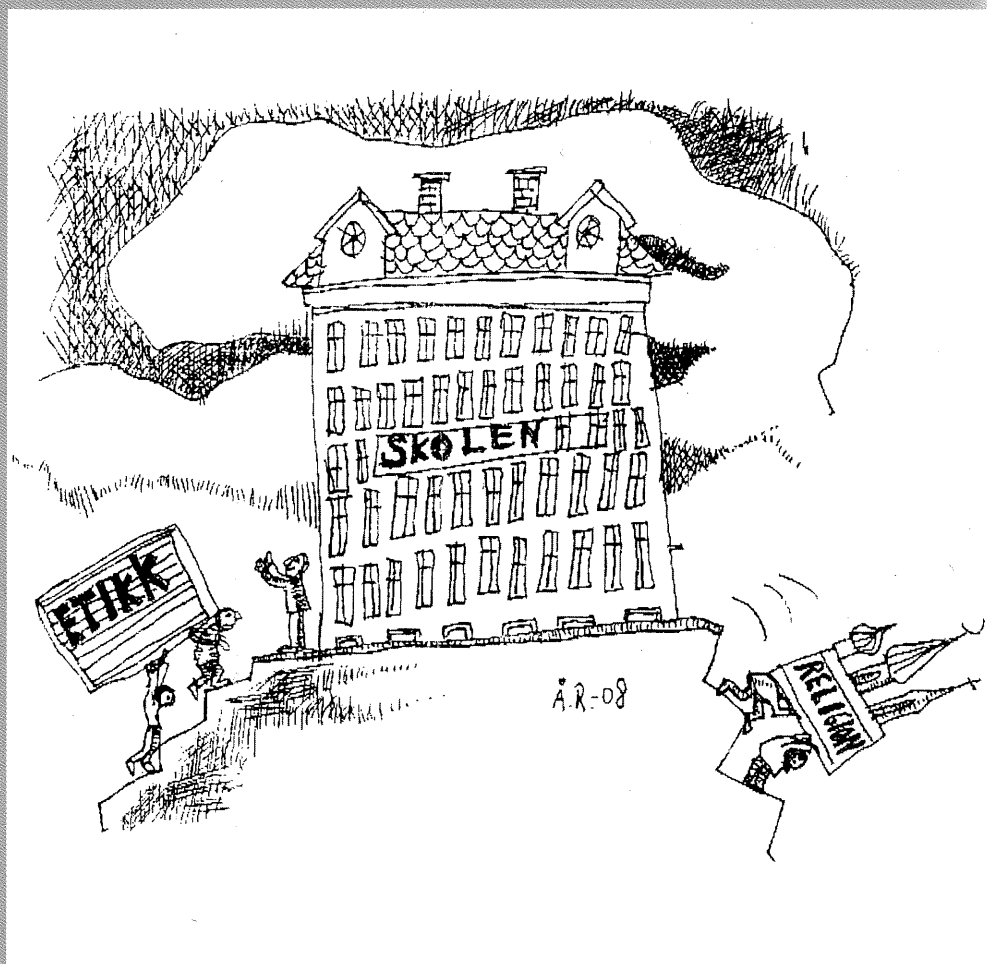


RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 20 • 2008 • NR 1



Ny læreplan i religion og etikk

LEDER

Religion er på dagsorden som aldri før. Avisenes kultur- og debattsider er fulle av stoff om religion. Et ferskt eksempel: Aftenpostens kronikk-konkurranse for unge skribenter ble vunnet av en medisinstuderende muslim som setter fingeren på et ømt punkt, nemlig religionenes plass i det offentlige liv. Bakgrunnen for kronikken er naturligvis den muslimske tanke at hele samfunnet skal (bør!) være gjennomsyret av religion – den enkeltes liv, familiene, og ikke minst de samfunnsmessige institusjonene. Et samfunn der islam dominerer er etter islams lære et "fredens hus", og der den ikke har total innflytelse snakkes det om "krigens hus". Mange ser vel at situasjonen ikke går så langt at Norge blir et fredens hus i denne forstand, der til lukter det for mye av totalitær stat, noe man i nærværende land er temmelig allergiske mot. Men kronikken har et interessant hovedpoeng, ikke desto mindre. Skribenten, Mohammad Rana, ser for seg at det norske samfunn er på vei mot noe som han nok oppfatter som like totalitært, nemlig det ekstrem-sekulariserte samfunn. I det ekstrem-sekulariserte samfunn er etter Ranas oppfatning religionen ute av det offentlige bilde, og de ukorrekte meningene som måtte komme fra et religiøst hold, tas ikke alvorlig, men utsettes tvert i mot for sjikane. Dette ser han tendenser til i Norge og han vil advare mot det. Det han ønsker seg er et moderat-sekulært samfunn, der det er mulig å snakke åpent om ens religion, som en naturlig ting, og hvor staten garanterer en reell religionsfrihet. Som eksempel nevnes USA, og han mener at muslimer er langt bedre integrert her enn i Vest-Europa. Så langt Rana. I et Norge med bakgrunn i en blanding av luthersk to-regimentslære, der kirken ikke skal blande seg i statlige anliggender uten gjennom ordet, og en historie der kirken paradoksalt likevel ble en faktisk del av det statlige embetsvelde, er det grunn til å tenke over hva forholdet mellom religion og samfunn bør være. Ranas kronikk kan være et godt utgangspunkt for debatten.

Fra høsten byttes læreplanen i Religion og etikk fra Reform 94 ut med Kunnskapsløftets læreplan. Dette nummeret handler for en stor del om dette, så her skal vi ikke gå inn på planen, men glede oss over at de tider da man diskuterte om religion overhodet skulle være fag i videregående skole er over, ja i tider som disse er behovet for religionskunnskap større enn noen gang, kfr. Rana. Men debatten om religion og samfunn bør ikke bli så nyanseløs at man snakker om religionen i bestemt form entall. Det dreier seg om svært forskjellige tradisjoner og dertil tilhørende ulike implikasjoner. Det finnes trolig noe "felles religiøst", men det er også ganske dramatiske forskjeller ute og går. La faget sette søkelyset på dette, og skape grunnlag for en opplyst debatt om forholdet religion og samfunn, en debatt som bør være kontinuerlig – i disse tider.

bm

RELIGION OG LIVSSYN
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Nr. 1 - 2008 - 20. årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

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

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
Unikom Grafisk, Fredrikstad

Det planlegges 4 nr. for 2008

Tidsfrist for nr. 2 2008
15. mai 2008

Layout:
Unikom AS, Fredrikstad

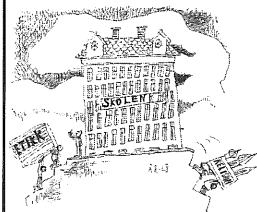
Trykk:
Unikom AS, Fredrikstad

Opplag dette nr. 800

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

e-post:
bjorn.myhre@berg.vgs.no
harald.skottene@grefsen.vgs.no

ISSN 0802-8214



Innhold

FORENINGSNYTT:

