreplanen. «Veiviseren» har et eget avsnitt om ansvar for egen læring der det understrekes at motiverte elever som deltar aktivt i alle fasene i læringsprosessen, lærer bedre. Eleven skal både være med på å sette mål for læringsarbeidet, planlegge arbeidet, gjennomføre planene, og vurdere både prosess og resultat. Vi finner her et mer konstruktivistisk læringssyn hvor eleven selv må ta

ansvaret for læringsarbeid og grad av måloppnåelse.

En grunnleggende forutsetning for at elever skal kunne ta ansvar for egen læring i den siste betydningen, er at de har et *grundig kjennskap* til læreplanen i faget og kan *bruke* den aktivt.

Hva vet vi om elevers kjennskap til læreplanverket og hvordan elever og lærere arbeider med læreplanene? Eksamenstetariet gjennomførte i 1995 og 1996 to bredt anlagte spørreskjemaundersøkelser i forbindelse med de første eksamenene etter Reform 94 (Tobiassen 1996, 1997). Spørsmålene dreide seg blant annet om elevenes kjennskap til læreplanens mål og hovedmomenter, og i hvilken grad disse var blitt drøftet i klassen. Selv om dette dreide seg om fag med sentralt gitt eksamen – altså ikke religion – er det ingen grunn til å tro at arbeidet med læreplaner i fag med lokalt gitt eksamen, er annerledes. Omtrent 4500 elever og 470 lærere svarte. Nesten 40% av elevene i 1996 sier at de «i liten grad/ikke i det hele tatt» har kjennskap til målene i læreplanen. Av lærerne er det imidlertid under 15% som tror at elevene har så dårlig kjennskap til målene. Nå kan lærere og elever legge ulike ting inn i spørsmålsformuleringene, men det

synes som om lærerne overvurderer elevenes kjennskap til læreplanene.

Både lærere og elever ble også spurt om i hvilken grad de hadde drøftet læreplanens mål og hovedmomenter i klassen. I 1996 er det nesten 45% av elevene som sier at dette har de gjort «i liten grad/ikke i det hele tatt». Det er bare vel 25% av lærerne som sier det samme.

Samlet viser svarene at det synes som lærerne overvurderer hvor grundig de har arbeidet med læreplanene og elevenes utbytte av dette arbeidet. Hvorfor er det såpass ulik oppfatning mellom elever og lærere? Kan det ha noe med den måten arbeidet med læreplanene har foregått på?

I 1995 oppgir det store flertall av lærere at de gjennomgikk læreplanen i begynnelsen av skoleåret. En typisk lærerkommentar var:

- Det ble tatt på begynnelsen av skoleåret. Manglende interesse fra elevene og mangel på tid gjorde at det ikke ble tatt opp igjen i særlig grad.

Av elevkommentarene var mange av typen:

- Læreren leste høyt fra læreplanen, og av og til fikk vi kopier.
- Gørr kjedelig å gå igjennom.

Selv om enkelte lærere i 1996 oppgir at de bruker læreplanen mer gjennom hele skoleåret, er det tydelig at arbeidet med læreplanen primært består i å *informere* elevene om hva som står der. Dette gjøres gjerne ved at læreren gjennomgår målene ved bruke transparent, lese opp og dele ut kopier. Elevenes rolle består i å lære seg det som står der. Målene *drøftes* nesten ikke. Det blir derfor i de fleste tilfeller et pliktlop for begge parter. Dette synes elevene er kjedelig.

Hvorfor er ikke elevene mer interessert i læreplanene? Hvorfor synes de det er kjedelig når læreren gjennomgår målene for faget? Svaret synes å ligge i at det *spiller ingen rolle* for deres daglige læringsarbeid om de kjenner læreplanen eller ikke. Elevene gis ikke muligheter til å bruke lærepla-

nen aktivt til å påvirke og utforme sin egen læringssituasjon. Om de kjenner mål og hovedmomenter har liten eller ingen betydning for arbeidet med faget og hvilken karakter de får. De fleste opplever at det er læreboka og eksamenskravene som styrer.

