

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærerforeningen
i Norge



Tema: Lærebøker i religionsfaget

Årgang 4, 1992 nr.

2



Ny læreboksituasjon

Ved inngangen til 1990-åra er religionsfaget i den videregående skolen i ferd med å gjennomgå visse forandringer. Ved innføringen av ny struktur har alle fagets tre timer blitt samlet på 3.trinn. Videre ligger en revidert fagplan for tiden til godkjenning i Departementet. Blant religionslærere har nok meningene om disse reformene vært delte, men de har i det minste ført med seg en positiv effekt: Forlagene har utvist en langt større aktivitet enn tidligere for å møte den nye situasjonen i faget, og elever og lærere står derfor overfor et langt rikere tilbud av læremidler enn før.

Fra høsten 1992 foreligger det hele fire forskjellige religionsverk, og til tre av dem vil det også bli laget ulike typer av tilleggstoff som læreren vil kunne dra nytte av før og i undervisningen. Aschehoug og Gyldendal har i mange år dominert lærebokmarkedet, og deres velkjente verk foreligger nå i dels nyskrevne, dels reviderte utgaver: *Veier og visjoner* og *Religionsboka*. Men i tillegg til disse har altså to andre forlag lansert helt nye verk: Det norske samlaget utgir *Mennesket og mysteriet* og Cappelen *Logos*.

Vårt håp er at alle disse nye lærebøkene vil bety en ny giv også for selve religionsfaget. Det er ihvertfall en uomtvistelig fordel å ha flere verk å velge blant, og hensikten med dette nummeret av Religion og Livssyn er da å gi leserne et best mulig grunnlag for sitt valg. Etter et par bidrag om religionsundervisningen i dagens skole og om selve religionsfagets status, bringer vi først en generell artikkel om læremiddevaluering og vurderingskriterier, før så forfatterne selv presenterer sine verk. Alle har fått like stor spalteplass til disposisjon, og de er blitt bedt om å forklare hvilke faglige, didaktiske og metodiske hensyn som har bestemt utformingen av deres bøker.

All erfaring tilsier imidlertid at det er først etter å ha brukt en bok i undervisningen en tid, at en vet om en gjorde et rett valg. Samtidig er det vel slike brukererfaringer som utgjør det beste grunnlaget for eventuelle revisjoner av bøkene. Om et års tid vil vi derfor be leserne om å bringe sine erfaringer videre her i tidsskriftet, forhåpentligvis til glede og nytte både for andre lærere, forfattere og forlag.

hs

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 2, 1992, 4. årgang

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

Redaksjonsråd:
Elisabeth Håkedal
Otto Krogseth
Richard Natvig
Dagfinn Rian
Kari Vogt
Svein Olaf Thorbjørnsen

Illustrasjon:
Åsmund Rines

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1992

Tidsfrist for nr. 3, 1992:
15. august

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
1000

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

ISSN 0802-8214



Innhold

Leder:	2
<i>Ny læreboksituasjon</i>	
Foreningsnytt:	4
Guttorm Fløistad:	6
<i>Religion og samfunn.</i>	
<i>Noen tanker omkring religionsundervisningen i dagens skole.</i>	
Geir Bilsbak:	12
<i>Evaluering av religionsundervisning.</i>	
<i>En undersøkelse</i>	
Bente Afset og Svein Rise:	16
<i>Om bokvalgets kval:</i>	
<i>mellom frihet og styring</i>	
Læreverkpresentasjoner:	
Logos	23
<i>på Cappelens forlag</i>	
Mennesket og mysteriet	27
<i>på Det norske samlaget</i>	
Religionsboka	32
<i>på Gyldendal norsk forlag</i>	
Veier og visjoner	37
<i>på Aschehougs forlag</i>	

Lesepliktsaken

Styret i Religionslærerforeningen har nå lest kjennelsen etter meglingen mellom departementet og NUFO. Den ledet som kjent til at faget fra 1.1.92 har fått en leseplikt på 21 timer pr. uke. Følgende uttalelse er sendt Skoleforum og Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet:

Leseplikten i Religion ble ved lesepliktforhandlingene i 1977 fastsatt til 22 timer pr. uke. Religion var det eneste felles teoretiske fag i allmenfaglig studieretning som fikk denne leseplikten. Dette har vært opplevd som urettferdig både av religionslærere og andre lærere og som en nedvurdering av faget.

I brev av 2.4.1990 krevde NUFO leseplikten satt til 19 timer pr. uke. Forhandlingene med departementet som fant sted i mars 1991, førte ikke til enighet, og saken gikk videre til nemndbehandling. Kjennelsen foreligger nå, og religion har fra 1.1.92 fått 21 timer pr. uke. Dette finner vi helt uakseptabelt.

NUFO har i sitt prosesskrift en omfattende argumentasjon for at leseplikten bør senkes. Arbeidsbyrden i religionsfaget sammenlignes med arbeidsbyrden i andre muntlige fag som har 20 timer pr. uke. Det vises bl.a. til at samfunnsutviklingen har gjort det svært arbeidskrevende å undervise i dette faget i dag. Å undervise i videregående kurs er mer krevende enn å undervise i grunnkurs, derfor er gjerne leseplikten lavere i videregående kurs.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet vektlegger i sitt tilsvarende *formelle* sider ved lesepliktforhandlinger generelt og for faget Religion i den videregående skolen spesielt. Det vises bl.a. til protokoll fra for-

handlingsmøte mellom departementet og organisasjonene fra 1985 der det heter at det forutsettes vesentlige endringer i fagplaner før endrede leseplikter blir fastsatt. Da det for tiden ikke foreligger noen revidert fagplan for religion, mener departementet at det heller ikke foreligger noe grunnlag for nedsettelse av leseplikt.

På ett punkt går imidlertid Departementet inn på en *reell* vurdering av arbeidsmengden i religion sammenlignet med andre fag. Her heter det:

«Når faget religion har fått en noen høyere leseplikt enn såkalte skriftlige fag (norsk, matematikk, fremmedspråk), henger dette ikke minst sammen med en betydelig rettelbyrde i disse fagene i motsetning til hva som er tilfelle i muntlige fag.

Selv om det ikke er så stor forskjell i de generelle forberedelsene til timene, vil også korrigeringsarbeidet (årsoppgaver m. v.) samt evalueringsarbeidet være vesentlig mer krevende i skriftlige fag.»

Dette er ytterst interessant. Departementet fraviker sin formalargumentasjon og argumenterer med arbeidsbyrde i ulike fag. Religion sammenlignes med skriftlige fag som alle har 17 eller 18 timer pr. uke i videregående kurs. Det har aldri vært krevd at religion skal ha samme leseplikt som *skriftlige* fag på samme trinn. Kravet er at det skal ha samme leseplikt som andre *muntlige* fag. Hvorfor sammenligner departementet med arbeidsbyrden i skriftlige fag og ikke med arbeidsbyrden i muntlige fag?

Den urettferdigheten som har eksistert siden 1977 er blitt ytterligere forsterket etter at samfunnslære på 1.trinn fikk 20 timer pr. uke. I samfunnslære er religion og etikk et

valgemne i studieretning for allmenne fag. For elever på to-årig grunnkurs skal dette emnet være obligatorisk, ca 25 timer pr. uke skal ifølge fagplanen brukes på dette emnet.

I departementets prosesskriv heter det:

«Leseplikten i det enkelte fag bygger på fagplanen for faget og på mengden av det for- og etterarbeid som knytter seg til undervisningen i faget. Dette gir i praksis lavest leseplikt på de høyeste undervisningstrinn/klasse-trinn.»

Vi ber på denne bakgrunn Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet om svar på følgende spørsmål:

1. Hva er det som gjør det mer arbeidskrevende å undervise i emnet religion/etikk i grunnkurs enn i faget religion på 3. trinn (VK2)?
2. Kan Departementet tenke seg å rette opp denne urettferdigheten i leseplikt?

Stortingsmelding 33 og opptakskrav til høyskoler

I forrige nummer av Religion og Livssyn antydet vi uro på vegne av religionsfaget etter kort å ha sett på Stortingsmelding 33. Styret i RLF har nå sett nærmere på hva den vil bety for religionsfaget i videregående skole.

Vi siterer fra Stortingsmelding 33:

«Fullført og bestått 3-årig videregående opplæring med GK, VK I og VK II (uansett studieretning) eller fagbrev/svennebrev skal være hovedgrunnlaget for den generelle studiekompetansen. Inkludert i grunnlaget for generell studiekompetanse skal også være kunnskaper tilsvarende et bestemt nivå (fastsatt i uketimer) innenfor følgende fagområder:

Norsk.....	14 uketimer
Engelsk.....	5 uketimer
Samfunnsfag (samfunnslære og nyere historie)	6 uketimer
Matematikk.....	5 uketimer
Naturfag/miljølære.....	5 uketimer»

(side 42/43).

Religion er et av fagene på allmenfaglig studieretning og for elevene her vil religion være en del av de fagene som kreves for å få

studiekompetanse. Elever med yrkesfaglig bakgrunn skal ifølge Stortingsmelding 33 kunne få studiekompetanse uten religion.

Vi vil hevde at studiekompetansebegrepet bør inneholde religion. Studiekompetansebegrepet i Stortingsmelding 33 er en nyskaping, og det må være legitimt og berettiget å drøfte hvilket innhold det skal ha. Argumenter for å ha religion med i studiekompetansebegrepet vil vi ikke liste opp her. Vi vil bare peke på at betydningen av kunnskaper om religioner, kristendom og etikk må være grunnleggende for studenter i dagens samfunn med innslag av mange og forskjellige kulturer.

Denne saken rører også ved et spørsmål som har vært oppe tidligere, nemlig spørsmålet om religion skal være et eget fag i yrkesfaglige studieretninger.

Stortingsmeldingen går videre inn for en restriktiv holdning for høyskoler og universiteter til å stille tilleggskrav utover generell studiekompetanse ved opptak.

Hvilke fag fra Allmenfaglig studieretning skal telle poengmessig ved opptak til universiteter og høyskoler?

Skal bare de allmenfag som er felles for alle studieretninger telle, eller samtlige allmenfag, religion inkludert?

Læreboken er bare én av mange ulike faktorer som er med på å forme religionsundervisningen. Professor Guttorm Fløistad reflekterer her over den helheten læreboken fungerer innenfor, og dermed formulerer han en rekke krav som stilles til den og undervisningen.

Guttorm Fløistad

Religion og samfunn

Noen tanker omkring religionsundervisningen i dagens skole

Om å stå for det man sier

Hver gang man henvender seg til andre, er det mange ting man må tenke gjennom. Det er naturligvis *hvem* man henvender seg til og *hva* man skal snakke om og *hva* man skal legge vekt på i fremstillingen av emnet. Jeg skal trekke frem to andre ting, og den ene av de tingene er den viktigste egenskap ved all talekunst og har vært det helt siden den antikke retorikk: Det er å stå for det man sier.

Det betyr flere ting. Det betyr at det må være overensstemmelse mellom hva man sier i det språklige uttrykk og i stilen og tonefallet det er sagt med og i kroppskommunikasjonen forøvrig. Språket er en besnærende oppfinnelse, hvem det nå enn er som står bak, men det er også en farlig oppfinnelse. Språket kan like mye ødelegge kontakt mellom mennesker som det kan skape. Det er for eksempel fullt mulig å si til et menneske at jeg er glad i deg, og så vet mottageren i kraft av andre kommunikasjonsfaktorer at det egentlig betyr at jeg forakter deg. Det er vel derfor det heter at du skal passe deg for mennesker som «har mye i utstillingsvinduet og lite på lageret». Det er mennesker som er flinke med ord uten å mene noe med det. Slike mennesker er ødeleggende for ethvert fellesskap. Og de går omkring i de fleste miljøer.

Kravet om å stå for det man sier er et krav

om ekthet. Det er et krav om overensstemmelse mellom alle faktorer i kommunikasjonssituasjonen.

Det betyr også at man tar *konsekvensene* av det man sier i ord og handling. Den som henvender seg til andre, må også ha tenkt gjennom *handlingskravene* i det man sier. Et gammelt ordtak sier det enkelt: Som sagt, så gjort. Det er ingen hemmelighet at vi har lange tradisjoner for det motsatte: Som sagt, så ikke gjort. De sosiale klasseskiller og kvinnediskriminerende kjønnsroller taler for seg.

Om å begynne

Den andre tingen man må ha omtanke for, er hvordan man skal begynne. Mottagerens oppmerksomhet skal fanges og holdes fast. Noen ganger er det lett, andre ganger vanskelig. Det varierer med tid og sted og med emne og tilhørernes holdninger. Mange lærere i skoleverket sliter med umotiverte elever. Selv de beste pedagogiske tiltak forblir virkningsløse. De holdninger som elevene har med seg fra primærmiljøene og stor-samfunnet forøvrig, strekker ikke til. Men det finnes naturligvis også lærere og foredragsholdere som i kraft av en uengasjert form og ensformig pedagogikk kan drepe ethvert emne og enhver interesse. I alle tilfelle er det viktig med jevne mellomrom å

tenke gjennom hvordan man best kan begynne.

Erfaringer fra eget liv har bare sjelden interesse for andre. Men et eksempel fra en pedagogisk vanskelig situasjon kan være av verdi for den som vil nærme seg dagens skoleelever med religionene.

Det var i slutten av 1970-årene. Jeg var invitert til å forelese om bedriftskultur for en større forsamling fra næringslivet. Hovedtemaet var økonomi og teknologi. Jeg hadde fått tiden 14.00-16.00. Litt før kl 14 får jeg beskjed om at konferansens hovedtema ikke er utdebattert og at jeg måtte være vennlig å holde foredraget etter middag, fra kl 20.00 til kl 22.00. Litt før jeg skulle begynne, får jeg beskjed om at forsamlingen ikke er ferdig med «kaffen og konjakken» og at jeg må vente en stund til. Først kl. 21.30 kom jeg i gang og skulle forelese frem til 23.30 for en forsamling som for lengst hadde passert det edru stadium og i tillegg om et emne som åpenbart ble betraktet som mindre viktig i forhold til konferansens hovedtema. Det ble ikke lettere ved at jeg på vei til talerstolen - det var flere hundre deltagere - hørte flere si til hverandre: Du, jeg setter meg bakerst slik at jeg kan slappe av i fred. Da forstod jeg at den planlagte åpning var dømt til å mislykkes. Jeg måtte finne en ny, og et dusin forslag før gjennom tankene mine. Jeg ble stående ved et gammelt visdomsord. Det viste seg å være et heldig valg. Da jeg var ferdig, kom også enkelte på bakerst rad til meg og sa: «Jeg hadde egentlig tenkt å sove, men jeg har sjelden vært så våken noen gang.»