Reisen til Egypt og Etiopia.....	4
Foreningens årsmøte	4
Foreningens høringsuttalelse til forslag til endring av krl-faget	5

TEMA:

Ny læreplan i Religion og etikk i videregående skole	6
--	---

Ole Andreas Kvamme:

Om det reviderte religion og etikk-faget	6
--	---

Jon Magne Vestøl:

Nye læreplaner – nye kompetansekrav	11
---	----

Kjersti Løken:

Ny formålsparagraf, nytt fokus i etikk- og moralopplæringen?	20
--	----

Brit Eli Dystebakken:

Lærebøker og holdningsfremmende islamundervisning	26
---	----

METODIKK:

Slik gjør vi det v/Berit Agøy	31
-------------------------------------	----

NYE LÆREBØKER:

Forlagene presenterer sine nye lærebøker til Religion og etikk:

Cappelen presenterer I samme verden	36
Gyldendal presenterer Eksistens	41
Aschehoug presenterer Tro og tanke	48

BOKMELDING:

KLM og Medborgerskap i Danmark.....	54
Nytt tidsskrift for religionslærere i Danmark.....	55

Tema i neste nummer:
Filosofi og kjønn i religionsfaget.

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

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

FORENINGSNYTT

Landsmøte i Religionslærerforeningen

Dato: tirsdag 29. april 2008.

Sted og klokkeslett: Oslo katedralskole, Ullevålsveien 31, kl 18.00.

Programmet er delt i to: Fagkveld – åpen for alle

Tema:

Miljø, klimatrussel og etikk. Vi har fått professor, dr. philos Arne Johan Vetlesen ved Universitetet i Oslo til å holde foredrag om dette emnet, med særlig henblikk på skole og undervisning. Vetlesen er kjent for sitt arbeid med etikk og politisk filosofi med fokus på de store moralske utfordringene i vår tid. Etter foredraget blir det enkel bevertning og anledning til spørsmål og meningsutveksling.

Årsmøtesaker

Andre del av kvelden er viet foreningens årsmøtesaker. Saker som ønskes tatt opp, må meldes styret ved leder Gunnar Holth, gunengel@online.no innen 29. mars 2008. Vi ber også de av foreningens medlemmer som er interessert i en plass i styret om å melde seg til valgkomiteen v/ Inger Melbye, ingme44@hotmail.com.

Dagsorden:

1. Valg av dirigent og referent
2. Godkjenning av innkalling og dagsorden
3. Toårsberetning fra styrelederen
4. Revidert regnskap for 2006 og 2007
5. Synspunkter på styrets arbeid, prioriteringer og planer
6. Synspunkter på tidsskriftet Religion og Livssyn
7. Valg av styremedlemmer
8. Eventuelt

Turen til Egypt og Etiopia

Viktig melding til alle medlemmer og eventuelle andre:

Den annonserte turen som Religionslærerforeningen arrangerer til Egypt og Etiopia er blitt utsatt ett år. Det vil si at den arrangeres uke 40-41 i 2009.

Styret

Foreningens høringsuttalelse til forslag til endring av krl-faget

Styret i Religionslærerforeningen har behandlet forslaget på møte 21.01.08. Regjeringen har her gått inn for å endre rammeverket for KRL-faget slik at det blir i samsvar med foreldreretten i menneskerettighetene, jamfør dommen i Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) av 29. juni 2007.

I all hovedsak synes vi at Regjeringen har valgt en god løsning i denne saken. Vi støtter navneendringen til religion, livssyn og etikk, og vi hilser også velkommen forslaget om å fjerne "prosentkravet" (Stortingets vedtak om at 55 prosent av undervisningstiden skal brukes til kristendom og bibelkunnskap). Begge deler er etter vårt syn viktige tiltak for at de som tilhører andre religioner og livssyn enn kristendommen, skal oppleve at de blir tatt på alvor, og dermed få et likeverdig eierskap til faget. Det finnes flere gode grunner til å bruke relativt mer undervisningstid på Bibelen og de kristne tradisjonene enn på andre tradisjoner, slik også dommen i EMD slår fast (paragraf 89). Men det kan man gjøre uten at rammeverket for faget gir inntrykk av at kristendommen både har "forrang" og skal dominere hele undervisningsforløpet. De foreslåtte endringene kan altså bidra til å skape ro rundt faget.

I dommen fra Strasbourg blir det lagt til grunn at "information or knowledge included in the Curriculum for the KRL subject be conveyed in an objective, critical and pluralistic manner." (Paragraf 85) Denne formuleringen er lagt inn i forslaget til ny lovtekst:

"Den som skal undervise i religion, livssyn og etikk, skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte ut frå deira eigenart."

Vi forstår at dette er en lovformulering som skal sikre faget juridisk legitimitet, men etter vår mening er den på flere måter uklar både for dem som skal undervise i faget, og for foreldre og elever.

Vårt forslag til endring:

Dei som underviser i religion, livssyn og etikk, skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn ut frå deira eigenart og på ein sakleg og kritisk måte.

Presentasjonen skal gi ei forståing av mangfaldet innanfor dei enkelte tradisjonane og ei forståing av forholdet mellom dei ulike tradisjonane. Dei same pedagogiske prinsippa osv.

Begrunnelse:

1 Innenfor humanistiske fag er det ikke lenger vanlig å bruke begrepet "objektiv" slik det er gjort i dette forslaget. Blant humanistiske forskere er det enighet om at det ikke finnes noen privilegert, verdifri posisjon som gjør det mulig å felle objektive dommer i slike fag. Dette gjelder ikke minst spørsmål som angår religioner og livssyn, og en lovtekst bør ta hensyn til det. Vi mener at begrepene "sakleg og kritisk" ivaretar det som står på spill her, og som også er intensjonen i dommen i EMD: at undervisningen ikke på noen måte må være forkynnende eller indoktrinerende.

2 Slik uttrykket "ut frå deira eigenart" står i forslaget, blir det problematisk fordi formuleringen rent språklig står til utsagnet rett før ("på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte"). Det sier seg selv at ingen religioner og livssyn har en egenart som er objektiv og pluralistisk, og vi går ut fra at det ikke er ment slik. Bortsett fra denne språklige innvendingen støtter vi også her det vi forstår som intensjonen i lovforslaget.

3 Begrepet pluralistisk er i lovforslaget brukt på en uklar måte som kan gi grunnlag for ulike tolkninger. Hva betyr det egentlig å presentere en religion på en pluralistisk måte? I den alternative ordlyden får vi fram to tolkninger som begge er viktige for faget.

Med hilsen

Styret i Religionslærerforeningen
v. Gunnar Holth, leder

Se også Foreningens brev til Utdanningsdirektoratet om Årsrammen for Religionsfaget, på baksiden.