Nå viser undersøkelsene at det finnes unntak fra hovedtrenden. Det er lærere og skolekulturer som prøver å bruke læreplanen mer aktivt. Dette henger antagelig sammen med ulik grad av analytisk kompetanse hos lærere i det å lese og tolke læreplaner, det som i engelskspråklig litteratur kalles «curriculum literacy» (Engelsen 1993). Lærerne må selv kunne se det faglig-pedagogiske handlingsrommet («curriculum potential») læreplanen gir. Selv om enkelte lærere ser mulighetene mer enn begrensningene, sliter mange allikevel med å trekke elevene inn slik at læreplanen kan fungere som det styringsinstrument den er tenkt å være for elevene.

Skal elevene kunne ta ansvar for egen læring – i betydningen ta ansvar for å realisere læreplanens mål – må elevene oppleve at de kan bruke læreplanen til å ta reelle valg som har avgjørende innflytelser på deres læringssituasjon. Spørsmålet blir hvordan lærere kan legge forholdene til rette for dette i praksis?

Det som kjennetegner arbeidet med læreplaner i klasserommet er at lærer og elever tar *utgangspunkt* i læreplanen i faget. Læreren presenterer planen som et styringsdokument som bestemmer hva klassen skal arbeide med gjennom skoleåret. Når planen trekkes fram gjennom skoleåret, har den som hovedfunksjon å *begrunne* hvorfor klassen skal gå i gang med akkurat dette nye stoffet og ikke noe annet stoff (som elevene kanskje er mer interessert i). Denne måten å arbeide med læreplanen på, gjør elevene til passive mottakere med liten eller ingen kontroll over sin egen arbeidssituasjon. Det er forståelig at elevene synes dette er kjedelig.

Er det mulig å endre arbeidsmåten med læreplaner slik at elevene opplever dette som engasjerende og viktig for dem? I tilfelle hvordan kan dette gjøres i praksis?

Skal arbeidet med læreplanen i faget bli mer meningsfullt for elevene, må de oppleve at det gir dem mer *kontroll* over hva som skal skje i faget. Arbeidet med læreplanen må tydeliggjøre at det finnes valgmuligheter som de kan forholde seg til, og som kan være avgjørende for læringsarbeidet i faget.

Elevenes eget ståsted bør derfor bli utgangspunkt for arbeidet med læreplanen. Hvilke forbindelser er det mellom elevenes verden og faget? Hvilke interesser har elevene som kan danne grunnlag for faglig arbeid? Hvilke spørsmål ønsker elevene å få svar på i dette faget eller det emne som man skal i gang med? Dette betyr selvsagt ikke at alle elevenes ønsker kan realiseres. Læreplanen vil fortsatt være styringsinstrument. Poenget er at ved å trekke læreplanen inn etter at elevene har redegjort for sine ønsker, må elevene undersøke om det er mulig å *begrunne* valgene utfra læreplanen om de skal kunne realiseres i arbeidet med faget. Dette innebærer at mål og hovedmomenter må *tolkes* og drøftes for å se hvilke muligheter og begrensninger som ligger i dem. Her vil *mulighetene* komme i fokus fordi elevene naturlig nok vil søke å tolke læreplanen slik at nettopp deres valg kan forsvares utfra læreplanens formuleringer. Å arbeide med læreplanen på denne måten kan gi elevene et langt mer aktivt forhold til læreplanen og medføre større innflytelse på arbeidet med faget. En viktig del av lærerens oppgaver blir her å vurdere rimeligheten av elevenes tolkninger og sørge for at elevenes begrunnede valg følges opp gjennom skoleåret. Elevene må oppleve at de valg de er med på å ta, får direkte konsekvenser for deres lærings situasjon.

Elevenes arbeid med læreplanen kan organiseres på ulike måter avhengig av blant annet elevenes ønsker og ytre rammefaktorer. En måte er å la elevene gjøre det som et hjemmearbeid. Dette gir elevene tid til å gjøre det grundig og muliggjør samtidig at de kan drøfte problemene med foreldre eller andre. Å arbeide i timene har den fordel at

elevene kan samarbeide om å løse oppgaven, og alle blir ferdige samtidig.

#### ERFARINGER FRA PRAKSIS<sup>1</sup>

Her skal redegjøres for et forsøk med aktiv bruk av læreplanen der elevene skulle begynne med emnet ikkekristne religioner. De fikk en dobbeltime på skolen til arbeidet med læreplanen.