Det gamle visdomsordet, som ikke minst er kjent gjennom den tyske filosofen Friedrich Nietzsche, lyder: «Den som vet hvorfor han lever, tåler alt.» Eller anvendt på arbeidslivet: Den som vet hvorfor han arbeider, er mere motivert, mere utholdende og viljesterk, mere villig til å se bort fra tariff-avtaler og arbeidstidsbestemmelser enn den som ikke vet hvorfor, og tilsvarende: Den som vet hvorfor han eller hun skal lære noe, er mere motivert enn den som ikke vet.

De to kulturer: Religion og industriutvikling

Her møter vi et paradoks: I en tid med stadig voksende krav til utdanning, synes svaret på hvorfor for mange elever i grunnskolen og videregående å bli stadig svakere. Det er forståelig. I ethvert industrisamfunn legges vekten på den sekulære, horisontale kultur hvor penger, kjøp og salg og underholdning står i sentrum. I denne kultur er det lite som minner om menneskesinnetts tradisjonelle primærforankring, nemlig i den religiøse, vertikale kultur.

Denne primærforankring er religionene ikke alene om. Den er også kjernen i den klassiske filosofiske tradisjon, fra de greske førsokratikerne og Østens religionsfilosofiske systemer til Wittgenstein og Heidegger. Uten den religiøse og filosofiske primærforankring blir livet i det sekulære mangfold ofte retningsløst. Det mangler mål og mening. Livet mangler enhet og sammenheng og forsvinner i et uoversiktlig mangfold.

Resultatet er at det spesifikt menneskelige blir borte. Eller som Carl Gustav Jung sier det: De spesifikke livsmønstrene, arketyperne i den menneskelige psyke, oppløses. Og det er alvorlig, ettersom det også innebærer oppløsning av menns og kvinners (psykiske) kjønnsidentitet (*animus* og *anima*), med til dels sterke destruktive konflikter mellom kjønnene som en umiddelbar konsekvens. Filosofer og sosiologer og andre taler i denne sammenheng om samtidens forvitringstendenser (Heidegger, Yngvar Løken og Ottar Brox). Forbruker- og underholdnings-samfunnet reduserer oss til et anonymt «man». Og «man» er ingen bestemt og kan derfor heller ikke stå i et personlig forhold til andre.

Om å grave sin egen grav

Her står vi overfor nok et paradoks. Det er industrisamfunnet som graver sin egen grav. Det er et kjennetegn ved industrisamfunnene verden over at de i tillegg til alle goder også

utvikler en sterk underholdningskultur. Og hvis befolkningen begynner å bruke underholdningskulturen for mye, slår dette tilbake og sykker de mentale kvaliteter som var forutsetningen for å kunne skape og utvikle en industrikultur. Det er kvaliteter som konsentrasjonsevne, evne til langvarig fordypelse i et tema, fantasi og skaperevne.

Det er i tillegg en utbredt oppfatning at nettopp slike mentale kvaliteter har sin forankring i den religiøse kultur. Det er for eksempel Max Webers oppfatning når han i likhet med andre sosiologer hevder at kapitalismen hadde sin opprinnelse «i den protestantiske ånd». Det er karakteristisk for Hans Nielsen Hauges andakts- og arbeidskultur. Med sitt enkle budskap «Guds frykt med nøysomhet og hardt arbeid» er han fremdeles vår største industrireisende, målt i antall bedrifter.

Også Østens såkalte mirakeløkonomier har alle noen av sine hovedrøtter i de gamle religiøse og filosofiske tradisjoner - i buddhismen, taoismen, shintoismen, shamanismen og i konfusianismen med sitt krav til livslang utdanning. I en vesentlig forstand arbeider både japanere og koreanere der hvor vi var i begynnelsen av forrige århundre, i haugianismen. Det som gjør dem «farlige», er deres kombinasjon av tradisjonelle motivasjonskrefter og Vestens teknologiske nivå. Men også der er man på vei til å utvikle og forbruke industrisamfunnets underholdningskultur. *Solen går også ned* er derfor en betegnende tittel på en bok om Japan som nylig utkom, skrevet av en engelsk journalist (Bill Emmott). Det er underholdningskulturen som har begynt sin undergravningsvirksomhet.

Dagens sterkeste industrikultur, foruten enkelte av våre egne bedrifter, er antagelig utviklet hos mormonerne i USA. «Word Perfect» vil være en bedrift som er kjent verden over. Når jeg sier best, skyldes det ikke bare deres religiøse kultur, men også deres familie- og ungdomskultur og deres vekt på utdanning. Det skyldes også at de sosiale

problemer i USA, som enhver bedriftskultur må kjempe med, langt overstiger dem de fleste andre industriland står overfor.

Religion i skolen

Dette er en del av scenariet religionene skal presenteres for i skolen. De fleste har forlatt sine hjemsteder og streifer omkring på egen hånd. Å hente dem inn igjen og minne dem om dypere lag i sinnet, er å hente inn bortreiste. Man kan naturligvis minne dem om hva religionene og de store filosofiske systemer står for. Men denne løsningen støtter straks på det problemet som allerede Platon formulerte: «Den som forstår hva jeg sier, trenger ikke å høre det. Den som trenger å høre det, forstår ikke hva jeg sier.» Eller som en senere fransk forfatter sa det: «Når en apekatt ser inn i et speil, kan ikke en helgen se ut» (Romain Rolland). Det er hva man påvirkes av som kommer ut.

Det omvendte gjelder også: Ingen kan lytte til mer enn det man har dekning for i sitt indre. Og religion er å lytte. Det er å åpne seg for et budskap som er større enn alt selvskapt. Religion er selvoppgivelse som forutsetning for å bli del av en større helhet. Det behøver ikke å være konkret, som i den kristne tro. Det finnes som bekjent religioner uten Gud, som buddhismen. Men religion er alltid fordypelse. Det er å sprengre grensene for det snevre selv. Det er å åpne seg for en helhet og enhet, kall det Gud, naturen, universet eller bare helhet. Det adspredte sinn har i denne sammenheng ingen mulighet for kontakt. Det mangler evnen til å lytte.

Religionskunnskap og religiøs erfaring

Religion kan aldri reduseres til kunnskap, til historie eller teologi. Det er i beste fall et utgangspunkt for å sprengre grenser. Eller hva verre er: Den blotte kunnskap om religionen kan også befeste religionsløsheten. Kunnskap kan generelt oppfattes som jegets middel til å mestre virkeligheten. Der hvor religionskunnskap er et menneskelig maktmiddel, opphører religionen.

Den fremstilling av religionen i lærebøker i undervisning som ikke kommer ut over kunnskapsnivået og ikke klarer å forvandle religionskunnskap til religiøs erfaring, har forfeilet sitt mål. En slik fremstilling kan nettopp risikere å bli et bidrag til uforståeligheten av det religiøse liv.

Det er et spørsmål om å stå for det man sier, om å formidle engasjement og entusiasme (av gresk og betyr «å være i Gud»), formidle ekthet gjennom stil, bilder, eksempler, symboler, gjennom måten de religiøse temaer introduseres på. Å gå rett på sak, for eksempel ved bare å beskrive den kristne åpenbaringstro eller de islamske bønne- og fastetradisjoner eller Buddhas lære om stadiene i fornektelse av livsviljen eller Taoismens vei, kan være oppkriften på å mislykkes. Da kan «omveiens filosofi» som støtte til den religionshistoriske fremstilling ha en større sjans til å skape anfølelser. Den korteste vei mellom to punkter er nettopp ikke den rette linje.

For å unngå misforståelse: Religionsundervisning skal ikke være forkynnelse. Men den skal heller ikke bare være uforpliktende kunnskap. Religionen må bety noe for en. Den må bevege sinnet. Den må bli *erfaring*.

Det finnes nok av omveier til den religiøse tekst. Ethvert lokalsamfunn har fremdeles steder og symboler som kan minne den enkelte om livets grenseverdier: kirkegårder og kirkespiret (moskeen og templet), de gamle, de som nærmer seg grenser, og naturligvis barnet som kommer fra begynnelsen. Filosofene taler også om «stjernehimmelen over deg», det uendelige univers, som kan løfte blikket og gjøre deg mottagelig for andre perspektiver enn de daglige. Både Kant og vår egen Peter Wessel Zapffe gjør det. Stjernehimmelen «kan forstyrre kontrollen» som Zapffe uttrykker det. Andre peker på angsten som når som helst kan ramme den som er blitt borte for seg selv i underholdningskulturen (Heidegger). Havet er også et sted hvor grensene viker for en begynnende religiøs erfaring.

En time i meditasjon på kirkegården eller ved havet eller under stjernehimmelen kan bety mer for den religiøse erfaring enn mange skoletimer. Religion i klasseværelset er ganske visst nødvendig - selv om kombinasjonen grenser til det selvmotsigende. I et klasseværelse er det få spor av det hellige. Ordet blir ikke uten videre begynnelsen.

Religion er også musikk og drama. De religiøse skrifter kan også leses som dramatisk litteratur - og oppføres. Det dreier seg ofte om kampen mellom det gode og det onde, mellom Gud og djevelen. Og barn og unge har ofte klarere begreper om godt og ondt, mellom rettferdig og urettferdig enn mange voksne. Og en dramatisk opplevelse kan rense og fornye. Det visste allerede Aristoteles. Og greier ikke elevene og lærerne det selv, finnes det nok av filmer og kanskje også en og annen teatergruppe som tar opp emner fra de religiøse tekster.

Musikken er kanskje et enda sterkere virkemiddel. Musikkhistorien er full av religiøse emner. Det er ikke nødvendig å gå til de store messer og pasjoner eller til operaene. Spill en Toccata av Bach eller *Salmer på veien hjem* sunget av Ole Paus, Kari Bremnes og Mari Boine Peersen, og det vil være få som er uberørte.

Religionsundervisningen hører også hjemme i sang- og musikktime og i drama- og litteraturtime. Spor av religionene finnes overalt. Det er spor av den menneskelige psyke på sitt dypeste.

Religion og etikk

Hvorledes denne måten å formidle religion på skal fordeles mellom lærebok og undervisning, er et tema for seg. En lærebok kan aldri bli mer enn et rammeverk. Den kan og bør inneholde pedagogiske anbefalinger. Hvilke og hvor mange er et spørsmål om fantasi. Men undervisningen vil alltid måtte ta sin del av fornyelsen. Repertoaret er omfattende.

Det er imidlertid enkelte ting lærebøkene ikke kan. Det er å formidle mellom teori og



praksis. Et eksempel vil være *etiske verdier*. Det finnes mange slike verdier. Det finnes imidlertid en grunnleggende etisk verdi som de store religionene og kulturene har felles, nemlig *den gyldne regel*. Den formuleres i Matteusevangeliet på denne måten: *Alt hva du vil at andre skal gjøre mot deg, skal du gjøre mot dem*. I buddhismen og konfusianismen brukes gjerne den negative formulering: *Du skal ikke gjøre mot andre hva du ikke vil at andre skal gjøre mot deg*. En tredje formulering som også forekommer (bl.a. i filosofien og i Humanetisk Forbund) er ganske enkelt: *Du skal gjøre mot andre hva du vil at andre skal gjøre mot deg*. Den gyldne regel er den grunnleggende etiske verdi for mellommenneskelige forhold. Den uttrykker et prinsipp om *gjensidighet* i tenkning, følelse og handling.

Å lære den gyldne regel utenat er naturligvis ikke etikk. Det er kunnskap. Forat den gyldne regel skal bli en etisk (eller moralsk) verdi, må den praktiseres. Man må vise sin forpliktelse mot den. Og det kan bare skje i handling. Elevenes adferd mot hverandre i og utenfor skolen bør diskuteres, bedømmes og eventuelt korrigeres ut fra den gyldne regel. Og elevene skal vite om at deres adferd på denne måten blir offentliggjort. At

dette i dagens samfunn ikke bør begrenses til skolegårdens forseelser sier seg selv.

Dette bør suppleres med en positiv trening i å praktisere den gyldne regel. I alle lokalsamfunn finnes det mennesker, eldre, syke, handicappede, enslige og ensomme, overarbeidede foreldre, barn som ikke stimuleres tilstrekkelig i sitt oppvekstmiljø og følgelig trenger omsorg. Elevene kan tildeles en «tjeneste» overfor en trengende, fortrinnsvis utenfor skoletiden. De skal lære å forholde seg personlig forpliktende til ett menneske ved å spørre: *Hvordan ville jeg ønsket å bli behandlet hvis jeg var syk, eller eldre, handicappet eller ensom*. Svaret forteller hvordan elevene bør oppføre seg.

Hva har så etikk med religion å gjøre? En god del. Stikkordet ligger i uttrykket *personlig forpliktende*. Religion dreier seg om det personlige forhold. Og den moderne underholdningskultur er systematisk upersonliggjørende og er i denne forstand også religionsfiendtlig eller om man vil, menneskefiendtlig. Den tyske filosofen Karl Jaspers går til og med så langt som til å si at hvis det personlige kristne Gudsbegrep har tapt sin mening, så kan noe av det gjenvinnes i det personlige forhold mellom mennesker.

Religion og læringsmiljø

Dagens etikk- og religionsundervisning må også ofte ta en enda større omvei for å lykkes. Det dreier seg om læringsmiljøet i klassen. I en klasse hvor enkelte av elevene er ukonsentrerte og rastløse, har undervisningen liten sjanse for å lykkes. De ukonsentrerte og rastløse elevene reduserer læreevnen til alle de andre samtidig som de sliter ut læreren. Å bygge opp læringsmiljøet ved bevisst å utvikle personlig forpliktende holdninger elevene imellom, er en oppgave som går langt utover selv den beste undervisning. Å klare det, er igjen bare et spørsmål om fantasi. Det avgjørende er at læreren kan mere enn sitt fag. Læreren må være leder, med alt hva det innebærer av krav til personlige egenskaper, ikke minst medmenneskelighet og evne til å motivere. Å integrere elevenes læremotivasjon i formidlingen av kunnskaper og ferdigheter er en utfordring.