Ole Andreas Kvamme: Om det reviderte religion og etikk-faget

I mars 2006 godkjente Utdannings- og forskningsdepartementet ny læreplan i faget religion og etikk som gjøres gjeldende som en del av Kunnskapsløftet fra høsten 2008. (Lagt ut her: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Laereplan.aspx?id=2100&laereplanid=167612). I Utdanningsdirektoratets læreplangruppe satt Kari Repstad fra Høgskolen i Agder, Knut A. Jacobsen fra Universitetet i Bergen, Tarald Rasmussen fra Universitetet i Oslo og Kirsti Hvaal fra Vestby videregående skole. Underveis ble det lagt fram flere utkast og prosessen åpnet for innspill fra alle interesserte. En samisk læreplan for faget følger hovedlinjene i felles plan, tilpasset samiske forhold: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_laereplaner_for_Kunnskapsloeftet/Samiske/kunnskapsloeftet_samisk_laereplan_i_religion_og_etikk.rtf.

Det er en revidert læreplan vi i dag står overfor, det er ikke et nytt fag. Navnet religion og etikk er beholdt. Faget er fortsatt lagt til siste trinn på videregående skole, Vg3, tidligere kalt VK2, med mulig avsluttende muntlig eksamen. Og timetallet er som før. Mye av faginnholdet er også det samme, med vekt på religionskunnskap, livssyn og etikk. De av oss som har undervist i faget i noen år, har mye å bygge på. Så hvorfor er vi her da? - kan man spørre. På etterutdanningskurs initiert av Utdanningsetaten i Oslo. Grunnen er både at nye fagområder har kommet til og at fagprofilen, det vil si vinklingen, har endret seg. Det er disse forandringene jeg vil se på i det føl-

gende.

Den nye vinklingen skyldes blant annet de nye føringene i Kunnskapsløftet der mer overlates til den enkelte faglærer. Uansett hvordan man ellers forstår dette, er tolkningsrommet større enn før. Dette gjør det litt tvetydig å stå her og legge fram læreplanen for gode kollegaer. For en av konsekvensene av den reviderte læreplanen er at faget kan realiseres på mer forskjellige måter enn før, utfra den enkelte faglærers skjønn i møte med klassen (et begrep som fortsatt er i bruk på den skolen der jeg arbeider). I det følgende vil jeg prøve å få fram åpenheten i planen, og peke på noen problemstillinger som reiser seg. Jeg vil i liten grad diskutere hva dette betyr for arbeidsmåter. Men jeg kan ikke la være å komme med noen vurderinger, og dem kan det altså være gode grunner til å diskutere nettopp fordi planen på mange punkter er så generell.

Det gjeldende religion og etikk-faget – med kunnskapsmål

Selv om dette er kjent, skal jeg innledningsvis bare minne om noen særtrekk ved gjeldende plan. Læreplanen som vi fortsatt underviser etter, innleder med et kapittel som legitimerer faget. Så presenteres delingen av faget i de tre like store områdene levende ikkekristne religioner, kristendommen og livssyn, filosofi og etikk. Deretter følger fellesmålene, de seks enkeltmålene og halen av hovedmomenter.

Det er først og fremst i rekken av hovedmo-

menter at fagets sterke kunnskapskarakter har kommet fram. Refrengene lyder at elevene skal kunne, ha kjennskap til, ha kunnskaper om. Utfra dette har religion og etikk-faget, ikke uten grunn, fått rykte på seg for å være et kunnskapsbasert, svært innholdsmettet fag. Holdningsfaget og ferdighetsfaget finner vi først og fremst igjen på to steder i gjeldende læreplan. For det første under det siste målet – etikk. Deretter i de ni overgripende fellesmålene. Men jeg er trolig ikke alene om å ha en følelse av at kunnskapskravene til tider har tatt nakketak på andre viktige sider ved faget.

Den reviderte læreplanen – med kompetansemål

Mens den gjeldende læreplanen framhever kunnskap, legger den nye læreplanen vekt på å anvende kunnskaper - og vise ferdigheter. Kompetansemålene i faget er alle formulerte ferdighetsmål, et uttrykk for den forrige regjeringens vektlegging av målbarhet i skolepolitikken – ferdighetsmål kan måles. Dette gir grunn til en viss skepsis når faget er religion og etikk. Viktige sider ved faget vil svekkes dersom kravene blir for instrumentelle. Det er nok å nevne problemene med å gjøre holdningsarbeid til gjenstand for kompetansemålinger. I alle fall var dette noe som opptok religionslærerforeningen underveis i læreplanprosessen. Men ser vi på hvordan kompetansemålene har blitt formulert i den endelige versjonen, er det ikke dette som er problemet. Det verbet som er brukt desidert flest ganger, er "drøfte". Og en god drøfting er ikke instrumentell. Den uttrykker tvært imot at elevene har utviklet en selvstendig holdning til fagstoffet. Utfordringen er heller at en vektlegging av drøftingsevne betyr at lista legges høyt, muligens for høyt for en del elever. Det skal jeg komme tilbake til.

Den reviderte læreplanens oppbygning

Den reviderte læreplanen i religion og etikk følger malen til Kunnskapsløftet. Først be-

skrives formålet med faget. Her legges det vekt på at faget er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Faget forankres både i elevenes arbeid med livstolknings- og holdningsspørsmål og i et samfunn som krever bestemte ferdigheter. "Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøs samfunn", slås det fast. Og som sagt, det legges vekt på både lokale, nasjonale og globale forhold.

Deretter følger oversikten over 2.) hovedområder i faget med korte beskrivelser, 3.) de grunnleggende ferdighetene anvendt i religion og etikk-faget, 4.) kompetansemålene og til slutt 5.) standpunktvurdering i faget. Det er de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene jeg her skal konsentrere meg om. I omtalen av de grunnleggende ferdighetene løftes nå tradisjonelle norskferdigheter – det muntlige, det skriftlige og lesing – tydelig inn i religion og etikk. Merk hvordan verbet "å lese" brukes både om litterære tekster og bilder i religionene.

Å uttrykke seg muntlig blir i religion og etikk-faget blant annet forbundet med å samtale på tvers av forskjeller – inkludert å lytte til andre. Regneferdigheter knyttes til religionsstatistikk. Digitale ferdigheter er et kapittel for seg som må behandles med vett og forstand. Dette skal tas opp spesielt i kurset senere. Jeg lar det derfor ligge nå.

Det den reviderte planen ikke gjør, er å angi hvor mye plass de ulike delene av faget skal ha, jf de tre kakestykkene i gjeldende plan. Kunnskapsløftet lar dette være opp til den enkelte faglærers arbeid i den enkelte klasse. Det er dermed en krevende side ved revisjonen.