Arbeidet ble organisert i to økter. I den første timen fikk de utlevert følgende oppgave, der det tydelig gikk fram at svarene ville få konsekvenser for arbeidet med faget fram til jul:

#### VALG AV TEMA/EMNER I RELIGION

Dere skal i tiden fram til onsdag 10. desember arbeide med temaet *levende ikke-kristne religioner*.

**Svarene du gir nedenfor vil bli avgjørende for hva klassen skal jobbe med fram til jul.**

1) *Hva er du mest interessert i å lære noe om innen temaet levende ikke-kristne religioner?*

Nevn *minst* 5 emner du ønsker å jobbe med. Lag en prioritert og detaljert liste.

2) *Hvorfor er du interessert i å lære noe om nettopp disse emnene?*

3) *Hvordan kan du tenke deg å jobbe med disse emnene fram til jul?*

Nevn gjerne flere arbeidsmåter.

Den første timen arbeidet de med dette. De fikk velge om de ville samarbeide i smågrupper eller sitte for seg selv. Parvis samarbeid dominerte. De kunne bruke læreboken for å få ideer om de ønsket det. Læreren gikk her rundt og snakket med elevene og hjalp dem i gang med ideprosessen. Det var tydelig at denne måten å jobbe på var ny og uvant for elevene. Dette illustreres godt av

<sup>1</sup> Det empiriske materialet stammer fra et samarbeidsprosjekt mellom IPP og Bjørgvin videregående skole. En stor takk til elever og religionslærer Inger Sagvaag for inspirerende samarbeid.

eleven som bemerket etter å ha lest oppgaven: «Jammen, da må vi jo tenke selv». Det ble mange spørsmål og det tok tid før alle var skikkelig i gang. Enkelte bladde i læreboken og så på innholdsfortegnelsen. Det ble understreket at det var deres egne ønsker de skulle komme med uavhengig av om stoffet var dekket i læreboken eller ikke. Elevene trengte timen til å gjøre ferdig oppgaven.

I neste time fikk de arbeide med oppgaven som skulle knytte ønskene deres til læreplanens mål. Oppgaven var formulert slik:

#### DINE VALG OG LÆREPLANEN

Du har nå laget en liste over emner du har lyst til å lære noe om.

Det er læreplanen i faget som styrer hva man skal arbeide med. Hvordan kan du *begrunne* dine valg utfra målene i læreplanen? Pek på og forklar mål og hovedmomenter som du mener gir en god begrunnelse for at klassen kan arbeide med emnene du har valgt.

**Jo bedre begrunnelse du kan gi, jo større mulighet har du for at klassen vil arbeide med nettopp det du er mest interessert i!**

Er det noen av dine emner du synes det er vanskelig å begrunne ut fra læreplanen? I tilfelle hvilke?

Dette var uvant. Ingen av elevene hadde gjort dette før, og det tok litt tid før alle helt forsto hva hensikten med oppgaven var. Etter hvert kom samtlige i gang og alle ble ferdige i løpet av timen.

#### ELEVENES SVAR

La oss først se litt på hvilke emner elevene valgte. Her viser det seg at emnene lett kan skilles i to hovedgrupper: 1) De store verdensreligionene og 2) Andre religiøse emner og fenomener.

Omtrent halvparten av elevene nevner eksplisitt enten islam, jødedom, hinduisme eller buddhisme. Noen nevner alle fire.

Begrunnelsene for å ønske dette er velkjente for de fleste religionslærere: elevene vet lite om disse religionene og sier de ønsker å vite mer. En elev skriver at hun har lyst til å lære mer om buddhismen «fordi det er jo ikke så utbredt her i landet», og begrunner ønsket om islam med at «det er så mange blant oss som snakker om det, og så kjenner jeg så mange som hører til islam». Her ser vi at islam begrunnes ut fra personlig kontakt og opplevelser. Det er flere elever som begrunner sitt ønske slik, ikke minst eleven som skriver: «Hver gang jeg er på ferie f.eks. i Tyrkia ligger folk og ber på taket – hvorfor?»

Ingen av elevene har problemer med å begrunne sine valg av de store verdensreligionene ut fra læreplanen. Alle henviser direkte til hovedmomentene under mål 2 i læreplanen («Elevene skal ha kunnskaper om tre verdensreligioner og en fjerde religion eller en religiøs retning»).