Uten personlige, forpliktende relasjoner mellom elevene i klassen vil lærebøker og undervisning i religion møte motstand. Religionshistorie blir enda mindre religiøs erfaring.

Uavhengig av hvilket forhold man måtte ha til religionene, så representerer deres bud-

skap en *psykisk realitet*. Å betrakte det religiøse språk på linje med vitenskapens eller dagliglivets språkbruk er å ta feil allerede i utgangspunktet. Det religiøse språk har ingen ytre referanse som man kan lete opp for å få bekreftelse. Religionen har ganske visst sin historie, knyttet til personer, steder og hendelser. Forsåvidt religionen er knyttet til en historie, betjener den seg også av et referansespråk. Men religionshistorie på denne måten er ikke religion. Forat religionshistorie skal bli religiøs erfaring, må man løfte de religionshistoriske beretninger ut av den ytre virkelighet og forlegge dem «i sitt indre» (som Augustin uttrykte det). Finner man ikke dekning for dem hos seg selv, betyr det bare at man er uten gjenklang for de dypeste ting som er sagt om det psykiske liv. Men vi må tro at den religiøse dimensjon er der.

**Guttorm Fløistad, professor i idéhistorie, Universitetet i Oslo.
Adr.: Institutt for Idéhistorie, Universitetet i Oslo, Blindern,
0136 Oslo**

Empiriske undersøkelser fra undervisningshverdagen er relativt sjelden kost i videregående skole. Om religionsfaget finnes knapt noe. Geir Bilsbak ved Skien videregående skole har gjennomført en undersøkelse ved sin egen skole. Synes elevene de har nådd målene for religionsfaget? Hvilke holdninger til faget har de? Dette kan uten tvil sies å være nybrottsarbeid som kolleger kan ha som modell og utgangspunkt for evaluering av egen undervisning.

Geir Bilsbak

Evaluering av religionsundervisning. En undersøkelse.

1. Noen problemstillinger.

Skoleevaluering ved middagsbordet eller i klasserommet?

Spørsmålet er ikke om det skal foregå en vurdering av skolens virksomhet eller ikke, men hvordan evalueringen skal skje. Alle vet jo at hendelser i løpet av skoledagen er et alminnelig tema ved middagsbordet (i den grad familiene spiser sammen), og lærernes sterke og særlig svake sider diskuteres ivrig. Det kan tenkes at denne form for evaluering av skolens virksomhet kan bli nokså ensidig og følelsesbetont. Ikke desto mindre er det kanskje denne formen for vurdering som bestemmer det norske folks holdning til skolen og lærere. Skolen på sin side evaluerer elevene ved hjelp av karakterer, noe som på mange måter blir avgjørende for elevenes framtid. Samfunnet må ha rett til å stille krav til kvalitet i skolen, men hva skal være kvalitetskriteriene? Hvem skal vurdere? Hvilke måleinstrumenter kan evt. brukes i denne virksomheten?

Evaluering på avveier.

Utspill fra visse politikere om at skolene skal offentliggjøre sine gj.snittskarakterer som grunnlag for konkurranse om de beste elevene (og om mest ressurser?), har vakt uro i

skolen. Hvis skole A har et karaktergjennomsnitt p 3 og skole B har et karaktergjennomsnitt p 4, hvilken skole er best? Fra skolens innside fortoner dette spørsmålet seg omtrent like lite meningsfullt som følgende: Hvis C.I.Hagen har 100 000 penger og K.C.Five har 200 000 penger, hvem er rikest da? Det er ikke uten videre sagt at karakterene ikke forteller noe om skolens virksomhet, men i likhet med «penger», hvis ikke pengeenheten presiseres nærmere, så er også «karakter» en håpløst upresis måleenhet hvis ikke også andre kriterier trekkes inn. Karakterer kan ikke brukes som sammenligningsgrunnlag og kvalitetskriterium blant annet fordi de variablene som er grunnlag for karakterer er ulike fra skole til skole. Disse variablene kan være elevgrunnlag, skoleledelse, fagtilbud, sosiale forhold, økonomiske forhold, lærer kvalifikasjoner osv. Skoler kan altså gjøre en utmerket innsats ut fra de forutsetninger de har, (som bl.a. politikere bestemmer) uten at dette trenger gjenspeiles i gjennomsnittskarakterer. Norsk Skoleblad (nr.35 1991) refererer til en undersøkelse blant norsksensorer, der samme besvarelse av ulike sensorer blir vurdert fra toppkarakter til stryk. Georg Matthiesen (RVO) kommenterer dette ved bl.a. si at dette viser at

karakterer ikke ukritisk kan brukes for målekvaliteten på skolen.

Skoleevaluering som utgangspunkt for fornyelse.

Mange forhold kan være grunner til at skolen og lærerne har vegret seg mot formell vurdering. (Den uformelle rundt middagsbordet kan man ikke hindre). Lærerskaps som dukker opp med jevne mellomrom, læreres følelse av at «klasserommet er min borg», ulike syn på forhold mellom fag og pedagogikk og på hva som er lærerens egentlige oppgave, kan være årsak til tilbakeholdenhet i forhold til evaluering av virksomheten i klasserommet. En ekstremt fagorientert holdning i motsetning til elevsentrert innstilling, kan være en annen forklaring. For at evaluering av skolens virksomhet skal få gjennomslag i skolen, er det nødvendig med en alminnelig anerkjennelse av at skolen primært er til for at elevene skal få best mulige utviklingsmuligheter. Tar man dette på alvor, blir det en logisk konsekvens å undersøke kontinuerlig og planmessig om de læringsbetingelsene elevene møter virkelig gir best mulige læringsmuligheter. Skolen må erkjenne at læring kan være tungt arbeid, at forståelse forutsetter opplevelse og at opplevelse bare kan skje når læringssituasjonen er strukturert på elevens premisser. Særlig i humanistiske fag er det nødvendig å ta utgangspunkt i elevenes virkelighetsforståelse, lytte til hva de oppfatter som eksistensielle spørsmål. I Sverige har man helt fra 1970 hatt undersøkelser som «Gymnasiasterna och livsfrågorna» og «Livets mysterier» (En bok om ungdom och livsfrågor). Denne tradisjonen har vi ikke i Norge. Hvis skolen og lærerne går inn for evaluering av virksomheten, må man også være forberedt på omstillinger som følge av det som måtte komme ut av denne prosessen, ellers blir det hele meningsløst.

Skoleevaluering - et nytt paradigme for konsulentene?

Krav til kvalitet i skolen fra samfunnets side,

og ønsket fra skolen og lærerne om gjøre en stadig bedre jobb i forhold til nye utfordringer, må være gode nok grunner til å finne hensiktsmessige måter å evaluere skolens virksomhet på. Evalueringen må ta for seg alle plan i skolestrukturen, men spørsmålet for den enkelte lærer må bli: Hvilken metode skal jeg bruke i mine fag for å finne ut hva som fungerer bra og hva jeg må endre i min undervisning? Det er viktig at skolens eget personale gjør dette, og ikke konsulenter utenfra eller politikere, som ikke kjenner skolens virksomhet fra innsiden. På stadig flere områder i samfunnet er det en økende tendens i retning av produktrettet kvalitetsvurdering. Skolen er ingen fabrikk med et råmateriale som kan eller skal manipuleres til et ferdig produkt tilpasset markedet eller økonomisk lønnsomhet. Skolen skal være et sted for menneskelig utvikling mot de mål som demokratiet har valgt, og som er nedfelt i skolelovgivningen. Derfor må skolens personale begynne (eller fortsette?) å evaluere sin virksomhet.

2. Evaluering av egen religionsundervisning i v.g.skole.

Skoleåret 1990/91 gjorde jeg en undersøkelse i de fem tredjeklassene (VK2) som jeg underviste i religion ved Skien v.g.skole.

Kort om undersøkelsen.

Elevgrunnlag 5 klasser, 115 elever.

Undersøkelsen ble gjennomført i desember og juni, 2 ganger i hver klasse. Kvalitetskriterium var målformuleringene i fagplanen for religion, og elevene svarte på om fagplanens mål var oppfylt eller ikke. For å prøve å finne ut hva som påvirket elevenes svar, ble elevenes vurderinger (ved 1. undersøkelse) sett i forhold til deres: Kjønn, livssyn, grad av trygghet, arbeidsformpreferanser, syn på egenskaper hos læreren og klassetilhørighet (skoleklasse). Da undersøkelsen ble gjentatt, i juni, ble elevenes svar på om målene i faget var nådd, også sett i forhold til om de mente at læreren hadde justert undervisningsopp-

legget som resultat av forrige undersøkelse. I tillegg svarte elevene på spørsmål om religionsfagets status som skolefag og om karakternivået i faget. Alt dette foregikk ved at elevene svarte på et formular, og de kunne i tillegg knytte egne kommentarer til de ferdiglagde svaralternativene.

Noen resultater fra undersøkelsen.

Livssyn spiller større rolle enn kjønn, når det gjelder elevenes vurderinger av om fagplanens mål er nådd i religionsundervisningen. Den enkeltgruppen som skiller seg sterkest ut er religiøse gutter. Skremmende mange er redde for å si sin mening i religionstimene. Klasseatmosfæren ser ut til å være den viktigste enkeltfaktoren for elevenes opplevelse av undervisningen.

Det er vanskelig å påvise en klar preferanse i favør av en bestemt arbeidsform i time- ne, men variasjon i arbeidsformene virker viktig (Dette støttes sterkt av en tilsvarende undersøkelse som gjelder musikkundervisningen ved skolen).

Det ser ut til å være en nøye sammenheng mellom elevenes følelse av medbestemmelse i undervisningen, og deres vurdering av om målene for faget er nådd. En av formuleringene i målsettingen faller særlig dårlig ut i elevenes vurdering: «Få drøfta og kasta lys over egne livssynsproblem».

Generelt vurderer elevene religionsfaget som minst like viktig som andre fag i v.g.skole, og det er verken lettere eller vanskeligere å få god karakter i religion enn i andre fag (Her er det stor variasjon i svarene fra klasse til klasse).

Noen konsekvenser for egen undervisning.

Det må selvsagt understrekes at det ikke kan sies noe generelt om undervisning i religion utfra denne undersøkelsen. Men som et hjelpemiddel for undertegnede er den svært viktig. Det viktigste resultatet for læreren er at undersøkelsen gir et utgangspunkt for en strategi som kan forbedre undervisningen i

forhold til fagplanens mål. Det blir både mer meningsfullt og givende å gå inn i et terreng mot et bestemt mål, med følelsen av å ha både et kart og et kompass å styre etter. Som et resultat av undersøkelsen ble det satt av rikelig tid i begynnelsen av 1.termin høsten - 91 (nye klasser) til å diskutere alternative måter å organisere undervisningen på, både med hensyn til rekkefølge av emner, vektlegging av ulike emner og bruk av arbeidsformer. Alt i forhold til en forståelse av fagplanen.

Elevene har laget en liste med konkrete eksempler på livssynsproblem som de ønsker drøfte.

Etter at en religion/emne er gjennomgått, lages en oppsummering der samtalen dreier seg om å finne sider ved religionen/emnet som har relevans for vår tid - de livssynsproblem mennesker er opptatt av.

Det er mulig at det er en illusjon, men jeg har en bestemt følelse av at dette har økt elevenes delaktighet i timene. Dette er et opplegg som de selv, sammen med læreren, deler ansvaret for.

Det kan også være at en effekt som er kjent fra sosialpsykologisk litteratur gjør seg gjeldende: En gruppe som opplever at det blir gjort endringer for å øke trivsel eller andre forhold, vil gjøre en bedre innsats, nesten uavhengig av om endringene virkelig er forbedringer eller ikke. (F.eks. hvis en forandring går ut på å gå tilbake til utgangspunktet, gir også dette positiv effekt).

Når jeg har gjort en evaluering, og klassen vet at det kommer en til, preger dette meg på den måten at jeg blir mer bevisst på de faktorene som jeg forventer skal være avgjørende for elevenes læring. Dette gjør meg mer årvåken for signaler fra elevene, og det bedrer antakelig kommunikasjonen.

Konklusjon.

Den viktigste effekten av slik evaluering er kanskje en økt bevissthet både hos lærer og elev om hva som er deres oppgaver. For undertegnede blir diskusjonen om hva som

er viktigst, faget eller den pedagogiske tilretteleggingen, meningsløs. Det har jo vært en tradisjon innen høyere/videregående opplæring, at faget er viktig, pedagogikk er noe lærerskolestudenter driver med.

Det er skolens fagplaner som bestemmer målet for undervisningen. Det blir lærerens oppgave både å kunne sitt fag, og å tilrettelegge læringssituasjoner for elevene, hvor elevene i møtet med fagstoffet kan utvikle seg i den retning målformuleringene peker. Men da må læreren vite noe om hvilke faktorer som er gunstige eller ugunstige for å nå målet, og dette kan bare elevene fortelle ham, dersom de blir stilt de riktige spørsmålene.

Derfor er det viktig for læreren å evaluere sin egen undervisning i samarbeid med elevene.

3. Ønske om samarbeid om utvidet undersøkelse.

Å lage de rette spørsmål er en forutsetning for å få de viktige svarene. For at svarene skal være rimelig pålitelige er det nødvendig å gjøre undersøkelsen flere ganger, med et større antall og med større geografisk spredning enn det som er tilfelle med omtalte undersøkelse.

Dersom det lar seg gjennomføre praktisk og økonomisk ønsker jeg å samarbeide med andre lærere som vil evaluere sin undervisning. Et nytt skjema er utarbeidet, med flere spørsmål enn i forrige undersøkelse. Spørsmålene er utvidet i den retning som elevenes svar antyder er viktig for å finne svarene på de faktorer som er avgjørende for undervisningens resultat: Elevdeltakelse/medbestem-

melse, klasseatmosfære/trygghet og variasjon i arbeidsformene.

Dette samarbeidet kan foregå på flere måter, f.eks. ved at de som vil delta foretar undersøkelser 2 ganger i sin klasse, sender kopier til meg (den enkelte lærer må gjerne sensurere bort alle frie elevkommentarer) og/eller selv bearbeide sine resultater.

Jeg innbiller meg at det viktigste for den enkelte lærer må være å få tilbakemelding fra elevene på sterke og svake sider ved egen undervisning, å få vite om elevene tør å eksponere seg i timene og om noen punkt i fagplanens målsetting peker seg ut til særlig oppmerksomhet.