Det er i alt fire hovedområder i faget religion og etikk: 1.) Religionskunnskap og religionskritikk, 2.) Islam og en valgfri religion, 3.) Kristendommen og 4.) Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Utfra et samlet blikk er det første vi kan merke oss, at antall religioner å

fordype seg i, er redusert fra fem til tre. Dette er det mange av oss som vil beklage. Dermed er det grunnskolen KRL-fag som må sikre bredden i elevenes allmenndannelse – kjennskap til alle verdensreligionene. For det andre gis kristendom og islam fortsatt prioritet, nå ved å stå igjen som de eneste obligatoriske religionene. Det har særlig gått ut over jødedommen som i dag er et fellesemne, men også buddhismen og hinduismen kommer svekket ut. For det tredje er det første hovedområdet – religionskunnskap og religionskritikk – utvidet i forhold til gjeldende plan. Det er dette vi skal se nærmere på nå først. Så vender vi tilbake til hvordan filosofi og livssyn også er styrket i revidert plan.

Hovedområdet Religionskunnskap og religionskritikk

Utvidelsen av det første hovedområdet har skjedd ved at både religionskritikk og religiøs søken er tatt inn. I tillegg er fagets samfunnsforankring blitt tydeligere enn før – elevene skal kunne presentere religions- og livssynsmangfoldet både lokalt og nasjonalt og de skal kunne ”drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring.” Merk også konkretiseringen i ulike former for religions- og livssynskritikk som er et nytt kompetansemål. Dermed unngås det at religion og etikk-faget gjøres til et speilblankt hav der enhver konflikt i et pluralistisk samfunn har forundstet eller sunket vekk.

Tolker vi planen som et uttrykk for vår tid, er den en synliggjøring av den voksende plasset religion og livssyn har fått i det offentlige ordskiftet og en erkjennelse av at religion- og livssynsmangfoldet representerer utfordringer som borgerne må lære seg å mestre – med skolen som en nøkkelarena. Profileringen av denne siden ved faget er kanskje den mest markante fornyelsen i den reviderte planen.

Et aspekt til er kommet tydelig inn, nemlig samisk kultur. Dette er en viktig føring i

Kunnskapsløftet og nevnes her eksplisitt i forbindelse med presentasjonen av religion- og livssynsmangfoldet – ”inkludert religion og livssyn i samiske samfunn.” I tillegg møter vi urfolksverdier og – normer igjen under etikken.

Hovedområdet Filosofi, etikk og livssynshumanisme

Hovedområdet Filosof, etikk og livssynshumanisme bærer også tydelig preg av endringer. I lys av gjeldende plan kan vi forstå dette som en sammenslåing av mål 5 Filosofi og livssyn og mål 6 Etikk. Mål 5 er kanskje den minst gjennomarbeidete delen av den planen vi nå bruker. Begrepet filosofi er nevnt i overskriften, men gjentas ikke i noen av hovedmomentene der vekten ligger på ideologier og begreper som legges til grunn for dagens livssynsdebatt. I tillegg er humanismen lagt hit sammen med et komparativt moment – sammenligne religioner og livssyn. Mål 5 spriker i dag i mange ulike retninger.

Her er den reviderte planen klarere å forholde seg til. Hovedområdet har en tydelig tredeling. De første tre og det siste målet handler om filosofi. Elevene skal arbeide med både europeiske og asiatiske enkeltfilosofer og med sentrale temaer i europeisk filosofi. I tillegg framheves filosofers syn på kjønn og kjønnsroller spesielt. Tre kompetansemål er knyttet til etikk – der vekten ligger på argumentasjon, vurdering og samtale. Det som er spesielt nytt her er som nevnt framhevingen av verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner. Etikk er altså fortsatt viktig i religion og etikk-faget, ja, det er gode grunner til å hevde at denne siden ved faget er styrket, ved nå å framheves i arbeidet med alle religioner. To kompetansemål berører livssynshumanismen, en utvidelse i forhold til dagens plan. Utvidelsen betyr at en ikke-religiøs livssynsforståelse står tydeligere fram i den nye planen enn i dag.

Faget har altså mistet noe av bredden i religionskunnskapen, og det har skjedd en viss tyng-

deforskyvning mot filosofi og livssynshumanisme. Til sammen betyr dette at religion og etikk-faget i enda større grad enn i dag har karakter av å være et møtested for livstolkning på tvers av religion, filosofi og livssyn.

Hovedområdene Kristendommen og Islam og en valgfri religion

Fortsatt vil religion og etikk-faget i stor grad være et religionsfag. Det skal arbeides med tre religioner, og den reviderte læreplanen tar på alvor at det skal arbeides med dem på prinsipielt samme måte. Kristendommen har blitt tilført litt flere og mer detaljerte kompetansemål enn de andre to religionene, noe vi senere skal se eksempler på. For øvrig er det mange formuleringer som går igjen. Kjønnsperspektivet er gjort gjennomgripende. Dialogperspektivet er framhevet. I tillegg er det komparative perspektivet beholdt. Samtidig har det religiøse livet, religiøse tekster og andre estetiske uttrykk fått en mer sentral plass i faget enn nå. I revidert plan er som nevnt også etikken trukket tydelig inn i arbeidet med alle religioner.

Generelle og ambisiøse kompetansemål

Den reviderte planen er på mange måter mer generell enn gjeldende plan. Hvis vi bruker islam som eksempel, sies det for eksempel ingenting om at elevene skal ha kunnskaper om Koranen, sunna, moskeen, eksempler på islamsk kunst, alt sammen kunnskapsmål som vi forholder oss til i dag. I stedet skal elevene nå tolke og analysere tekster, estetiske og rituelle uttrykk. Dette er mer krevende og forutsetter kunnskaper som den gamle planen eksplisitt omtalte. Her har jeg lyst til å antyde en måte å gi hjelp til både faglig sterke elever og de som vil slite med ambisiøse læreplanmål.

I arbeidet med den reviderte planen kan vi bryte tolkningsmålene og drøftingsmålene ned i konkrete læringsmål som også legger vekt på redegjørelse. Dette ligger jo i kortene. Å kunne gjøre rede for Koranens og Hadiths plass i islam, er avgjørende for å kunne tolke

sentrale tekster i denne religionen. Å kunne gjøre rede for hva religiøs søken er, er nødvendig for å kunne drøfte fenomenet (jf kompetansemål under planens første hovedområde). Da vil alle elever ha noe konkret å gripe tak i. Også de faglig sterkeste elevene vil jo ellers ha godt av å arbeide med stoffet på denne måten – for å legge grunnlaget for gode tolkninger og drøftinger. Spørsmålet er hvor mye kunnskap elevene trenger. Her gir planen liten eller ingen hjelp.

Økt valgfrihet

Et annet slående trekk ved revidert plan er den økte valgfriheten som viser seg. I dag åpner læreplanen for to store valg knyttet til fagstoff. Det ene handler om valg av fjerde og femte religion / nyreligiøsitet som fenomen, det andre om valg av tredje kirkesamfunn. I revidert plan gis det ingen føringer om hva tredje religion skal være. De fleste av oss vil nok styre elevenes valg mot de etablerte verdensreligionene, men det er ikke noe dristig gjort at undervisningen i mange klasser vil legge opp til ulike valg i klassen. Valgfriheten gir også mulighet for en del minoritetselever til å fordype seg i sin egen tradisjon.