Mer interessant blir det når enkelte elever ønsker å ta opp spesielle emner innen verdensreligionene som ikke eksplisitt nevnes i læreplanen. Greier de da å fortolke læreplanens formuleringer på en slik måte at valgene deres kan forsvares ut fra læreplanen? En jente skriver f.eks. følgende om islam:

– Jeg er interessert i å få vite mer om kvinnesynet i islam og familieforholdene.

Nå er det neppe noen religionslærere som ikke tar opp disse forholdene når klassen arbeider med islam, så sett fra en slik synsvinkel er dette helt problemfritt. Det som imidlertid er interessant er hvordan denne jenta fortolker læreplanens formuleringer slik at det blir helt rimelig å arbeide med kvinnesyn. Hun skriver:

– Jeg ønsker å få vite mer om kvinnesynet i islam og under punkt 2b i læreplanen må jeg ha kunnskaper om menneskesyn, og under menneskesyn har vi også kvinnesyn.

Det er få som her vil være uenig i jentas for-

tolkning, sånn sett kan kanskje eksemplet fortone seg litt enkelt og banalt. Men hovedpoenget er at denne jenta finleser læreplanen for å finne formuleringer som hun kan bruke for å argumentere for at nettopp hennes ønske bør tas opp i arbeidet med i islam. Hun henviser så til den formuleringen hun mener gir den sterkeste begrunnelsen, og fortolker den til egen fordel.

Kravet til kreative fortolkninger økte når elevene skulle begrunne sine andre ønsker. I tillegg til de store verdensreligionene ønsket også elevene å arbeide med spådomskunst, spiritisme, satanisme, voodoo, sjamanisme, okkultisme, nyreligiøsitet, naturreligioner, astrologi, indianere, ritualer, afrikansk religion, soneterapi, new age, akupunktur og telepati.

Religionslærere flest vil kjenne igjen disse elevønskene. Det er stor interesse blant elever for overnaturlige fenomener og nye religiøse bevegelser. Noe løst kan dette oppsummeres under samlebetegnelsen «new age». Hvorfor vil så elevene ta opp disse emnene? Noen korte eksempler:

- Spiritisme virker spennende fordi en kan komme i kontakt med de døde. Det er skummelt og virker interessant. Vil vite om det virkelig er tilfelle at en kan komme i kontakt med ånder.
- Satanisme er noe som blir mer og mer vanlig blant ungdommer. Jeg vil gjerne lære om hva de gjør og hva som får dem til å gjøre det.
- Spådomskunst: Det er så masse av det i aviser, blader osv. Hvis du får lære om det kan du jo forstå mer av det.

Få av emnene elevene ønsker å ta opp er eksplisitt nevnt i læreplanen. Greier så elevene å tolke læreplanens formuleringer slik at det kan forsvares å bruke religionstimene til å arbeide med forslagene? For å begrunne spådomskunst og spiritisme henviser f.eks. elevene til hovedmoment 2g: «kjenne til vår tids nyreligiøsitet som fenomen eller en fjerde religion».

Ikke alle finner formuleringer i læreplanen som de kan bruke. Et lite hjertesukk fra en jente som er interessert i astrologi: «Jeg synes astrologi er vanskelig å begrunne ut ifra læreplanen». En annen elev mener derimot at astrologi klart faller inn under hovedmoment 2g.

Flere bruker felles mål for faget til støtte for sine ønsker, f.eks. at elevene skal «ha kunnskaper om noen ikkekristne religioner og religiøse retninger». En elev bruker dette fellesmålet til å begrunne sitt ønske om å arbeide med satanisme og skriver: «Satanisme er en ikke-kristen religion og vi må ha kunnskaper om den». En annen elev bruker samme mål som begrunnelse for å ta opp spiritisme.

Men det går an å gjøre litt mer originale koplinger. En elev med interesse for satanisme gjør en vri som neppe var i tankene hos de som laget læreplanen. Han henviser til læreplanens formulering om at elevene skal «ha et innblikk i hvordan ulike religioner og livssyn uttrykker seg gjennom bildende kunst, musikk, litteratur og arkitektur» (felles mål), og påpeker: «Satanisme er kjent for sin musikk og klesbruk». Altså må være legitimt å ta opp satanisme i faget.