I større målestokk blir imidlertid også de andre spørsmålene i spørreskjemaet viktig, og de kan kanskje gi verdifull informasjon ved at det er et stort antall som besvarer dem.

Jeg er ikke ute etter samarbeid med bestemte «lærertyper». Det er tvertimot viktig med så stor spredning som mulig på så mange områder som mulig.

Det kunne så være interessant som en avslutning på forsøket å ha en samling der de som har deltatt kan gjennomgå materialet sammen, for å diskutere tendenser og gi hverandre råd og nye impulser.

Men framfor alt, vil jeg med dette invitere til en debatt om evaluering av undervisning, enten det foregår i den form som er skissert her, eller på andre måter.

**Geir Bilsbak, lektor ved Skien
videregående skole.
Postboks 820, 3701 Skien**

Tradisjonen for forskning og offentlig omtale av lærebøker står svakt i Norge. Noe arbeid med dette gjøres bl.a. ved Norsk Lærerakademi i Bergen, hvor forskningen særlig blir fokusert på kristendoms- og religionsbøker. Vi har fått Bente Afset og Svein Rise fra NLA til først å redigjøre for noen generelle prinsipper for læremiddevaluering, deretter for noen mer spesifikke kriterier for vurdering av religionsbøker.

Bente Afset og Svein Rise

Om bokvalgets kval: Mellom frihet og styring

I praksis kan alt som lærer og elev blir enige om å bruke for realisere målene med det enkelte fag betraktes som et læremiddel: skjønnlitterære verk, avisartikler og oppskrifter, data-programmer, videofilmer, radio-opptak osv. Likevel er det *læreboken* vi først og fremst tenker på når det er snakk om læremidler. I en stadig mer aggressiv mediaverden kan læreboklitteraturen være en mulighet for barn og unge til kunnskap, fordypning og utvikling som «støy- og bildesamfunnet utenfor» vanskelig gir². Det er også bare lærebøker som gjennomgår noen form for offentlig vurdering og godkjenning i Norge. Det er departementet som, etter kongelig resolusjon av 13. jan. 1984, forestår dette. Ifølge *Regler for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole* gjelder dette «trykte læremidler som dekker vesentlige deler av et fags lærestoff etter fagplan for vedkommende klassesteg eller kurs, og som elevene regelmessig bruker». Andre typer læremidler finnes det ikke noen offentlig godkjenningsplikt på. Unntatt fra godkjenning er også lærebøker til de ulike valgfag i videregående skole og diverse støtte-materiell som arbeids- og oppgavehefter, lærerveiledning osv., som kommer som deler av et læreverk. Likevel er det naturlig

tenke seg at de kriterier som den offentlige godkjenningsordningen legger til grunn, blir retningsgivende for vurderingen av alle læremidler i skolen.

Den offentlige godkjenningsordningen vurderer lærebøkene med hensyn til det *faglige innholdet* (på grunnlag av erklæring fra en faglig konsulent oppnevnt av forlaget), språk (både i basis- og parallellutgave), *samsvaret med vedkommende skoleslags overordnede mål, målet for vedkommende fag, den pedagogiske utforming, og likestilling mellom kjønnene* (paragraf 3). De samme punkter er forøvrig gjentatt i Mønsterplanen av 1987 (s.57). Lærebøker godkjennes for en periode på fem år. Skolene er ikke pålagt å bruke bare godkjente lærebøker, likevel vil det være disse som dominerer i norske ransler og klasseværelser. En annen sak er at en god del av den litteraturen som brukes, er utdatert.

Ett viktig kriterium for godkjenning av lærebøker er hvorvidt læreboken samsvarer med skolens og fagplanens mål. De gjeldende læreplaner gir imidlertid rom for svært varierende utvalg og vektlegging. Fagplanene inneholder dessuten så omfattende emnelister at det ville sprengte alle rimelige grenser om alt skulle tas med og behandles like godt. Å skulle forholde seg til denne motset-

ning mellom frihet og styring i læreplanene kan ikke være lett verken for lærer eller lærebokforfatter.

I den lesverdige boken *Den skjulte litteraturen* viser Egil Børre Johnsen hvordan det, til tross for stadige planendringer og fornyelsesbestrebelsler, likevel rår en stor grad av konservatisme i norsk lærebokproduksjon³. Klemte mellom alle kryssende hensyn, er det lettere å følge i opptråkkede spor enn å sprengte grenser, både for forfattere og vurderingsinstanser. I undersøkelsen *Et studium i lærebøkernes didaktikk* (1982)⁴ hevder Bjarne Bjørndal at den offentlige godkjenning stort sett holder et høyt faglig nivå, mens den pedagogiske vurderingen blir behandlet lite tilfredsstillende. Man har konsentrert seg mer om hva som sies i norske lærebøker, enn *hvordan og hvorfor*.

Hvilken nytte har vi av vurderingskriterier?

Mange har formulert vurderingskriterier for lærebøker. Bjarne Bjørndal endte i 1982 opp med 17 kriterier i sitt forsøk på konkretisere og tillempe de offentlige vurderingskriteriene. Dette er kategorier som «mer eller mindre blir brukt eller kan finnes igjen i de fleste (offisielle) vurderinger»⁵. Bjørndals liste omfatter: Bokens pedagogiske opplegg som helhet, sider ved undervisningsmetodikken, forklaring av ord og begreper, det faglige innhold, generell henvisning til Mønsterplanen, vanskelighetsgrad m.h.t. bruk av språk og begreper, typografisk utstyr, progresjon, illustrasjoner, oppgaver og øvinger, muligheter for fagintegrering, muligheter for differensiering innenfor klassens ramme, veiledning til læren, framstillingsform, generelle utsagn (godt/dårlig), bokens sosiale og kulturelle relevans, detaljmerknader vedrørende språk, innhold, illustrasjoner, framstilling etc.

³ Se spes. kap.3.II.

⁴ *Lærebøkene og skolens innhold. Rapport nr.1., s.149-150. Universitetet i Oslo. Bjørndals undersøkelse gjaldt konsulentuttalelser for lærebokmanus til grunnskolen.*

⁵ Bjørndal, 1982, s.125.

⁶ Jfr. E.B. Johnsen, s.88. Knut Terum: *Et praktisk opplegg for samlet vurdering av 1. Lærebøker for grunnskolen 2. Lærebøker for videregående skoler. I Rapport fra NFF's seminar på Leangkollen 1987. Oslo 1987.*

Ved Bergen Lærerhøgskole ble det i 1987 utarbeidet en kriterieliste der det i større grad tas hensyn til undervisningssituasjonens *rammefaktorer*:⁶ Skolens plassering, geografisk (by/land/mulighet for ekskursjoner), fagdeling, integrering, økonomi (supplerede læremidler/mediatek/bibliotek), skolens administrasjon, læreren (fagkunnskaper/interesser/erfaringer/pedagogisk innsikt), periode- og årsplaner, klasserommet (eget/stort/lite/grupperom). Verken lærebokforfatteren eller den som skal velge eller vurdere lærebøkene, har mulighet for å ta hensyn til alle disse momentene. Ut fra det som er sagt ovenfor vil det følgelig være vanskelig å utforme absolutte kriterier for valg av lærebøker. Det betyr ikke at kriterielister er uten verdi. Verdien ligger først og fremst i dette at de kan fungere bevisstgjørende i lærerens prioritering og planlegging. En slik bevisstgjøring på utvalgs-kriterier - og tydeliggjøring fra forfattere og forlagets side - kan også være et vern mot f.eks. ideologisk ensidighet i lærebøkene.

Hva er verdt å vite?

Selv om det formelt sett i grunnskolen er Samarbeidsutvalget og Skoleutvalget i videregående skole som avgjør valget av lærebøker, vil det i praksis være (fag)lærerne som må foreta den primære vurderingen. Siden det er umulig å ta hensyn til alle de kriterier som vi ovenfor har listet opp, melder behovet seg for å finne fram til et overordnet prinsipp for prioritering. Lærerens valg vil her - som antydnet i de offentlige godkjenningskriterier - skje ut fra flere forhold: det vil avhenge av lærerens faglige forståelse og kompetanse, pedagogiske innsikt og grunn-syn, kjennskap til og forståelse av læreplanen, og i det hele av skolens målsetting. I tillegg kommer en rekke rammefaktorer som

¹ Egil Børre Johnsen: *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker. Universitetsforlaget 1989. Flere av tankene i denne artikkelen er inspirert av Johnsens bok.*

² *Ibid.*, s.86.

har med personlighet, læringsmiljø (i vid forstand), økonomi, skoleorganisering osv. gjøre. Den som skal velge lærebok, må altså gjøre klart for seg hvilke faktorer som bestemmer mulighetene og begrensningene i undervisningssituasjonen, og hvilken rolle læreboken skal ha i denne helheten. De «formelle kriterier» må fylles med et innhold som svarer til de krav og mål man setter for en god undervisning.

Noen grunnleggende spørsmål som man da bør stille seg, blir etter vår mening følgende: Hva er verd å vite? På hvilken måte kan dette formidles faglig og etisk forsvarlig? Og hva er denne kunnskapens hensikt? Disse spørsmål tvinger oss til prioritere mellom alle de hensyn som vi ønsker og som vi må ta ved valg av lærebok. I realiteten blir det et spørsmål om hvilken plass vi vil gi læreboken i den dannelsesprosess vi som lærere har ansvaret for.

Engasjement og holdninger

I tillegg til kunnskapsformidling skal skolen søke å skape holdninger og utvikle ferdigheter hos elevene. Den kunnskapsmengde som det moderne samfunn rår over, er etter hvert blitt så overveldende at det skolen formidler av kunnskaper, nødvendigvis må skje på en forenklet og generaliserende måte. Nettopp derfor blir det også viktig å skape holdninger. Skolen skal legge grunnlaget for den prosess som vi kaller livslang læring. Både for undervisningens og lærebøkens vedkommende betyr dette at man må søke å skape engasjement hos elevene. En må søke å skape entusiasme for å tilegne seg kunnskap, og en må søke å skape undring og respekt for den virkelighet elevene er en del av både på skolen, i hjemmet og i samfunnet.

En lærebok bør derfor engasjere. Norsk læreboklitteratur sies å være kjedelig. Den har generalisert og objektivisert seg inn i

kjed-sommeligheten⁷. Og her er det trolig verken den fristende og kvikke layout eller en mer elevsentrert framstilling som kan bøte skaden.

En vei å gå kan være å styrke lærebøkernes litterære kvalitet. Det vil si at man tar læreboklitteraturen på alvor som egen litterær genre og bevisst forsøker å utvikle og styrke den kunstneriske siden ved denne litteraturen⁸.

I takt med tidens gjenoppdagelse av fortellingen, begynner dette også å gjøre seg gjeldende i lærebøkene. Jostein Gaarder har skrevet «filosofiromanen» *Sofies verden*⁹ og E.B. Johnsen og N. Songe-Møller har laget O-fagsbøker for 4.-6.klassetrinn der faktakunnskapen «bakes inn» i fortellinger, bl.a. om Reisa og fuglehunden Ryk som reiser både i tid og rom¹⁰. Dette er spennende forskning på å finne alternativer til den tradisjonelle framstillingsformen i lærebøkene og hilses velkommen. Å skrive gode fortellinger er krevende, og der det er vellykket skapes engasjement og innlevelse. Imidlertid har også roman- og fortellingsformen sine begrensninger. Det går kanskje først og fremst i denne sammenheng på forholdet mellom fakta og fiksjon i framstillingen. Dersom disse bøkene ikke bare skal bli løse- revne og individuelle leseopplevelser, kreves det nok gode arbeidsoppgaver og en målrettet oppfølging i undervisningen.

Utvalg og framstilling i lærebøkene må være preget av styring og perspektiv. Forfattere og lærere må selv ha tatt stilling til hva som er verd å vite i faget, og formidlingen må skje slik at elevene både kan ha mulighet til å la seg smitte av engasjementet i framstillingen, og til å si nei til det. Målet må være å gi elevene redskaper som setter dem istand til erverve seg kunnskap og til å reflektere over denne kunnskapen.

Valg av lærebok i religionsfaget

Det viktigste ved valg av lærebøker er å gjøre seg bevisst hvilken plass læreboken skal ha i undervisningen. Læreboken må prøves på de grunnleggende verdier som undervisningen som helhet skal fremme. I det følgende behandles noen momenter som vi mener har betydning for religionsundervisningen i videregående skole, og som dermed også har betydning for valget av religionsbok.

Aktualisering og identifikasjon

I læreplanen legges det vesentlig vekt på at undervisningen i religion skal være aktuell og samfunnsrelatert. Denne profil kommer til syne i læreplanens målformulering: elevene skal få økt kjennskap til og bedre innsikt i *det religiøse livet i verden i dag, og bli konfrontert med rådende problemstillinger i dagens moral- og livssynsdebatt*¹¹. Videre heter det at *stoffet skal være aktuelt og meningsfylt for elevene*¹². Læreverket bør selvfølgelig i noen grad ta hensyn til dette i tilretteleggelsen av lærestoffet. Likevel vil en altfor sterk aktualisering - f.eks. ved at man stadig henviser til eller tar utgangspunkt i samfunnsdebatten - kunne føre til at boken fort oppleves som det motsatte av aktuell, ettersom nyhetsoppdrag og samfunnsdebatt nok endres raskere enn læreverk skiftes ut i skolen. Hvorvidt lærestoffet oppleves som aktuelt og meningsfylt, er ikke i første rekke avhengig av i hvor stor grad lærestoffet fungerer som kommentar til elevens hverdag. Det avgjørende er om det faglige innhold formidles på en slik måte at det makter å stimulere elevens møte med livets eksistensielle spørsmål. Både religioner, livssyn og ideologier er historiske størrelser. Et ekte møte mellom elev og fag kan derfor skje bare i den grad kjennskapet til historien makter å utfordre nåtidsopplevelsen hos eleven.

Kristendommens plass i religionsfaget Sannhetsspørsmålet

Vi lever ikke lenger i en oversiktlig enhetskultur. Både lærer og elev konfronteres daglig med nye og fremmede tanke- og trosforestillinger. Menneskets verden blir i mange henseender stadig mindre. Orienteringsevne og kunnskap er viktige forutsetninger for å kunne møte de nye utfordringer som pluraliseringen har forårsaket.