I den reviderte planen gis det heller ikke føringer om hvilke kirkesamfunn elevene skal arbeide med, bare at de skal kunne presentere to av dem. Også her vil sikkert mange lærere styre valgene. Selv vil jeg trolig foreslå for elevene at de arbeider felles med et av kirkesamfunnene og individuelt eller i grupper med det andre.

Men dette er en konkretisering som ikke ligger i selve planen. Og når vi ser etter, finner vi flere tilsvarende, mindre valg.

Under kristendommen heter det at elevene skal ”gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa.” Eksempler signaliserer at det ikke er noen fullstendig kirkehistorie som her skal legges fram, noe som naturligvis ville

ha sprengt alle rammer for faget. Også dette målet innebærer valg og vil bli realisert på ulike måter i lærebøkene, i klassene og kanskje også innenfor den enkelte klasse.

I forbindelse med filosofien heter det at elevene skal gjøre rede for noen hovedtanker hos en europeisk filosof fra antikken og en filosof fra nyere tid, samt en indisk eller kinesisk filosof. Også dette målet innebærer valg. Det samme kan sies om formuleringen "presenterer noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie" – og, under etikken, "føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål" (dette valget finnes også, litt annerledes formulert, i gjeldende plan).

Noen av disse valgene kan klassene foreta samlet. Andre ganger kan det være nærliggende å åpne for individuelle valg. Utfordringen, tenker jeg, blir å sikre at den løpende klassesamtalen fører til at lærer og elever utvikler en felles forståelse av faget, samtidig som elevene kan forfølge noen individuelle spor knyttet til egne preferanser, nysgjerrighet, sannhetssøken.

Oppsummering

Vi står overfor en revisjon som viderefører etablert fagtradisjon, men som samtidig innebærer en rekke endringer. Nye emner har kommet til, og det har skjedd en tyngdeforskyvning innenfor kjente emner. I tillegg står vi overfor en ny måte å formulere fagets målsettinger på. Jeg tviler på at det er mange av oss som ikke trenger kompetansebygging innenfor flere av de nye fagemnene. Utover



etterutdanningskurs som dette – et initiativ som styret i Religionslærerforeningen hilser velkommen – gir foreningens tidsskrift Religion og livssyn nå fortløpende ut temanumre som vil styrke kompetansen i møte med det reviderte faget. Redaksjonen har også presentert en oversikt over aktuelle artikler i tidligere numre om vektlagte emner i den reviderte planen og også gitt en vurdering av planen, trykket i 03/ 2006 og lagt ut her: <http://www.religion.no/tidsskrift/bladart/306.doc>.

En del endringer vil kanskje ikke avdekkes før Kunnskapsløftet er innført på Vg3, og vi begynner å få erfaringer med det reviderte faget. Det er først når læreplanen blir fortolket av oss faglærere i møte med våre elever, den får liv og betydning. I Religionslærerforeningen ønsker vi å fortsette drøftinger av det reviderte faget også etter 2008.

Hovedinntrykket mitt er ganske klart. Religion og etikk-faget ser ut til å bli et minst like takknemlig fag å få undervise i framover som i dag, forankret som det er i menneskets søken etter livsmening og en kompleks samfunnsvirkelighet elevene både kommer fra og skal forberede seg på å ta voksent ansvar innenfor. Dette gjør det også til et krevende fag å undervise i. Samlet sett er den reviderte læreplanen et signal fra myndighetenes side om at de oppfatter religion og etikk-faget som et viktig fag i skolen. Det kan vi gjerne ta inn over oss når vi skal forberede innføringen av det nye faget høsten 2008.

Ole Andreas Kvamme, lektor ved Oslo katedralskole
Adr.: ole.kvamme@oslo-katedral.vgs.no

Jon Magne Vestøl:

Nye læreplaner

– nye kompetansekrav

Med innføringen av Kunnskapsløftet trer kompetansemål i stedet for de kunnskapsmålene som er kjent fra tidligere læreplaner. Det nye læreplanverket har ambisjoner om å bygge bro mellom grunnskole og videregående skole og skape et 13-årig løp for utvikling av kompetanser. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan man kan forstå kompetansemålene i læreplanene for fagene Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) og Religion og etikk. Jeg vil legge hovedvekten på ungdomstrinnet og videregående trinn 3.

Læreplaner, kunnskapsområder og kompetanseområder

Skolefagene Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) og Religion og etikk framstår i den nye læreplanen som et samlet undervisningsløp i fagområdene religion, livssyn, filosofi og etikk innenfor en 13-årig studieforberedende grunnutdanning. Leser man læreplanene for de to fagene på langs (UDIR, 2006) finner man et forholdsvis enhetlig spekter av hovedtemaer eller kunnskapsområder: allmenn religionskunnskap, enkeltreligioner, kristendommen, livssyn, filosofi og etikk.

Selv om temaene er gjennomgående, varierer vektleggingen. Kristendommen har 55 prosent tidsressurs i grunnskolen, mens den på videregående trinn utgjør ett av fire likestilte kompetanseområder. På den annen side gir grunnskolen innføring i alle verdensreligioner, mens man på videregående trinn konsentrerer seg om islam og én selvvalgt religion, i tillegg til kristendommen. I studiet av religioner og livssyn legges det gjennomgående vekt på deres særpreg, viktige tekster, aktuelle spørsmål, ulike retninger, historisk utvikling og utbredelse. Kunst, arkitektur og musikk er også fremhevet. På videregående trinn legges særskilt vekt på forståelse av kjønn og kjønnsroller.

Læreplanen av 2006 legger vekt på ferdigheter og kompetanser, det vil si at elevene skal dokumentere at de kan bruke fagstoffet på en aktiv måte. Arbeidet i faget skal utvikle de fem såkalte grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, muntlig bruk av språket, regning og bruk av digitale verktøy. Planen inneholder en rekke kompetansemål hvor et avgrenset kunnskapsfelt (eksempelvis islams religiøse tekster) knyttes til et verb som beskriver en handling eller ferdighet (eksempelvis "tolke" eller "drøfte"). Planene rommer et relativt stort antall av slike kunnskapsfelt og ferdighetsverb. På grunnskolens ungdomstrinn er det angitt 54 spesifikke kunnskapsfelt knyttet til 18 ulike verb. På videregående trinn 3 dreier det seg om 32 kunnskapsfelt knyttet til 13 ulike verb.

Kunnskapsmessig er fagene organisert i større kunnskapsområder slik det nevnt ovenfor. Innholdet i disse kunnskapsområdene vil i hovedsak være kjent for lærere med en viss fartstid i fagene, selv om enkelte nye tema introduseres. Kompetanseverbene er ikke uten videre like velkjente, og læreplanen gir ingen egentlige forsøk på å definere mer overordnede kompetanseområder, bortsett fra visse antydninger i formålsbeskrivelse og beskrivelse av grunnleggende ferdigheter. Det er

derfor kompetanseaspektet ved de nye læreplanene jeg har valgt å rette fokus mot i denne artikkelen.