Denne måten å arbeide med læreplanen på bryter med den tradisjonelle der læreren med læreplanen i hånden forteller elevene hvorfor de «må» gjennom akkurat dette stoffet. I stedet arbeider elevene selv aktivt med læreplanens formuleringer for å finne ut om deres ønsker er sentrale eller perifere i forhold til læreplanens mål. For det første fører antagelig en slik aktiv bruk av læreplanen til at elevene får bedre kjennskap til det som står der. For det andre lærer elevene tydeligere å se sammenhengen mellom det daglige arbeidet med faget og målformuleringene i læreplanen. Og ikke minst ser de at det er mulig å bruke læreplanen for å få tatt opp de spørsmål og emner de selv er mest interessert i. Elevene må derfor lese og diskutere

*Forts. side 47*

## UNIVERSITETET I BERGEN

*Senter for etter- og videreutdanning*

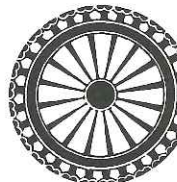


### FJERNUNDERVISNING I RELIGIONSVITSKAP

Studer eit universitetsfag i ditt distrikt

Studer eit delfag på deltid over eitt år

Nasjonale samlingar



- religion i vår tid
- buddhisme
- hinduisme
- jødedom
- islam

**Studiestart: august 1998**  
**Søknadsfrist: 20. mai**

Vil du veta meir er det berre å ta kontakt med

Senter for etter- og videreutdanning (SEVU), Universitetet, 5020

BERGEN. Telefon: 55 58 20 40/89 56 Telefaks: 55 58 96 46

E-post: [sevu@sevu.uib.no](mailto:sevu@sevu.uib.no) - <http://www.uib.no/religionsdelfag>

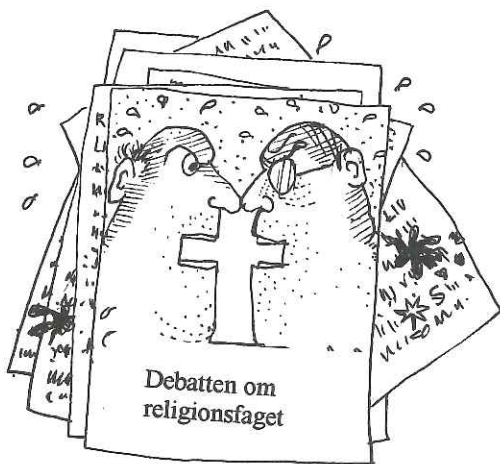
## BOKMELDINGER

Robert Kvalvaag:

### To nye bøker om religionsdidaktikk

I løpet av fjoråret utkom to nye religionsdidaktiske bøker på norsk, nemlig Sverre Dag Mogstads *Fag, identitet og fortelling*, og boka *Tro, livstolkning og tradisjon*, forfattet av Geir Afdal, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad. Begge utgivelser er foranlediget av innføringen av det nye KRL-faget i grunnskolen. Mogstads bok har derfor undertittelen *Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*, mens undertittelen til boka *Tro, livstolkning og tradisjon* er *Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*.

Mogstad sier selv i forordet til sin bok at *Fag, identitet og fortelling* er en revisjon av boka *Fag og fortelling* (1990), samtidig som det er en ny bok, i den forstand at nye perspektiver er tatt med i fremstillingen. Det nye er særlig kapitlet om KRL-faget (kap. 2) og kapitlet om KRL-fagets oppgaver (kap. 3). Mogstad har dessuten utvidet kapitlet om fortellingsdidaktikk.