Utvikling av toleranse og evne til innlevelse i andre menneskers tro og overbevisning er derfor et viktig mål for religionsundervisningen, noe også fagplanen understreker. Vi har imidlertid erfart at viljen til toleranse fort kan lede i retning av relativistiske menings- og trosstandpunkter, og et tilsvarende krav om «nøytralitet» vis-a-vis medmennesket. Ekte toleranse fødes kun når man selv har funnet identitet i kostelige verdier - og der én av dem gjelder medmenneskets rett til det samme. Her konfronteres mennesket med sannhetsspørsmålet og toleransens - til tider - pinefulle paradoks.

Dette bringer oss inn i ett av kjernepunktene i åpenbaringsreligionene, nemlig dette at religionene gjør krav på å gi sanne svar på menneskets dype og eksistensielle spørsmål. Men religionene gir tildels nokså ulike svar. Religionene svarer forskjellig på fundamentale spørsmål som gjelder gudsbilde, menneskesyn, forholdet mellom ånd og materie, Skaperen og det skapte osv. Lar det seg da på denne bakgrunn forsvare å gi kristendommen den sentrale og prioriterte plass både i læreverk og i den totale undervisning?¹³

Kulturell identitet

«Fisken vet ikke at den lever i vann, før den bryter vannskorpen!¹⁴» Ordtaket vil kalle på gjenkjennelse hos dem av oss som har blitt overrasket over hvor «kristent» vårt virkelig-

⁷ Egil Børre Johnsen kaller lærebokspråket for «intet-språk», ibid.

⁸ Jfr. kap.4 «Kunnskapskunst», E.B. Johnsen 1989.

⁹ Aschehoug 1991. Dette er en filosofibok for ungdom - og annet folk - utgitt med støtte fra Norsk Faglitterært Forfatterforum.

¹⁰ Aschehoug 1992, Verden av Egil Børre Johnsen og Naturen av Niels Songe-Møller.

¹¹ Læreplan for videregående skole (del 2, felles allmenne fag 1991, s.7).

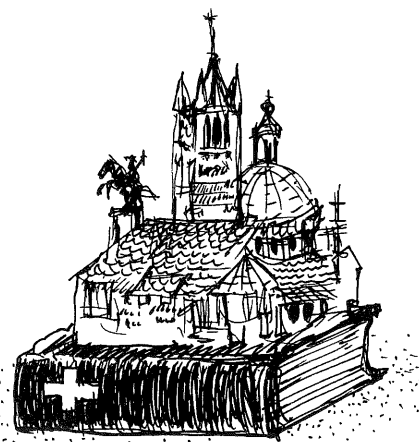
¹² Punkt 3 i emneplanen, s.8.

¹³ Jfr. læreplanen Det bør likevel komme klart fram i undervisningen hvordan den enkelte religion, ikke minst kristendommen, gjør krav på å representere selve sannheten (s.8)

¹⁴ Kinesisk ordtak. Overlevert av Marit E. Totland på Cappelen's seminar om læreverk i kristendoms-kunnskap for barnetrinnet, mars 92 i Bergen.

hetsbilde og vår kulturelle identitet er i møte med fremmede kulturer. Man behøver ikke være såkalt «personlig kristen» i Norge for å være grunnleggende preget av den jødisk-kristne virkelighetsforståelse. Først i møtet med en annen kulturell kontekst blir dette for alvor tydelig for oss.

Den kristne religion er et bærende element i vår norske kulturelle identitet. Sentrale prinsipper i samfunnslivets organisering, språk og begreper, fester og ritualer, kunst og symboler har røtter i den jødisk-kristne kultur. Særlig tydelig ser vi dette i språket. Formuleringer som «en salomonsk dom», «et judaskyss», «her står jeg og kan ikke annet» er noen få eksempler fra bibelsk språk og kristen historie. Mange ord og formuleringer blir uforståelige uten kjennskap til den opprinnelse de har. Slik er det også med muligheten til forstå vår kulturs billedkunst og litteratur. Symboler, metaforer og tema kan først leses i sin innholdsfylde på denne bakgrunn. Kunnskap om og kjennskap til bibelhistorien, kristen tro og dens mangeartede utvikling er derfor av avgjørende betydning for at eleven kan utvikle en integrert voksenidentitet i vårt samfunn. Bare slik kan eleven med ansvar møte livets reelle valg og alternativer.



Bibel - kultur.

Religion og livssyn

I læreplanen deler man faget inn i tre deler: *levende religioner, kristendommen og etikk og livssyn*. Her vil det være til stor hjelp for elevene at læreboken gir plass til en drøfting av selve begrepene. Dette gjelder særlig de to begrepene religion og livssyn. Religionsbegrepet lar seg ikke fullt ut definere ved hjelp av begrepet *livssyn*. De ulike religioner inneholder livssynsaspekter, som konkret betyr at religionene har ulike oppfatninger av hvordan mennesket forstår seg selv og sin plass i tilværelsen. Men religionene er noe mer enn dette. Religionene omfatter også - i alminnelighet - et fromhetsliv: riter, kultus, templer og gudshus, tro, tilbedelse, bønn osv. Det er menneskets svar på kjernen i religionen - mysteriet, som er det primære i denne sammenheng. Her har man kanskje vært flinkere til å presentere fremmede religioners fromhetsliv enn fromhetslivet i den kristne religion. Ikke minst i vår tids nyreligiøse oppblomstring er det viktig å understreke denne side ved den kristne tro: Man behøver ikke vende seg til østlig meditasjon, tradisjon og kultus for å oppleve det mysteriøse og spirituelle aspektet i religionen. Den kristne kirke har en lang og rik fromhetstradisjon som vi også i vår tid kan la oss berike av. Vår vestlige kultur har siden opplysningstiden vært sterkt preget av en intellektuell og rasjonell kristendomsform som i stor grad har medført at de erfaringer som søker å uttrykke seg i det religiøse fromhetsliv ikke har fått komme til sin rett. Det er derfor på høy tid at vi gir våre elever hjelp til å anerkjenne og utvikle disse sidene i sin personlighet. Tro og gudsliv leves ikke bare gjennom menneskets evne og vilje til å definere og bejæ begrepers innhold, men inneholder også et møte med og en avhengighet av mysteriet - det som ikke kan begripes, men som griper oss.

Livssyn

Det finnes ulike modeller for definisjon og avgrensning av de begreper som vi her snak-

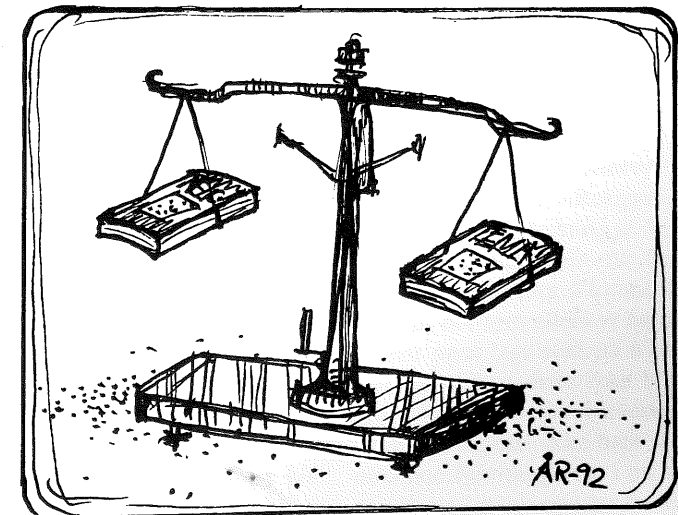
ker om. Når det gjelder livssynsbegrepet, er det imidlertid viktig å fastslå at det er et moderne ord. Religiøse forestillinger og religiøs kultus har fulgt mennesket i alle kulturer fra tidens morgen. Begrepet livssyn er derimot et produkt av en bestemt historisk og kulturell utvikling, nærmest et kampprodukt. Den idéhistoriske forutsetning for livssynsbegrepet er nok primært sekulariseringsprosessen og den religionskritikk som har fulgt i kjølvannet av den. Det betyr at selv om religionene inneholder livssyn, betegner dette ordet først og fremst en alternativ livsanskuelse eller også en avgrensning mot religion eller mot religiøsitet.

Verdier og virkelighetsforståelse

På bakgrunn av det vi her har sagt om livssynsbegrepet, er det forståelig og meningsfullt at man, som i læreplanen, grupperer etikk og livssyn under samme emneoverskrift. Normer for livsførsel og verdivalg blir en viktig komponent i det livssyn som har frigjort seg fra en religiøs virkelighetstolkning. Det er likevel i denne sammenhengen viktig å understreke at verdibegrepet ikke kan brukes meningsfullt uten at dette gjøres innenfor rammen av en virkelighetsforståelse. Det betyr at man ikke kan definere eller

velge verdier uavhengig av virkelighetsforståelsen. Verdiene er alltid relatert til livets fundamentale spørsmål som spørsmålet om livets opprinnelse, livets avslutning og spørsmålet om selve meningen med livet. Er det f.eks. riktig som den profane eksistensialisme hevder at døden er en grunnleggende meningsgivende komponent i menneskelivet? Verdier som rettferdighet, godhet, skjønnhet osv. kan endre innhold alt etter hvilken totalanskuelse de knyttes til. Her beveger vi oss inn i et område som både er vanskelig og omdiskutert. Ikke desto mindre er det viktig å understreke denne sammenhengen mellom verdispørsmål og virkelighetsforståelse.

Et annet viktig spørsmål i denne sammenheng er hva som egentlig motiverer mennesket til handling. Miljøproblemene kan her tjene som et aktuelt eksempel. Vi har etter hvert skaffet oss en mengde kunnskaper om årsakene til forurensning. Men på tross av kunnskapene makter vi likevel ikke i tilstrekkelig grad å nyttiggjøre oss disse i praktisk handling. Vi har med andre ord ikke klart å endre våre handlinger i takt med våre kunnskaper. Det er ikke lenge siden det i norske media ble debattert om det er den positive påvirkning eller om det er «skremselspropa-



Mellom frihet og styring

gandaen» som er den mest effektiv handlingsmotivasjon i denne forbindelse. Det er det vel ikke lett å gi noe sikkert svar på. I alle tilfelle er det viktig å gjøre klart for seg hva som i denne sammenheng er et gode, og hvilke midler man kan bruke for å oppnå dette gode. Dersom vi anvender dette eksemplet om miljøproblemene på andre områder, ser vi at det her ikke gjelder bare mitt liv eller andre menneskers liv, men at det gjelder hele den virkelighet - med levende og ikke-levende skapninger - som omgir menneskets liv. Mennesket må finne sin verdi i forhold til den verdi det gjenkjenner i sin medskapning. Det er med andre ord viktig at lærebøker som behandler etiske spørsmål, setter disse i sammenheng med verdienes ontologiske begrunnelse. At dette er vanskelige og viktige problemer - for både individ og samfunn - bør komme til uttrykk i behandlingen.

Oppsummering

Det som har vært et hovedpoeng for oss i denne artikkelen er å understreke at læreboken må vurderes i forhold til den plass og funksjon den skal ha i undervisningen som

helhet. Læreboken må tjene den dannelsesprosess som læreren og skolen står ansvarlig for.

Den som skal velge lærebok bør stille seg følgende spørsmål: Hvordan kan jeg gi mine elever meningsfull og god undervisning? Hva er verd å vite? Og hvordan kan dette formidles faglig og etisk forsvarlig? Spørsmål som disse gir hjelp til å prioritere mellom de mange krav man kan stille til en lærebok. Bevissthet om verdier som sannhet og troverdighet, sammenheng og perspektiv, og bevissthet om meningen med faget blir følgelig viktig for den som skal velge lærebok. Dette gjelder hele skolens virksomhet og alle fag, men ikke minst religionsfaget som nettopp skal fremme bevissthet om livets eksistensielle spørsmål.

Bente Afset, vik.ped. konsulent ved Norsk Lærerakademi i Bergen.

Svein Rise, akademilektor ved Norsk Lærerakademi, Bergen

Læreverkpresentasjoner:

De følgende fire artiklene er egenpresentasjoner av de fire lærebøkene som nå foreligger til bruk i religionsfaget i videregående skole. Vi har bedt forlagene om å presentere verket, si noe om den faglige og didaktiske tenkning som ligger bak, dessuten noe om metodiske muligheter som ligger i verket.

Sidsel Øiestad Grande, Jan Fredrik Myklebust:

Logos

*Religion * Livssyn * Etikk*

Cappelens forlag

Religionsfaget er ikke tidløst. Den sosiale, politiske og religiøse utviklingen de siste årene har ført til at flere av emnene i faget har endret aktualitet. Innen emneområdet etikk har det vært en rivende utvikling på viktige felter, ikke minst innen bioteknologi og miljøspørsmål. Her dukker det opp mange nye momenter som må vurderes i en etisk analyse. Islam har i løpet av de siste årene preget nyhetsbildet, internasjonalt som politisk faktor og her hjemme som kulturfaktor. Marxismen i dag framstår i et annerledes lys enn for 3-4 år siden.

Vi har lagt vekt på å gjenspeile denne utviklingen i *Logos*, både når det gjelder utvalg av stoff og innfallsvinkler i presentasjonen.

Logos er inndelt i følgende hovedkapitler:

Religionsskunnskap

Religion - liv og lære (hinduismen, buddhismen, jødedommen og islam)

Kristen lære (skapelse, kristologi og kirken/Den hellige ånd)

Bibelkunnskap (de bibelske skriftene, Isra-

els historie, bibelsyn og tolkningsmetoder)

Konfesjonskunnskap (Den katolske kirke, Den ortodokse kirke, Den lutherske kirke, Den anglikanske kirke, metodismen, pinsevevnerne, Frelsesarmeen, mormonerne, Jehovas vitner og New Age)

Livssyn (humanisme, marxisme og eksistensialisme)

Etikk (generell filosofisk tenkning, kristen etikk, liv/død, bioteknologi, rusmidler, samliv, innvandring/rasisme, krig/forsvar og miljøspørsmål)

Utdyping og kommentarer til innholdet

Det første kapitlet, «Religionsskunnskap», er ment som en innledning til *hele* boka.