Jeg har foretatt en systematiserende analyse av kompetanseverbene og beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene innenfor det 13-årige løpet. Jeg mener det avtegner seg fire gjennomgående kompetanseområder: kunnskapstilegning, refleksjon, kommunikasjon og formidling. I tillegg ser man konturer av kompetanseområder knyttet til holdning og estetikk. Jeg skal beskrive dette noe nærmere med vekt på ungdomstrinn og videregående trinn.

Kunnskapstilegning som kompetanseområde er direkte angitt gjennom ferdighetsbeskrivelsen "innhente digital informasjon om" på ungdomstrinnet. For øvrig trer denne kompetanseformen fram som et implisitt aspekt ved ferdighetsverb som "beskrive", "forklare", "gjøre rede for", og ligger generelt sett som en underforstått premis for alle kompetansemålene i fagene. Det innebærer at elevene skal kunne bearbeide informasjon gjennom refleksjon og kunne formidle og kommunisere kunnskap. Tilgangen på informasjon er stor og det blir derfor viktig at elevene er fortrolige med prosesser for å sortere ut og omforme informasjon til relevant og gyldig kunnskap.

Refleksjon som kompetanseområde er uttrykt tydeligst gjennom verb som "drøfte", "reflektere over" og "vurdere", men er også implisitt i verb som "forklare", "sammenligne" og "analysere". Som verbene antyder, dreier det seg om å se sammenhenger, stille kunnskaper opp mot hverandre og se ulike aspekter ved fenomener. En utvikling av dette kompetanseområdet avhenger av læreres og elevers evne til å utvikle fruktbare, presise og engasjerende spørsmål og problemstillinger, og elevenes fortrolighet med prosedyrer for å utvikle velbegrunnede svar.

Kompetanseområdet *kommunikasjon* er angitt gjennom verb som "samtale om", "føre dialog om" og "diskutere", men også det å "drøfte" er mulig å forstå som en kommunikatív handling. Verbene antyder her et spenningsfelt mellom empatisk-lyttende og mer kritisk-utfordrende kommunikasjonsformer. Vesentlig her vil det være at elevene har en felles forståelse av prosedyrer og premisser for kommunikasjonen, hva som kjenner seg en dialog og en konstruktiv diskusjon.

Formidling som kompetanseområde er angitt gjennom verb som "presentere", "beskrive", "forklare", "gi oversikt over" og "gjøre rede for". Ukritisk forstått og anvendt kan disse verbene invitere til ubearbeidd reproduksjon. Det er derfor vesentlig å definere premisser for formidlingen, eksempelvis hvilke elementer av refleksjon som skal ligge til grunn og hvilke krav som stilles til framstillingsform.

Disse fire kompetanseområdene er gjennomgående og tydelige i læreplanen. I tillegg viser planene konturer av et par kompetanseområder som synliggjøres mer sporadisk. *Holdning* dukker opp i et par kompetansemål for 8-10 trinn. Elevene skal kunne "vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål" og de skal kunne "vise respekt for ulike religioner og livssyn" og for "menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder". Dette kan i og for seg forstås som krav om atferd, men det er neppe urimelig å lese disse kompetansemålene slik at de forutsetter visse holdninger.

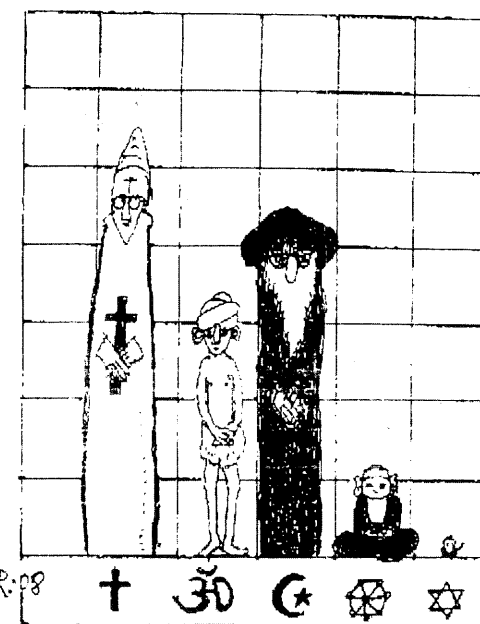
I planen for videregående trinn 3 er holdninger ikke synliggjort i selve kompetansemålene, men det dukker opp i beskrivelsene av grunnleggende ferdigheter. Å kunne uttrykke seg muntlig betyr blant annet at "holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut". Å bruke digitale verktøy innebærer at elevene skal "utøve kildekritikk og etisk skjønn".

I grunnskoleplanens beskrivelse av grunnleggende ferdigheter trer det fram et kompetanseområde knyttet til *estetisk opplevelse og formgiving*. Å kunne lese innebærer blant annet å "oppleve og forstå tekster". Å kunne skrive innbefatter å "møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem". Å kunne regne betyr blant annet å "gjenkjenne og bruke geometriske mønstre" og bruk av digitale verktøy handler om å "forene kreativitet med kildekritisk bevissthet". På barnetrinnet er legger også selve kompetansemålene opp til en aktiv bruk av estetiske uttrykksformer, men på mellomtrinnet er disse uttrykksformene gjenstand for beskrivelse og presentasjon, mens de på ungdomstrinn og videregående trinn er gjenstand for beskrivelse, refleksjon og analyse.

Både holdninger og estetisk opplevelse og formgiving er kontroversielle elementer i en tid hvor kravene til saklig balanse i religions- og livssynsundervisning er økende. Disse affektive og emosjonelle dimensjonene synes å være plassert litt i randsonen av kompetansepaletten. De er mindre gjennomgående og mindre tydelige enn de fire hovedområdene. At holdning og estetisk opplevelse og formgiving i så liten grad er nedfelt i selve kompetansemålene, innebærer vel også at de er unntatt formell vurdering. Måten de håndteres på i planene kan signalisere en viss usikkerhet om hvilken status og rolle de skal tilkjennes i arbeidet med faget.

Målnedbryting, målsynteser og vurderingskriterier

Vekten på kompetanser og ferdigheter gjenspeiles til dels i nye eksamensformer i fagene. Riktignok bruker læreplanene fortsatt betegnelsen "muntlig eksamen". Men nye eksamensordninger i fagene gir rom for forberedte presentasjoner hvor elevene gjerne kombinerer muntlig formidling med skriftlige, visuelle og digitale uttrykk. Slike nye eksamensformer forutsetter at de skriftlige



R. 08

kunnskapsprøvene som tradisjonelt har vært benyttet i fagene, suppleres eller avløses av mer problemorienterte oppgaver. I løsningen av slike oppgaver kan elevene få anledning til å dokumentere ferdigheter innenfor alle kompetanseområder gjennom informasjonsinnhenting, refleksjon, kommunikasjon og formidling.