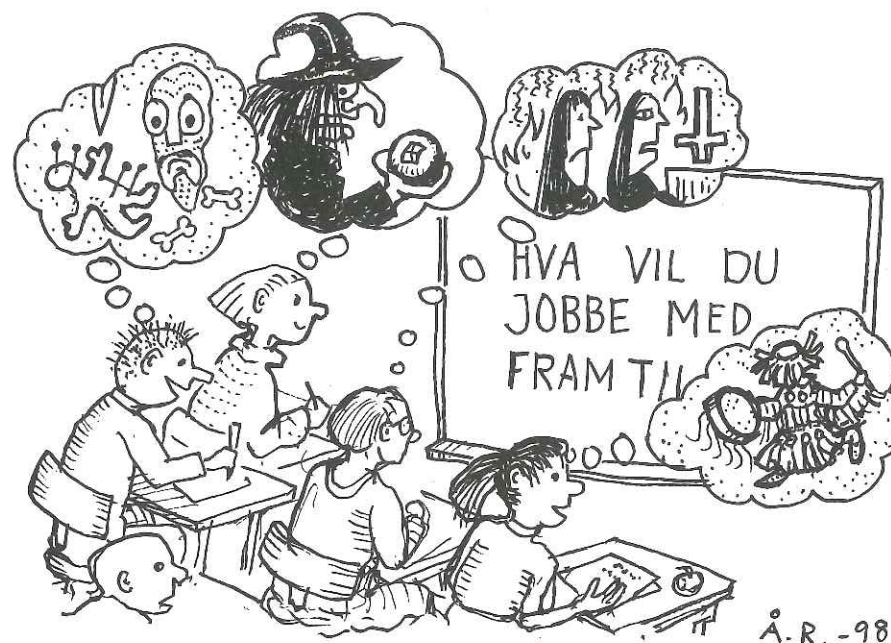
42

Mogstad definerer KRL-faget som et nytt fag. Ifølge Mogstad er dette nye faget imidlertid fortsatt et kristendomsfag, men det er ikke lenger et kristendomsfag på samme måten som tidligere. Noe av det nye ved faget er målsettingen om å utvikle den enkelte elevs identitet ut fra elevens egen kulturelle, religiøse og livssyns-messige bakgrunn. Faget skal både bidra til å utvikle «kulturell identitet», samtidig som faget skal hjelpe eleven til å utvikle en identitet som er knyttet spesifikt til den religion eller det livssyn eleven har røtter i. Dette mener Mogstad best kan skje gjennom en form for integrerende sosialisering.

Mogstad drøfter også hva som menes med identitet i denne sammenheng. Han avviser forestillingen om plural identitet, og hevder at en slik fortsåelse av identitet vil stå i fare for å fremme personlighetens oppløsning. Mogstad mener at det i stedet er skolens oppgave å fremme en integrert identitet i en plural sammenheng.

Styrken ved Mogstads bok er at framstillingen er enhetlig og at forfatteren er tydelig i forhold til eget ståsted. Dette bidrar til at boka inviterer til debatt, en viktig debatt om hva slags fag er egentlig KRL, og hvor ligger fagets tyngdepunkt.

Den største svakheten ved boka er at de nye perspektivene, dvs. det forfatteren behandler i kapitlene om KRL-faget og fagets oppgaver, i liten grad er integrert i framstillingen ellers. Kapitlet om fortelling er spennende, men det fokuseres ensidig på bibelfortellinger og på bibeldidaktikk. Alle eksemplene er hentet fra Bibelen. Her burde



forfatteren ha trukket inn fortellinger fra andre religioner. Mogstad drøfter heller ikke problematikken knyttet til parallelle fortellinger i jødedommen, kristendommen og islam. Hvordan skal læreren for eksempel formidle Abraham /Ibrahim-fortelling(e) i en klasse hvor barn med bakgrunn i disse tre religionene er representert?

Bokens korteste kapittel er kapitlet om «Religionsundervisning». Dette tema bruker forfatteren tre sider på. Også kapitlet om «Elever med en annen religiøs bakgrunn» i Mogstad forrige bok *Fag og fortelling* var på tre sider. Det kan kanskje forsvares i en bok som hadde undertittelen *Didaktikk til kristendomsundervisningen*. Men tre sider om «Religionsundervisning» i en bok som har undertittelen *Didaktikk til KRL (Fag, identitet og fortelling)* er imidlertid uholdbart. Fraværet av didaktisk refleksjon i forhold til andre religioner og livssyn enn kristendommen gjør derfor at boka primært vil fungere som en didaktikk til den kristendomsfaglige delen av KRL-faget.

Boka *Tro, livstolkning og tradisjon* er et samarbeidsprosjekt der Geir Afdal, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad har skrevet ca 1/3 hver. Boka er på nesten 380 sider, omtrent dobbelt så omfattende som Mogstads bok. Boka er delt i to hoveddeler, der den første delen omhandler allmenn didaktikk og fagdidaktikk, og den andre delen dreier seg om kontekstuell fag- og emnedidaktikk.

Nettopp ordet kontekstuell er viktig i denne boka. Forfatterne understreker at det de kaller kontekstuell religionsundervisning er bokens «røde tråd». Med kontekstuell religionsundervisning menes en undervisning som tar utgangspunkt i den lokale religiøsiteten og livstolkningen, og som har som mål å legge til rette for videreføring og foredling. Den kontekstuelle didaktikken utfoldes særlig i bokas siste kapittel, hvor Heid Leganger-Krogstad med utgangspunkt i en konkret kulturkontekst – Alta i Finnmark – redegjør for det hun kaller kontekstuell lokalt utviklingsarbeid.