Fenomenologidelen var det siste kapitlet som ble skrevet for å kunne knytte fenomenene til det som ellers er behandlet i *Logos*. Vi har også lagt vekt på å presentere fenomenene slik at dette ikke blir stående som noe «fremmed» for elevene. Vi mener at f.eks. «hellighet» ikke bare skal aktualiseres med noe fjerntliggende i en annen verdensdel når vi har eksempler fra vår egen kultur som også illustrerer dette.

I forslaget til ny fagplan er de forskjellige emnene delt inn i kjernestoff og tilvalgsstoff, og det anbefales at minst 70% av pensum bør hentes fra kjernestoffet.

Hinduisme, buddhisme og islam er oppført som kjernestoff, og disse religionene er derfor grundig behandlet. I gjennomgangen av hinduismen og buddhismen er det også lagt stor vekt på å få fram hvordan disse religionene influerer på vestlig tankegang. I tillegg til en systematisk og historisk framstilling av islam som religion, har kapitlet også en fylldig presentasjon av islam i Norge. Vi har avsluttet kapitlene om hinduisme, buddhisme og islam med intervjuer med en representant for hver av de tre religionene. Alle tre er norske konvertitter, dermed blir ikke presentasjonen gjort unødig eksotisk.

Ut fra ønsket om å la kjernestoffet få en bred plass er kapitlet om religioner i Kina og Japan plassert i *Logos - lærerens ressursbok*. En slik disponering samsvarer også med vår erfaring at dette er et kapittel som mange lærere velger bort.

I forslag til ny fagplan er *jødedommen* tilvalgsstoff. I *Logos* har den imidlertid fått bred plass, ikke minst fordi en kan se mange tegn på voksende antisemittisme. I dette kapitlet er jødernes skjebne i Europa fylldig omtalt, mens deres historie før Kristi fødsel, «Israels historie», er plassert i kapitlet om bibelkunnskap, i GT-gjennomgåelsen. Disse to kapitlene bør derfor ses i sammenheng.

Vi har sett det som svært viktig at kapitlet om *kristologien* har fått en systematisk og sammenhengende framstilling: Innledning- en tar for seg kirkens mest sentrale dogme om Jesus Kristus som Guds sønn. Den videre gjennomgåelsen, omtalen av hans nær- og fjernmiljø, liv, gjerning, lære og forkynnelse, kommer stadig tilbake til dette dogmet. Hensikten er å vise sammenhengen mellom den historiske skikkelsen og hans miljø, og forkynnelsen av ham som Guds sønn. Grunnen til at vi har valgt denne sys-

tematiske vinklingen, er erfaringene med elevenes klisjéoppfatninger om Jesus, til tross for de mange undervisningstimene det er vanlig å bruke på dette sentrale kapitlet.

I *bibelkunnskapen* blir de bibelske skriftene med hovedvekt på NT gjennomgått. GT er også framstilt gjennom Israels historie - så langt GT-skriftene dekker denne. Bibelsyn og tolknings metoder har også fått relativt stor plass. Dette kan være et vanskelig emne, men viktig når en skal forholde seg til nyere religiøse retninger som tolker bibelske tekster og kristne symboler.

Sjangergjennomgåelse er tatt med og kapitlet tar også opp Bibelens betydning for språkbruk i dag.

I *konfesjonskunnskap* er det ikke lett å gjøre et originalt utvalg. De store konfesjonene blir presentert fra den vinkel de selv framhever som viktig. I tillegg har *Logos* et kapittel som prøver å systematisere mangfoldigheten av konfesjoner, slik at det går an å se teologiske og samfunnsmessige linjer i konfesjonsgeografien.

Vi har også valgt å gi *Jehovas vitner, mormonene og Nyreligiøsitet - New Age* en relativt fylldig presentasjon. Dette er gjort ut fra erfaringer med mange elevers nysgjerrighet og personlige opplevelser med disse religiøse retningene.

Under *humanismen* er profanhumanismen fylldig presentert. Likevel ligger hovedvekten på den humanismen som Nansenskolen representerer, og som enkelte elever kanskje vil møte under et eventuelt folkehøgskoleår. Humanismens historiske røtter har også sin framstilling, og grunnideene i dette livssynet blir tydelig framhevet.

Etter omveltningene i Østeuropa vil kanskje noen mene at *marxismen* har utspilt sin rolle som livssyn. Til det må det først sies at noen få år med dramatiske endringer er lite i idéhistorisk eller åndshistorisk perspektiv. Dernest

må en ta seg i vare for ikke å bli historieløs. Selv om marxismen har mistet sin rolle som statsbærende ideologi i land etter land, så har marxistisk tenkning, logikk og resonnement preget åndshistorien - og etikken - i stor grad.

Logos gjør rede for denne arven som de fleste av oss bærer videre fra marxistisk tenkning, bl.a. hvordan vi i dag bruker dialektikkens todeling (undertrykker - undertrykt) i global målestokk i nord/sør-konflikten.

Eksistensialismen kan være et vanskelig tilgjengelig livssyn og kan også se ut som et spesialfelt for særlig dypttenkede filosofer - hvilket til dels er riktig. I *Logos* er retningen forsøkt tilrettelagt så jordnært som mulig, slik at også 18-åringer kan få et innblikk i hvilke verdier eksistensialismen står for.

Etikkdelen blir innledet med en gjennomgang av det fagplanfestede begrepsapparatet, de språklige arbeidsredskapene. Vi har gitt praktiske eksempler for å illustrere de ellers abstrakte begrepene.

Kristen etikk er presentert ved å se de gammeltestamentlige såkalte skaperordningene i lys av Jesu liv og forkynnelse. På denne måten blir kristne etiske verdier som menneskeverd, fellesskap, miljø- og samfunnsengasjement og medmenneskelig tjeneste presentert og begrunnet. For oss har det vært viktig å framheve at kristen etikk henger sammen med kristen tro, samtidig som kristen etikk også er allmenn.

I den siste delen av boka presenteres de praktiske etiske temaene. Våre overveininger bak presentasjonen av disse emnene har vært følgende: Elevene trenger en bred framstilling av problemområdene. Etiske spørsmål til uoversiktlige problemfelt fører ofte til luftige synsinger. Situasjonsanalyse var et populært begrep under etikkstudiet i kristendomsfaget, men situasjonsanalysen forutsetter et visst helhetssyn på emnet som skal vurderes. Det er for mye å vente at elevene skal ha en slik oversikt fra før, selv om de møter enkel-

te av emnene i norsk, samfunnskunnskap, historie, valgfag o.l.

I *Logos* har vi derfor gitt en relativt bred presentasjon av de enkelte etiske temaene. Vi mener at det er vesentlig å poengtere at vinklingen er *etisk* og dermed kanskje annerledes enn når samme emne blir behandlet i et annet fag. Etikk har med *handling* å gjøre. Temaene er derfor målrettet og konstruktivt behandlet, slik at ikke elevene blir konfrontert med et lass av problemer. Presentasjonen av de enkelte problemområdene følges opp av oppsummerings- eller kontrollspørsmål. På slutten av hvert tema fins det mange og fylldige arbeidsoppgaver til gruppe- eller prosjektarbeid. (Dette gjelder forøvrig for alle temaene i boka.)

Skiller Logos seg fra andre lærebøker i religion?

Vi har i *Logos* lagt vekt på muligheten til å få en større konsentrasjon og dybde omkring de sentrale temaene, framfor en kortere behandling av mange emner, slik utkastet til revidert fagplan åpner for. Imidlertid ønsker vi også å ivareta lærernes muligheter til å gjøre andre valg ved å flytte noen emner ut av læreboka og inn i ressursboka.

Det har vært viktig for oss å gjøre elevene bevisste på fellestrekk i de forskjellige temaene som tas opp i *Logos*, m.a.o. å lage en enhetlig bok og ikke en rekke enkeltartikler som senere føyes sammen. Denne målsetting har det vært mulig å oppfylle fordi vi har vært to forfattere som har hatt daglig kontakt. Vi har derfor kunnet justere hverandres kapitler og trekke tråder mellom dem gjennom hele skriveprosessen.

Religionsverket *Logos* består av to komponenter, hovedboka og *Logos - lærerens ressursbok*. Ressursboka er ment som en hjelp til å finne ekstrap materiale til undervisningen. Som allerede nevnt, fins her et kapittel om religioner i Kina og Japan. Ressursboka har også et kapittel om bruk av film i undervis-

ningen. Her vil en finne en oversikt over filmer som egner seg til de forskjellige temaene i *Logos*, opplysninger om hvordan en får tak i dem, samt en skisse til undervisningsopplegg. Et annet kapittel tar for seg et utvalg av kunstbildene i boka og skisserer hvordan en aktivt kan bruke disse i undervisningen. Ressursboka gir også forslag til bl.a. tverrfaglig samarbeid til mange av temaene, tilleggstekster og annet utdypende materiale som kan brukes til gruppearbeid, differensiering og mer prosjektrettede oppgaver. I ressursboka er det også ført opp fylldige adres-

se- og telefonlister for institusjoner, organisasjoner og offentlige kontorer som er relevante for flere av de etiske emnene, slik at det blir enklere å innhente flere og ferskere opplysninger til gruppe- og prosjektarbeid.

Sidsel Øiestad Grande og Jan Fredrik Myklebust er lektorer og underviser ved Ski videregående skole.

To ombrekkingsfeil i nr. 1 (Nyreligiøsitet i Norge):

1. Siste avsnitt under overskriften Arbeidsgang, side 33. «Når kristendommen her velges framfor de andre tradisjonelle religioner, . . . peker i denne retning.» Dette avsnittet skal flyttes til side 34, og skal her være tredje avsnitt.

Sammenhengen før og etter blir da:

« . . . Jeg tenker her spesielt på kristendommens religiøse normsystem og på profanhumanismens rasjonalistiske vurderingskriterier.

Når kristendommen her velges framfor de tradisjonelle religionene, er det ikke for at elevene skal påvirkes til selv å velge denne

religionen framfor andre, men fordi sterke både faglige og pedagogiske hensyn peker i denne retning.

De bevegelser som bygger direkte på kristendommen, og dem er det mange av, lar seg forstå bedre hvis man også kjenner deres utgangspunkt.

Men også i alle de andre retningene. . . »

2. Den andre feilen gjelder side 28. Her er den nest siste linjen i høyre spalte falt ut. Riktig tekst skal være:

«La oss avslutningsvis peke på de viktigste likheter – sett i lys av en kristen tro.»

Svein Aage Christoffersen, Tarald Rasmussen, Notto R. Thelle:

Mennesket og mysteriet

Det norske Samlaget

Landskap

Forsiden av *Mennesket og mysteriet* viser en kinesisk kvinne på vandring i et øde landskap i Nord-Kina. Hun går langs en vannkilde, og trer fram mot en horisont der himmel og jord møtes. Hun selv og hele hvelvingen over henne gjenspeiles i vannet, og jorden gir farge til himmelen.

Det eneste direkte «religiøse» ved bildet er rosenkransen, som tyder på at kvinnen er buddhist. Likevel kan det tolkes religiøst eller filosofisk som et bilde på menneskets livslandskap: Vi er på vandring i en gåtefull verden, med himmelen over oss og jorden under oss. Vi må finne vår plass i universet.

Livsform og livstydning

Et samlendende perspektiv i denne boka er nettopp menneskets forsøk på å orientere seg i forskjellige livslandskap. Vi har valgt to stikkord for å si hva orienteringen innebærer: livsform og livstydning.

Mennesket orienterer seg i et landskap med livsformer det ikke har valgt selv. Livet formes av nedarvede skikker, geografi og klima, historie og politikk, religiøse og moralske tradisjoner. Ofte utfolder livet seg i disse livsformene uten at noen tenker nærmere over det. Hensikten med denne boka er blant annet å beskrive noe av mangfoldet i disse formene.

Men livsformene rommer også en livstydning. Livet settes inn i en sammenheng som gir mening og retning, slik bildet av den kinesiske kvinnen kan tolkes. I boken ønsker vi å klargjøre hvordan religion, livssyn og etikk på forskjellige måter tyder og tolker menneskets tilværelse. Ikke minst vil vi se hvordan de blir utgangspunkt for nyorientering. For tilværelsen må stadig tydes på nytt.

Engasjement og frihet

Forfatterne arbeider ved Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo og forsøker ikke å kamuflere ståsted og holdninger. De har altså skrevet ut fra et klart engasjement. Men samtidig er de preget av en faglig tradisjon som foretrekker spørsmål og undring, utfordring og åpenhet framfor ferdigpakke løsninger.

Elevene er kommet forbi det stadium da en lærebok kan fortelle dem hva de bør mene og tro. Målet med boken er å formidle forståelse gjennom relevant sakkunnskap, å vekke nysgjerrigheten og utfordre til engasjement og valg av holdninger. Både engasjement og frihet er viktig.

Mange lærebøker markerer mangfoldet og valgmulighetene ved å presentere collager av klipp fra aktuell debatt. Det aktualiserer stoffet, men kan samtidig gjøre framstillingen forvirrende og uoversiktlig, i tillegg til at debattstoff sjelden gir tilstrekkelig orientering til å gjøre velbegrunnede valg. I denne boken har forfatterne valgt å gi en innføring i de forskjellige emner og temaområder i en sammenhengende framstilling, slik at forskjellige synspunkter kommer til uttrykk i selve teksten. Det gir mer helhet og oversikt, samtidig som den nødvendige sakorientering blir bedre ivaretatt. Utklipp og relevant debattstoff vil i langt større grad brukes i lærerveiledningen som utgis i tilknytning til boka.

Pedagogisk grunnlag

Hvordan kan tre universitetelærere som arbeider med studenter i teologi og kristendoms-kunnskap, skrive en god lærebok for den videregående skolen? Til dette er det to ting å si:

Denne boken legger vekt på at kristendommen i et historisk perspektiv utfolder seg som en mangfoldig religion. Den er blitt formet i møte med forskjellige kulturer og politiske og sosiale situasjoner. Det samme mangfoldet preger kristendommen i vår tid, da vi ikke bare har konfesjonelle forskjeller, men nye former for oppbrudd ikke minst i den tredje verden.

Tarald Rasmussen, som har ansvar for denne delen, har kirkehistorie som spesialområde og har arbeidet med forskjellige deler av den kristne tradisjon.