En viktig utfordring er å lage vurderingskriterier som er tilpasset kompetansekonseptet i de nye læreplanene. Det foregår for tiden mye utviklingsarbeid på dette planet, både lokalt på skoler, i kommuner og sentralt. Så langt er det to ulike strategier som avtegner seg: kriterier basert på målnedbryting og kriterier basert på målsynteser.

Målnedbryting eller såkalt "målkonkretisering" kan illustreres gjennom noen eksempler. Utdanningsetaten i Oslo kommune har vist hvordan kompetanseverbet "diskutere" i KRL-faget kan brytes ned. Utgangspunktet er en målbeskrivelse på 7. trinn: "kunne diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid skal kunne forebygges rasisme". Kompetanse

i diskusjon vil ifølge utdanningsetaten handle om å lytte til andre, ikke avbryte, holde seg til temaet, ha respekt for andres meninger, unngå å såre og bidra til at alle får ordet. Det er slående hvordan utdanningsetatens målnedbryting her fokuserer på prosedyrer, men unnlater å gå inn på det substansielle, nemlig hvordan kunnskap og refleksjon kan utvikles gjennom diskusjonen. Man kan nok argumentere med at prosedyreutvikling må være er det primære anliggendet på lavere alderstrinn, og at reell kunnskapsutvikling og refleksjon i samspill med andre er en mer avansert kompetanse som først utvikles på ungdomstrinn og videregående trinn. Men en ren prosedyrebeskrivelse framstår like fullt som en form for reduksjonisme eller separasjon av form og substans.

Et par eksempler fra skoler i Oslo-regionen viser konkretisering av et mål på trinn 8-10: "Elevene skal kunne drøfte utvalgte bibeltekster fra profetene, den poetiske litteraturen og visdomslitteraturen og kunne forklare særpreg og hovedtanker i disse".

Den ene skolen har brutt ned målet i åtte enkeltpunkter knyttet til profetene Jesaja og Amos og hvert av de poetiske skriftene i Det gamle testamente. Verbbruken i enkeltpunktene er interessant: "kjenner til"/"kjenner" forekommer 4 ganger, "vet" 2 ganger, "har lest" 2 ganger, "kan forklare" 2 ganger, "har funnet" 1 gang og "har drøftet" 1 gang. Man ser tydelig hvordan læreplanens kompetanseverb som signaliserer refleksjons-, kommunikasjons- og formidlingskompetanse, her trer delvis tilbake til fordel for et kunnskapsfokus. Dette kan til dels forklares med behovet for differensiering, siden det å forklare og drøfte kan forstås som relativt avanserte kompetanser. Likevel synes fokuset på ren kunnskapstilegning her å bli ganske dominerende og sammenhengen mellom kunnskapstilegning og de øvrige kompetanseområdene trer bare delvis fram.

Den andre skolen har valgt en tydeligere nivå-differensiering ved å skjelne mellom liten, middels og høy måloppnåelse. Høy måloppnåelse beskrives med en ren gjentakelse av kompetansemålet, uten noen spesifisering. Middels og lav måloppnåelse beskrives som det å kunne henholdsvis "forklare og fortelle om" og "gjenkjenne" de ulike skriftene. På middels nivå har man beholdt et av verbene fra kompetansemålet ("forklare"), men vrir refleksjonselementet i målet i retning det narrative ("fortelle om"). På laveste nivå er refleksjonselementet nærmest avstreift ("gjenkjenne").

Disse refererte eksemplene illustrerer hvor utfordrende det er å bryte ned kompetansemål på en måte som forener kunnskaper og ferdigheter og ivaretar kompetansemålets intensjon. Dette blir ikke mindre krevende ved at man samtidig skal legge til rette for differensiering i forhold til vanskegrad og arbeidsformer. Målnedbryting synes å romme en fare for fragmentering av så vel kunnskaper som ferdigheter. Dersom samtlige kunnskapselementer og ferdighetsverb i læreplanene spesifiseres i detalj og så kombineres, kan man ende opp med sjekklister for måloppnåelse med hundrevis av vurderingspunkter. En slik målnedbryting bidrar neppe til helhetsforståelse og er også problematisk å håndtere innenfor det undervisningstimetallet som fagene er tildelt. Målspesifisering i form av differensiering synes å romme en fare for å svekke kompetanseforståelsen ved at det spesifikke i kompetansen ikke tydeliggjøres, men tømmes for spesifikt innhold i beskrivelsene av middels og lavere måloppnåelse.

Et alternativ til målnedbryting er *målsyntese*. Det vil si at man organiserer enkeltmål ved å samle dem i noen færre, mer omfattende målområder. En mulig basis for slik målsyntese er lagt tidligere i artikkelen gjennom beskrivelse av kunnskapsområder og kompetanseområder. Man kan eksempelvis si at eleven i løpet av året skal ha dokumentert sin kompe-

tanse i kunnskapstilegning, refleksjon, kommunikasjon og formidling innenfor hovedområdene i faget: religioner, kristendommen, livssyn/filosofi og etikk. Målsynteser gir større spillerom for lokal tilpasning og elevtilpasning enn målnedbrytinger.

Målsynteser overflødiggjør likevel ikke enhver målnedbryting. Det kan være viktig og nødvendig å spesifisere innholdet i sentrale kunnskapsområder og kompetanseverb, særlig hvis elever ikke er kjent med disse fra tidligere årstrinn. Som tidligere beskrevet overlapper kompetanseverb og kompetanseformer til dels hverandre. Det kan derfor være mulig å foreta en nedbryting av kompetanser med utgangspunkt i hvert av de kompetanseområdene som er beskrevet tidligere i artikkelen. Det vil i så fall handle om å identifisere og konkretisere viktige elementer i kunnskapstilegning, refleksjon, kommunikasjon og formidling slik at elever får mulighet til å utvikle sin forståelse og praktiske beherskelse av disse områdene (jfr figur 1).

Læreplanens innføring av kompetansemål har konsekvenser for vurdering og vurderingskriterier. Tradisjonelt har vurderingen i fagene vært kunnskapsorientert, og i større eller mindre grad vært basert på taksonomier for måling av kognitivt nivå. Mest kjent er en forenklet versjon av Blooms seksnivå taksonomi (Imsen 2002:208). Den forenklete

modellen opererer med tre nivåer: gjengivelse, anvendelse og vurdering (Læringssenteret 2004). Bloom skjelnet imidlertid mellom taksonomier for kognitive, affektive og psykomotoriske områder. Det er derfor et åpent spørsmål om en rent kognitiv taksonomi er kompatibel med den type kompetansemål som de nye læreplanene rommer. Å formidle og kommunisere forutsetter ferdigheter som går utover det rent kognitive. Den tradisjonelle taksonomien mangler ikke minst det sosiale læringsperspektivet som står sentralt i nyere pedagogisk tenkning. Et rent generelt problem med taksonomiene er også at de gjerne beskriver utviklingsprosesser som sprenger det aldersspennet som skolen dekker.