Langt på vei synes jeg forfatterne har lyk-

43

kes med sitt program. Forfatterne tar utgangspunkt i det gamle kristendomsfaget ved å beskrive hvordan tre ulike lærere underviser om Jesu lidelseshistorie i en femte, en sjette og en sjuendeklasse. Den ene læreren underviser i en by på sør-vestlandet, den andre ved en ungdomsskole i et såkalt bedre strøk, og den tredje ved en skole i Oslo. Disse tre lærerne og deres undervisningsform dukker opp igjen flere steder i boka, noe som bidrar til å gjøre boka jordnær, i og med at den tar utgangspunkt i tre aktuelle undervisnings-situasjoner.

Selv om forfatterne tar utgangspunkt i M87, så trekkes linjene hele veien til L97 og til KRL-faget. Det blir her tydelig at forfatternes helhetsforståelse av faget er en annen enn den vi finner hos Mogstad. Mens Mogstad fortsatt kaller KRL-faget et (nytt) kristendomsfag, og omtaler undervisning i faget som kristendomsundervisning, kaller Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad KRL-faget et religionsfag, og undervisning i faget beskrives derfor som religionsundervisning. Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad forstår dessuten begrepet hellighet som KRL-fagets sentralnerve. Forfatterne mener at de i ideen om og opplevelsen av det hellige har funnet et ytre, objektivt fenomen

som både er tilstrekkelig udefinerbart, men likefullt så samlende at det tydeliggjør det særegne ved religionsfaget i en skole for et pluralistisk samfunn.

En innvending mot *Tro, livstolkning og tradisjon* er at boka er for ordrik og omfattende. Dette gjør at den ved første gjennomlesning virker noe tung og omstendelig. Forfatterne kunne med fordel flere steder ha kortet stoffet ned og strammet inn på argumentasjonen. Men forfatterne skal samtidig ha ros fordi de forsøker å integrere alle sidene ved KRL-faget i sin framstilling. Det å fokusere på hellighet som fagets bærende og samlende idé er en spennede vinkling, men er det en vinkling som også inkluderer den livssynsmessige delen av faget?

**Robert W. Kvalvaag, høgskolelektor, Høgskolen i Oslo, Allmennlærerutdanningen.**

**Adresse: Pilestredet 52, 0167 OSLO.**

**Ivar Asheim:**

## Nærhet og distanse

Boken er en innføring i grunnlagsspørsmål forbundet med yrkesetikk i helse-, sosial- og skolesektoren. Den er tenkt brukt sammen med andre bøker som tar for seg mer spesifikke materialetiske problemer for slike yrker.

Fremstillingen er todelt. Del 1 drøfter personlige forutsetninger for yrkesetikk. Del 2 handler om teori for moralsk yrkesutøvelse. I bunnen legges en form for relasjonsetikk med «nærhet» og «distanse» som stikkord. Inspirasjonen kommer fra feministisk nærhetsetikk, med dens fremhevelse av menneskets avhengighet og sårbarhet, og fra Levinas' tanker om Den andres ansikt som blottstiller nød og «trengende» og dermed utløser en moralsk appell. Men også distanse er nødvendig i yrkesetiske relasjoner. Derfor avbalanseres den nærhetsetiske tilnærming med andre.

I del 2 presenteres således på rad og rekke hele spekteret av normative teorier: pliktetikk, diskursetikk, nytteetikk, dydsetikk, og til slutt også den nærhetsetikken, som karakteristisk nok det hele munner ut i. En modell for etisk stillingstagen avslutter boken – enkel og praktisk. Som helhet er boken pedagogisk velskrevet, med gode illustrerende eksempler som gir den et livsnært preg.