Hovedperspektivet i framstillingen er søket på å tydeliggjøre noen grunnleggende mønstre i kristen religionsutøvelse. I innledningen anlegges et komparativt perspektiv som tydeliggjør det som er likt og det som særpreger kristendommen, særlig i forhold til nært beslektede religioner som jødedommen og islam. Videre beskrives kristendommens grunnlag, med dens religionshistoriske sammenheng og urkirkens bilde av Jesu liv og gjerning slik det er framstilt i Det nye testamentet. Deretter følger de viktigste grunnmønstrene:

- Oldkirkens forsøk på å formulere en kristen identitet i møtet med romersk kultur, med den viktigste dogmedannelsen som et avgjørende bidrag.

- Middelalderens «kristendom i en kristen verden», med nye skiller innen kristendommen, med utvikling av viktige fromhetsformer og med politiske mønstre som regulerte forholdet mellom religion og samfunn.

- Nytiden, med reformasjonen og oppsplitting i konfesjoner.

- Og endelig den moderne tid, med sekularisering og økende kritikk av ulike slag mot kristendommen, som kirken og teologene i sin tur prøver å imøtekomme på ulike måter.

- Norsk kristendom og særtrekkene ved den norske tradisjonen i forhold til Europa forøvrig beskrives også i et eget kapittel.

Hensikten er her ikke å skrive kirkehistorie, men gjennom en enkel systematisering å synliggjøre hvorledes den kristne religion er

blitt formet og har fått sine grunnleggende mønstre i viktige historiske faser: urkirkens grunnformer som senere utfoldes i dogmedannelse, fromhetsliv, konfesjonell splittelse og moderne kristendomsformer.

Med denne bakgrunn er konfesjonskunnskapen gjort forholdsvis knapp, med vekt på vår samtid.

Livssyn og etikk

Denne delen åpner med et kapittel om «Livssyn i et tidsskille», og markerer dermed at det særlig legges vekt på de utfordringene som møter oss i 1990-årene: En innledende skisse presenterer postmodernismen som et symptom på en verdioppløsende tendens. Her reduseres livssyn, religion og etikk til flimrende mangfold av synspunkter og opplevelser. Den pluralismen som i postmodernismen fører til normoppløsende relativisme, kan på den andre siden også føre til fanatisme og rasisme. Både normoppløsningen og fanatismen er motstridende utslag av samme tidsfølelse. Mer enn noen gang er det nødvendig å finne et livssyn som gjør oss i stand til å ta ansvarlige valg og avgjørelser.

Svein Aage Christoffersen har religionsfilosofi og etikk som spesialområde, og har i de senere årene markert seg som en engasjert fagperson i samfunnsdebatten. Framstilling dekker læreplanens krav om bred orientering i aktuelle livssyn og etisk argumentasjon, men preges også av forfatterens spesielle engasjement. Om noe skal framheves som denne delens særlige styrke, måtte det nettopp være kombinasjonen av faglig tyngde og aktualitetsorientering.

Gjennom kapitlene om «Etiske grunnbegreper» og «Etiske modeller» får elevene en gjennomgang av grunnelementene i etisk argumentasjon. Her presenteres både mulighetene og begrensningene i etiske modeller som pliktetikk og konsekvensetikk. Ut fra dette motiveres elevene til å spørre etter et verdigrunnlag som kan hjelpe dem til å vurdere og utprøve modellene.

Et eget kapittel viser hvorledes de etiske

modellene kan kombineres med et kristent verdigrunnlag og menneskesyn og brukes til å begrunne en kristen etikk.

Den største plassen vies bioetikken og hele spørsmålet om menneskets muligheter og rett til å kontrollere livet gjennom bioteknologien. Dette konkretiseres i etiske utfordringer ved livets begynnelse (kunstig befruktning, gensløyd og provosert abort), midt i livet (gentesting, yrkesforbud og begrensning av rett til forsikring), og mot livets slutt (livstestamente, hjelp til selvmord).

Noen av de samme problemene dukker opp i kapittelet om mennesket og naturen, der den økologiske utfordringen settes i perspektiv, både i global sammenheng og i norsk landbruk.

En noe uvant tilnærming til etisk tenkning finner man i et kapittel om den kommersialiserte kulturen. Her beskrives det hvorledes

markedet er med på å forme tilværelsen. Stil og identitet kan kjøpes, reklamen former oss. Såvel bruk av alkohol som seksualitet og samliv drøftes i denne sammenhengen, like så spørsmålet om mediavold og kommersialisering av media, og forholdet mellom markedskreftene og idretten. Med dette perspektivet unngår man å redusere etikk til moraliserende påstander om rett og galt, og den får mening i en videre forståelse av samfunnet.

De tre forfatterne arbeider ved det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo. Notto R. Thelle er professor i misjonsvitenskap økumenikk, Tarald Rasmussen i kirkehistorie, og Svein Aage Christoffersen i etikk og religionsfilosofi.

Victor Hellern, Henry Notaker, Jostein Gaarder:

RELIGIONSBOKA

Gyldendal Norsk Forlag

Faglig

Fagplanen i religion gir rammen for hva læreboka skal inneholde. RELIGIONSBOKA dekker fagplanens krav om kunnskapsstoff til de seks emnene: *Religionskunnskap, levende religioner, kristendom, konfesjonskunnskap, livssyn og etikk*. Det er også enkelt å sette opp pensumliste med bakgrunn i ønsket om *kjernestoff og tilvalgsstoff*.

Kunnskapsstoffet baserer seg på de seneste forskningsresultater innenfor de ulike fagområder. Forfatterne dekker til sammen et meget vidt fagspekter. De har også direkte kjennskap til religionspraksis i ulike verdensdel.

Men faget skal ikke bare gi kunnskaper. Fagplanen i religion understreker at faget skal være med å realisere formålsparagrafen for den videregående skolen. Da dreier det seg ikke bare om kunnskaper, men om personlig utvikling, opplevelse, engasjement og holdningsdannelse. På side 8 i «Læreplan for den videregående skolen» (1976) står det noen ord som har vært viktige for forfatterne når det gjelder det faglige utvalg av lærestoff til RELIGIONSBOKA: «I valg av lære- og arbeidsstoff (—) må en derfor også ta utgangspunkt i hvordan vi ønsker å leve, og hvordan vi vil at samfunnet skal være ordnet i framtiden. Skolens virksomhet må være basert på vurderinger om det er tendenser i tiden som skolen bør være med å styrke, og om det er tendenser som skolen bør hjelpe til med å motvirke.»

Det har vært viktig for forfatterne å velge lærestoff som gir muligheter for faglig fordykning, konfrontasjon mellom ulike oppfatninger og valg av verdier. Stoffet skal utvikle respekt og toleranse, men skal også føre til aktivt engasjement, ansvar for egne

handlinger, selvstendige standpunkter og følelsesmessige opplevelser.

Didaktisk

Religionsfagets egenart er at det baserer seg på skriftlige, hellige kilder og erfaringsopplevelser. I tillegg selvsagt også på religions-sosiologiske undersøkelser av hvordan folk lever, religiøst og etisk i dag, og religionshistorisk hvordan religion ble praktisert tidligere.

RELIGIONSBOKA baserer sitt stoffvalg på bruk av religionenes kildekrifter og en rekke artikler av representanter for ulike religioner og livssyn. Dessuten har representanter for religioner, konfesjoner og livssyn lest igjennom forfatterne «brødtekst».

Et sentralt synspunkt har vært å presentere stoffet så saklig som mulig ut fra religionenes og livssynenes egenart. Det har også vært viktig for forfatterne å presentere problemstillinger ut fra elevenes interesser og erfaringsbakgrunn.

Metodisk

Et overordnet mål for en god lærebok er at den gir lærer og elev varierte utviklingsmuligheter. RELIGIONSBOKA gir det. Den gir læreren muligheter til å velge «lærerforedrag» i tilknytning til stoffet, f.eks. «Religiøse begreper» eller «Humanismen». Boka gir en rekke opplegg for elevaktivisering, både gjennom gruppearbeid og gjennom ansvar for egen læring. Stoff som peker seg ut til gruppearbeid er f.eks. «Kristendommen» med undertitlene «En skapende Gud», «En frelsende Gud» og «En kraftgivende Gud». Men også «Konfesjonskunnskap» egner seg utmerket til sammenlignende gruppearbeid. Og selvsagt «Etiske problemstillinger», som

«Rasisme og fremmedhat» og «Biologi og etikk – ærefrykt for livet».

Stoff som kan utvikle ansvar for egen læring og oppmuntre til personlige og selvstendige standpunkter, er f.eks. «Etikk» med avsnitt som «Verdier», «Samvittighet» og «Ansvar og solidaritet».

Forfatterne mener at lærestoffet i «Verdens religioner» egner seg spesielt godt for prosjektarbeid, både individuelt og i grupper.

I fagplanen for religion heter det at vurderingen av elevenes prestasjoner skal måles ut fra:

- Kunnskap,
- Dugleik,
- Holdningar,
- Arbeid med tekstar og anna kjeldemateriale.

Om «holdningar» heter det: «Sjølvsendig, kritisk holdning, personlig vurdering, dvs. at læreren gir elevane oppgåver som oppmodar til verdi- og ansvarsmedvit.»

Vurderingen i faget kan baseres på:

- Skriftlige prøver,
- Arbeidsoppgaver (prosjektarbeid),
- Muntlig aktivitet (Lærer/elevsamtaler, elevforedrag).

Fortsatt fastlegges karakteren svært meget på bakgrunn av skriftlige prøver. Forfatterne av RELIGIONSBOKA mener at elevene bør ha boka som utgangspunkt for prøver i store deler av bokas stoffmengde. Med åpen lærebok kan elevene prøves i kunnskaper og i evnen til å se sammenhenger, til å gi en personlig vurdering og vise kritisk holdning. Da kan man også utnytte det varierte billedmaterialet, det brede tekstutvalget og de litterære eksemplene på en god måte.

Teori og virkelighet

Det er viktig å ha teoretiske perspektiver på pedagogikk og metodikk under arbeidet med en lærebok, men det er like viktig å konfrontere teorien med virkeligheten. Vi har under arbeidet med RELIGIONSBOKA fått øyene mer og mer opp for den betydning religi-

onen har i politikk og kulturliv over hele verden. Vi har ønsket å plassere religionene i sin sammenheng og ikke la dem sveve som filosofiske systemer, uavhengig av tid og sted.

Men dette er stoff som skal fungere som ramme for det sentrale. Det er det religiøse innholdet som er viktigst. Det er i dag en tendens til å legge så stor vekt på fikse journalistiske presentasjoner og hyperaktuelle problemstillinger at den sentrale kunnskapen uttynnes og i verste fall forsvinner. Det er vårt syn at en «pedagogikk» som får elevene til å lese, er lite verd om det ikke er noe av substans å lese. Vi tror på verdien av solid kunnskap.

Under utarbeidelsen av RELIGIONSBOKA har det foregått en kontinuerlig diskusjon om hvordan vi skal kunne forene kunnskapsformidlingen og det personlige engasjementet. Vi har brukt mye tid i forsøket på å slippe unna billige løsninger.

Allmennndannelse

I samtlige nordiske land foregår det for tiden en debatt om allmenndannelse, i Sverige og Danmark knyttet til arbeidet med nye lover for grunnskole og folkehøyskole. Her i landet har vår egen kulturminister nettopp reist en slik debatt. Og vi kan utvide horisonten en smule: I Øst-Europa registrerer vi en nesten desperat famling etter en ny politisk og livssynsmessig plattform. Men den nye interessen for historie og livsnyorientering henger kanskje også sammen med et bredere kulturelt skifte _ fra det «moderne» og oversiktlig samfunnet til det «postmoderne» massesamfunnet.

Det blir pekt på at det er forskjell på *dannelse* og *utdannelse*, på *bildning* og *utbildning*. Vi trenger ikke bare kunnskaper og ferdigheter for å klare oss i storsamfunnet. Vi trenger livsopplysning også. «Hester fødes,» sa Erasmus av Rotterdam. «Mennesker fødes ikke, de dannes.»

I denne sammenheng forvalter vi en viktig plattform som religionslærere i videregående skole. Stikkord som identitet, livssynsorien-

tering, verdiformidling, etisk resonnement og toleranse står sentralt i religionsfaget. Men faget åpner også for en *helhetsforståelse* og en *tradisjonsbevissthet* som ikke alltid gis i andre fag.

Der andre skolefag – og samfunnet for øvrig – gir oss brokker av forståelse, mosaikkbiter av innsikt, kan religionsfaget i større grad bidra til å sette mosaikkflisene sammen til ett bilde.

Dette er perspektiver som har stått sentralt i arbeidet med RELIGIONSBOKA. Ikke bare gis en bred idehistorisk skisse i kapitlene om kristendommen, verdens religioner, humanismen, materialismen og marxismen. Bildestoffet gir dessuten et lite tverrsnitt av kunsthistorien. Også sentrale spørsmål om forholdet mellom tro og vitenskap tas opp til diskusjon og ettertanke.

Tradisjonsbevissthet

Goethe sa en gang at «den som ikke kan føre sitt regnskap over 3000 år, lever bare fra hånd til munn». Kanskje mer enn noensinne trenger vi et helhetsblikk på vår kulturelle og religiøse arv. For å ha et godt grep om mitt eget liv, må jeg også begripe mine røtter. Ikke minst i Øst-Europa har vi sett hvor farlig det er når det legges bånd på den historiske bevissthet – ja, når selve tradisjonen blir

amputert med et halvt hundreår. Kunne noe lignende skje også i den vestlige verden?

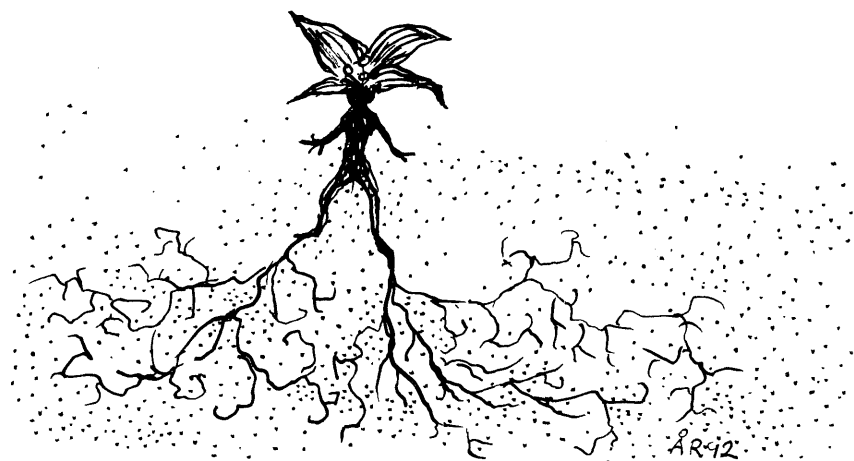
I RELIGIONSBOKA kaster vi ikke bare lys over den enkeltes etiske og livssynsmessige orientering. Vi formidler en hel kultur-arv. Vi har ikke følt at det har utvannet forskjellene mellom ulike verdier og livssyn, tvert imot. Det er historieløsheten som er farlig, det er den som utvanner. For å *vedkjenne* seg sin bakgrunn – for eksempel i en kristen kulturkrets – må første forutsetningen være at vi *kjenner* den. Vi har lagt vekt på faglig tyngde – kanskje mer enn vi har lagt vekt på fikse, ungdommelige eller «overbevisende» formuleringer.