Bokens styrke er imidlertid også dens svakhet. Det relasjonsetiske opplegget gjør at fremstillingen i del 1 stykkevis glir over i ren relasjonspsy-

kologi slik at grensen mellom psykologi og etikk blir uklar. For skolen blir det nok vel mye omsorgstenkning. Opplegget medfører at personale relasjoner ensidig fremheves på bekostning av institusjonelle faktorer og forhold. Etikdens subjekt blir den individuelle omsorgsgiver. At også profesjoner og instutusjoner kan betraktes som (kollektive) etiske subjekter, f. eks. i forbindelse med planlegging og prioritering, klargjøring og håndhevelse av målsettinger og forpliktelser, håndtering av arbeids- og miljøkonflikter osv., reflekteres ikke. At etikk i hovedsak vil være en og samme ting uansett hvor man befinner seg, og refererer til umiddelbare person-til-person-forhold, er en halvsannhet. Det kronglete ved yrkesetikk er tvert imot at institusjonelle forhold har en innebygget etisk særproblematikk som man ikke får tak på ved en ensidig individorientert tilnærming.

Boken bygger på det premiss at etikk nok vil være uttrykk for et menneskesyn og at dette igjen vil ha sammenheng med livssyn, men at det i yrkesetisk sammenheng må være mulig å operere med et «bredt menneskesyn» og sette livssynet i parantes, selv om man for egen del bør bearbeide livssynstradisjoner. For et slikt standpunkt kan det saktens anføres gode grunner, men man må da se til at det ikke slår ulikt ut. Her

*Forts. fra side 46*

som så ofte ellers ser det ut til at religiøse tradisjoner oppfattes som mer kontroversielle enn ikke-religiøse. Filosofisk etikk betraktes som relativt livssynsnøytralt og dermed uproblematisk som hjelpemiddel (dette er et premiss i presentasjonen av normative teorier) - et forbehold om at dyperegående undersøkelser av teoriens idéinnhold ville kunne gi en annen konklusjon (s. 202), får ingen konsekvenser for opplegget. Et eget kapittel om menneskesyn og livssyn er tilsvarende vagt og tilslørende. Er det nødvendig å gå slik opp på tå? En noe skarpere analysepro-

fil ville gjort denne gode boken enda mer stimulerende for leseren.

**Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen:**

*Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker.* Ad Notam Gyldendal. Oslo 1979. 246 s.

**Ivar Asheim, professor emeritus ved MF.**  
**Adresse: Røyskattlia 40, 1347 Hosle.**

formuleringene i læreplanen grundig. I dette ligger også at religionslæreren går inn i en dialog med klassen om forståelsen av læreplanens mål og at de sammen kan utvikle læringsmål både for klassen som helhet og for enkeltelever. Dette får praktiske konsekvenser for det videre arbeidet med faget. Elevene opplever derved en genuin innflytelse på emnevalg og ikke et skindemokrati der løpet i realiteten allerede er lagt.

Som det framgår av det første skjemaet ble elevene også bedt om å komme med forslag til arbeidsformer i faget. Resultatene her faller utenom temaet for denne artikkelen, men det kan nevnes at elevene gjennomførte prosjektarbeid i islam og utvalgte emner innen nyreligiositet/new age.

#### Referanser

- Engelsen, Britt Ulstrup (1993): *Når fagplan møter lærer*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hafnor, Rune (1996): «Ny verdiforankring av religionsfaget?» *Skolefokus* 95(14): 33f.
- Midttun, Ann og Svein Olaf Thorbjørnsen (1996): «Ingen endring av religionsfagets verdiforankring». *Skolefokus* 95(16): 45-47.
- Monsen, Lars (1997): ««Ansvar for egen læring» - fra slagord til klasserom». I: Lødding, Berit og Kristin Tornes (Red.):

*Idealer og paradokser.* Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94, Tano Aschehoug, Oslo.

Skottene, Ragnar (1997): «Religionsfagets ideologiske profil i den videregående skolen». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 81(3): 141-149.

Tobiassen, Johnny (1996): *Den første eksamen under Reform 94.* Resultater fra en landsomfattende spørreundersøkelse. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus, Eksamenassekretariatet (SUE).

Tobiassen, Johnny (1997): *Den andre eksamen under Reform 94.* Resultater fra en landsomfattende spørreundersøkelse. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus, Eksamenassekretariatet (SUE).

Østnor, Arna (1997): «Ny læreplan i Religion og etikk: prosess og produkt...». *Religion og livssyn* 9: 4-8.

**Johnny Tobiassen, amanuensis, Institutt for praktisk pedagogikk (IPP), Universitetet i Bergen.**  
**Adresse: Christies gate 13, 5020 BERGEN.**