Religionsfaget kan naturligvis ikke alene bøte på en raknende historiebevissthet. Men det er en oase for fordypping som mange svensker og dansker misunner oss. Vi har vist dem RELIGIONSBOKA, og svaret har ofte vært: Noe sånt skulle vi hatt her...

Dialog

Religionsfaget skal ikke bare gi kunnskap, men innsikt og selvforståelse. Ingen annen undervisningsform gir større mulighet for dette enn samtalen. I RELIGIONSBOKA har vi forsøkt å være i dialog med lærer og elev.

Viktigere enn hvilke verdier og normer vi



velger for våre liv, er det kanskje å forholde seg til normer og verdier i det hele tatt. Å ha et livssyn overhodet – eller altså å velge å ha et livssyn – er kanskje like viktig som hvilket livssyn vi velger. Iallfall i første omgang...

Da rekker det ikke å holde fram en vifte av etiske begreper og uttrykk. Vi snakker om den enkeltes liv og den enkeltes ansvar for seg selv og andre. For å møte eleven som *person* og ikke bare som intellekt – valgte vi å skrive et knippe situasjonsskisser eller mininoveller for å illustrere hvordan vi faktisk gjør etiske valg. Det er grunnleggende for enhver pedagogikk at opplevelsen må komme før opplysningen.

Hvis vi har klart å smitte elevene med en overbevisning om at *livssyn er viktig* – da har vi kanskje oppfylt det som vel også er læreplanen i et nøtteskall.

INNHold

Til brukerne
Innledning

DEL 1 VERDENS RELIGIONER

Religiøse begreper
Religioner i Afrika
Stammerreligioner

Religioner med utspring i India

Hinduismen
Budhismen
Religioner i det fjerne Østen
Konfusianismen
Taoismen
Shinto

Religioner i det nære Østen

Jødedommen
Islam

DEL 2 KRISTENDOMMEN

Kristne grunntanker
En skapende Gud
En frelsende Gud
En kraftgivende Gud

Konfesjonskunnskap

Kristendommens utbredelse
Den romersk-katolske kirke
Den ortodokse kirke
Den lutherske kirke
Nyere kristne bevegelser
Den økumeniske bevegelse
Samfunn i en særstilling

Bibelkunnskap

Bøkenes bok
Boka om gudsrikedramaet

DEL 3 LIVSSYN PÅ IKKE-RELIGIØST GRUNNLag

Humanismen
Materialismen
Marxismen

DEL 4 NYE RELIGIONER OG LIVSSYN

Nye religiøse strømninger
Okkulte strømninger
Alternativbevegelser

DEL 5 ETIKK

Etikk og moral
Verdier
Hva er rett og hva er galt?
Hensikt, mål og middel
Deskriptiv og normativ etikk
Samvittighet
Positiv rett og rettsfølelse
Ansvar og solidaritet
Har mennesket fri vilje?

DEL 6 ETISKE PROBLEM-STILLINGER

Jeg og de andre
Trafikk og etikk
Rasisme og fremmedhat
Livsstil
Kvinne og mann
Kvinne og mann er likeverdige
Hva er kjærlighet?
Samlivsformer
Krig og fred

Noen årsaker til krig
Militærtjeneste og militærnekting
Atomvåpen
Teknikk og etikk
Biologi og etikk - ærefrykt for livet?
Retten til en verdig død
Bare én jord

Stikkordregister

Victor Hellern er rektor ved Valdres videregående skole, Henry Notaker er programsekretær i NRK, Jostein Gaarder er folkehøgskolelærer.

Arna Østnor, Bjørn Myhre, Laila Akslen, Jan Oppsal, Turid Barth Pettersen

Veier og visjoner

En undervisningspakke: Ressursperm og lærebok.

Aschehougs forlag

Til religionsfaget i videregående skole har Aschehoug forlag laget en undervisningspakke, som består av både en ressursperm og en lærebok. Ressurspermen er ment å være en hjelp for læreren (og elevene) når undervisningen skal legges opp, læreboka er hovedhjelpemidlet for elevene og heter *Veier og visjoner*.

Ressurspermen

Ressurspermen gir informasjon om læreboka og oppbyggingen av den. Med andre ord gir den hjelp til bakgrunnstenkning eller didaktisk refleksjon.

Videre gir ressurspermen *ideer til undervisningen*, både småtips, men også forslag til *ferdige opplegg*.

Dessuten har den *ekstratekster* som det ikke ble plass til i selve læreboka.

Det finnes også forslag til *litteratur* som lærere og elever kan ha glede av i arbeidet med stoffet.

Den har *kart og skisser* som kan brukes i undervisningen, enten som kopier til den enkelte elev eller som overhead-transparenter.

Permen har også fargebilder i form av 40 *fargetransparenter* som kan brukes til aktualisering og utdyping.

Endelig er det lagt ved en *lydkassett* til bruk for temadelen kristendommen. Det er planlagt lydmateriale til verdensreligionene.

Permen er tenkt å være en «levende perm»; den regnes ikke for å være avsluttet fra vår side. Vi ønsker at den skal utgangspunkt for vedvarende metodisk og didaktisk arbeid med religionsfaget. Derfor vil vi gjerne ha

tilbakemeldinger i alle varianter fra brukerne, også i form av ønsker om materiell og bidrag i form av undervisningsopplegg o.l. som kan settes inn i permen. Vi håper permen kan bli et slags forum for pedagogisk samspill og håper den kan skape inspirasjon og diskusjon. For å få dette til i praksis er det lagt opp til et løsbladssystem.

Læreboka

Verdensreligionene

Den første delen av boken som omhandler verdensreligionene er nyskrevet. Konsulent Jan Oppsal er spesialist på Islam, og har følgelig skrevet om denne religionen, dessuten er han ansvarlig for kapitlet om Afrikansk religion. Han har omfattende reisevirksomhet bak seg i aktuelle land. Lektor Laila Akslen arbeider på Oppegård videregående skole og har skrevet om buddhismen, hinduismen, kinesisk og japansk religion, dessuten om jødedommen. Hun har bl.a. bodd i Hong Kong og fått rik anledning til å studere østlig religion slik den utfoldes i storbylivet i dag.

Målet for denne delen av boken har vært nettopp å gi et bilde av disse religionene *i dag*, få fram deres særpreg i liv og lære. Både den «offisielle» siden av religionen, men også mer folkelige forestillinger er tatt med, dessuten religionenes rolle i kultur og samfunns- liv.

Fremstillingen av de enkelte religioner starter i noe som er særpregt for hver religion. Hinduismen - religionenes betydning for samfunnet gjennom kastevesenet; Buddhis- men - opplevelsen av lidelse; kinesisk religi-

on - det kompliserte mønsteret av mange religionselementer side om side; jødedommen - feiringen av påskefesten til minne om utferden fra Egypt; Islam - lydighetens religion. Dette blir deretter nærmere utfoldet. Det dreier seg om hva religionen betyr for tilhengerne - om opplevelse og innlevelse. Stoff om stifter, historisk bakgrunn osv, er selvsagt med.

Afrikansk religion er representert ved konkrete innblikk i det religiøse livet til visse folkegrupper, f.eks. oromoene og zuluene. Dette har vært gjort som bevisst motvekt mot den fenomenologiske fremstillingsmåten som ofte har vært brukt. Religionsfenomenologien har vanligvis vært knyttet til nettopp afrikansk religion. Dette har bidratt til at den har blitt fremstilt nokså generelt og abstrakt, løsrevet fra sin plass i en større religiøs og kulturell helhet.

Som innledning har vi derfor ikke lagt vekt på den tradisjonelle fenomenologien, men tatt opp spørsmålet om hva religion er og hvordan religion kan studeres. Imidlertid gir ressurspermen forslag til å bruke stoffet fenomenologisk.

Kinesisk religion (taoisme, konfusianisme) har fått bred dekning, ikke minst fordi taoismen er en viktig «leverandør» av stoff til New Age. New Age er dekket med et eget kapittel.

Kristendommen

Kristendomsdelen er en revidert utgave av Credo. Ifølge fagplanen - også den som ligger i Departementet og venter på godkjenning - skal emnet *kristendommen* omfatte bibelkunnskap, kristne grunntanker og konfesjonskunnskap. Planen betoner både saklighet og engasjement. Vi mener det er viktig at elevene selv kan arbeide med originale kildedokumenter til kristen tro, og vi lar arbeidet med det bibelske stoffet være grunnlag for drøfting av de kristne grunntankene.

Dette betyr nærmere bestemt for det første at

gjennomgangen av gammeltestamentlig stoff gir bakgrunn for å forstå det typiske for den bibelske gudsoppfatningen, altså at bestemte hendelser oppfattes som Guds handlinger. Samtidig sier disse handlingene noe om hvordan Gud «er».

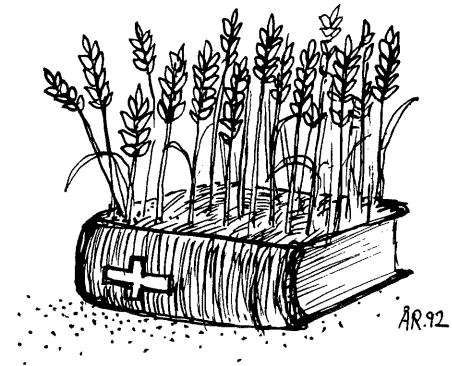
På bakgrunn av det historiske stoffet behandles skapelse og syndefall. Denne rekkefølgen gjør det lettere å forstå at urhistorien (skapelse, syndefall, brodermord etc.) er en egen sjanger som ikke har til hensikt å konkurrere med naturvitenskapen. Elevene kan da lettere se hvordan den første skapelsesfortellingen (Syvdagersfortellingen) i utgangspunktet var en trosbekjennelse til Israels gud i den vanskelige situasjonen under det babylonske fangenskapet. Han er den egentlige skaper av alt som er og ikke Marduk, babylonernes gud. Til skapelsestekstene knyttes syndefallsberetningen og videre stoff om det onde og lidelsens problem.

Elevene får på denne måten et lite innblikk i såkalt historisk bibelsyn gjennom måten de arbeider med tekstene på, samtidig som de får stoff til ettertanke og samtale som kan utfordre dem.

Tekster fra Det nye testamente danner utgangspunktet for stoff som hører inn under den andre trosartikkel. De historiske årsakene til Jesu død kan leses ut av tekstene, samtidig som det kommer fram hvem han selv gjorde krav på å være. Tekstene gir også bakgrunn for forståelse for tanken om gudsriket som er knyttet til Jesu person.

Behandlingen av «Kirkens tid» starter med den første pinsedagen, med språkunderet. Personer som er samlet i Jerusalem hører plutselig disiplene snakke sitt eget språk. Dette danner kontrapunktet til beretningen om Babels tårn i 1. Mos. 10.

Utfordringen er å vise noe av den veven av sammenhenger, paralleller, ekkoeffekter som de bibelske skrifter danner. Selv om det



er en hovedsak å få fremstilt den frelseshistoriske utviklingen i skriftene, mener vi at det også må legges vekt på det kulturelle aspekt. Derfor hører etter vår oppfatning også *tekstlesning* med til undervisningen. Det er ikke bare snakk om å «tolke tekster», det er også snakk om å *kjenne* tekster. Å ha lest og ha beskjeftiget seg med bibelsk stoff hører med til - ja, vi våger ordet - vanlig kulturell dannelse. Det er faktisk påfallende å legge merke til hvor mye litteratur - også etter 1968 - som utnytter bibelsk språk og bibelske beretninger som allusjonsbakgrunn.

Det er også påfallende at vi i de senere årene aldri har hørt klager fra elevene om at dette har de hørt så ofte før...Tvert om møter vi nysgjerrighet for hva som faktisk står i Bibelen. Dessuten møter vi blant elevene en stadig større gruppe som gjør oss oppmerksom på at vi forutsetter bibelstoff som kjent som de aldri har hørt om. Dette gjelder til dels den gruppen som har hatt livssyn, men også elever som av andre ulike årsaker ikke har møtt bibeltekstene før.

At vi på denne måten prøver å la det bibelsk-historiske stoff være bærebjelken, for så å utlede de kristne grunntankene herfra, bunner i en oppfatning av at elevene bør få møte kildene direkte, men også i den oppfatning at undervisningen lett kan miste noe av sitt vir-

kelighetspreg og ende i ufruktbare spekulasjoner uten bibelsk materiale som bakgrunn. Dette betyr selvsagt ikke at lærespørsmål er uvesentlige.

Billedstoffet til kristendomsdelen er hentet fra nasjonal og internasjonal kulturarv og kan brukes på mange måter. Ved siden av den rent illustrative funksjon kan flere bilder fungere som oppsummering av kristendommen som helhet. Leonardo da Vincis Nattverden får en slik fortolkning. Likeens har vi et interessant eksempel fra afrikansk kunst på en såkalt fasteduk, som fortolker kristendommen inn i afrikansk livsforståelse.

Konfesjonskunnskapsdelen er oppdatert, noe som ikke minst gjelder den katolske kirke der stoff om frigjøringsteologi og kirken i Latin-Amerika har fått større plass. Ressurspermen har mye hjelpestoff til denne delen, det gjelder kartskisser over utbredelse, billedstoff, dessuten musikk-eksempler fra lyd-kassetten.

Livssyn og etikk

Denne delen av boka gir stoff til de tre emnene som fagplanen forutsetter skal gjennomgås: etiske omgrep, noen livssyn og etiske problemområder.

Hovedgrepet i den filosofiske førstedelen der etiske begreper er temaet («En etisk par-