Taksonomiske nivåer er likevel knesatt gjennom gjeldende karakterskalaer og karakterbeskrivelser for sluttvurdering og undervisningsvurdering i fagene. Karakterbeskrivelsens skjelning mellom lav, middels og høy grad av kompetanse gjenspeiler på sin måte tradisjonelle taksonomiers skjelning mellom basisnivå, mellomnivå og avansert nivå. Å utvikle en taksonomisk tenkning tilpasset de nye kompetansebeskrivelsene, vil nok måtte bli en tidkrevende prosess. Jeg har likevel dristet meg til noen antydninger om hva ulike grader av kompetanse kan handle om. Figur 1 gjengir disse antydningene med stikkord som kan være relevante for 10. eller 13. årstrinn.

	1. Lav grad	2. Middels grad	3. Høy grad
Kunnskaps-tilegning	Noe kjerne-kunnskap Passiv, ukritisk tilegning	Kjerne- og noe breddekunnskap. Aktiv og noe kritisk tilegning.	Kjerne-, bredde-, og dybdekunnskap. Aktiv, kritisk, systematisk tilegning
Refleksjon	Gjengi synspunkter	Sammenligne synspunkter	Argumentere og kritisk vurdere
Kommunikasjon	Ytre seg	Utveksle synspunkter	Delta i felles kunnskapsbygging
Formidling	Reprodusere	Tydeliggjøre	Balansere, tilrettelegge

Figur 1: Skisse til beskrivelse av kompetansegrader på øvre alderstrinn.

Gradene av kunnskaps- og refleksjonskompetanse i tabellen torde være relativt velkjente. Kommunikasjon og formidling er derimot noe mer ubeskrevne i religions- og etikkdidaktisk sammenheng, selv om dette er etablerte kompetansefelt innen for eksempel fremmedspråksdidaktikk. Utfordringen er at det ikke er innlysende ut fra læreplanene hvilke karakteristika som skal knyttes til de ulike gradene av slik kompetanse. Mine stikkord antyder at høy grad av kompetanse kan bestå i å bidra aktivt til felles kunnskapsbygging, det vil si å kunne la ulike synspunkter stimulere og korrigere hverandre i en kreativ og kritisk prosess. Og høy grad av kompetanse vil kunne handle om å balansere og tilrettelegge synspunkter, det vil si gi en problemstilling eller et tema en helhetlig belysning, samtidig som formidlingen tydelig kommuniserer med en gitt målgruppe og tjener et definert formål, for eksempel å korrigere gitte fordommer eller stimulere til konstruktiv debatt. Det vil være en særlig utfordring å finne fram til oppgavetyper og arbeidsformer som kan stimulere en kompetanseutvikling som samsvarer med slike kriterier.

Kompetansevurdering står i et nært forhold til prøve- og eksamensformer. De nye eksamensformene med forberedt presentasjon og etterfølgende samtale kan synes å legge rimelig godt til rette for å vurdere den bredden av kompetanseformer som læreplanene etter spør. Det kan likevel stilles spørsmål ved om kommunikasjonskompetansen, slik jeg forstår den, er ivaretatt fullt ut i dagens eksamenssituasjon. Å utvikle muntlig eksamen til en arena for felles kunnskapsbygging vil være en betydelig utfordring.

Implisitte, ubeskrevne kompetanser i læreplanene

Så langt har denne framstillingen tatt for seg kompetanseområder som er mer og mindre eksplisitte i læreplanene. Men planene rommer også mer implisitte krav om evne til kulturelle perspektivskifter. Disse kompetanse-

kravene trer fram dels når man beveger seg på kryss og tvers i lærerplanenes vev av kompetansemål, og dels i møter mellom læreplanmål og elevenes kulturelle forutsetninger. Slike implisitte kulturperspektiver er i og for seg ikke nye, men jeg mener de aksentueres på en ny måte når læreplanen stiller kompetansekrav utover ren kunnskapstilegning.

Læreplanen inneholder altså etter mitt syn vekslende perspektiver på religion og livssyn. Dette blir tydelig dersom man legger et religionspedagogisk raster på læreplanen. Den britiske religionspedagogen Andrew Wright skjelner mellom tre grunnleggende måter å nærme seg religion og religionsundervisning på: en eksklusiv, en kritisk og en inklusiv tilnærming (Wright 2000:71). I denne sammenheng velger jeg å applisere disse tilnæringsmåtene på både religionsundervisning og livssynsundervisning.

En eksklusiv tilnærming innebærer at man ser ulike religioner og livssyn som selvstendige og til dels uavhengige virkelighetsoppfatninger. Dette korresponderer med et såkalt innenfra-perspektiv, det vil si at man lar religioner og livssyn framstå mest mulig på egne premisser, slik som tilhengerne selv forstår dem. Med en *kritisk* tilnærming distanserer man seg og anlegger et granskende blikk på de ulike religioner og livssyn, analyserer dem utenfra. En inklusiv tilnærming går på tvers, legger vekt på fenomener som kan gjenfinnes i ulike religioner og livssyn.

Ser man på læreplanene for de to fagene, gjenfinner man alle de tre perspektivene. Det *eksklusive* møter vi når religioner og livssyn behandles som klart atskilte størrelser, under egne overskrifter. Ifølge KRL-fagets kompetansemål skal elevene kunne forstå religioner og livssyn på deres egne premisser. De skal forklare deres særpreg og kunne presentere aktuelle spørsmål som "opptar" tilhengere av religionen/livssynet. Det *kritiske* møter vi gjennom kravene til

analyse og refleksjon. Elevene skal blant annet kunne sammenligne religioner og livssyn, drøfte tekster fra ulike tradisjoner og reflektere over ulike tradisjoners estetiske uttrykksformer. Også det *inklusive* perspektivet antydes i læreplanen. Kompetansemålene under den enkelte religion/livssyn i KRL-planen følger en felles mal og antyder dermed at ulike religioner og livssyn er skåret over samme lest, med de samme grunnformer. Det forutsettes også at fenomenet religion "kommer til uttrykk på ulike måter" (KRL) og at religioner er representert i form av gjennomgående fenomener som: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk (Religion og etikk). Det er imidlertid verd å merke seg at det inklusive perspektivet først og fremst er brukt på religionsdelen av faget.

Også i etikkdelen av fagene møter vi ulike tilnæringsmåter. Etikk er framstilt som en viktig del av særpreget til de enkelte religioner og livssyn, og det tales om ulike etiske tenkemåter og modeller. Dette signaliserer at det kan finnes ulike versjoner av etikk, altså et eksklusivt perspektiv. Det kritiske perspektivet er tydelig i de målene som krever at elevene skal kunne drøfte aktuelle etiske spørsmål. I mål som framhever etisk samtale og dialog møter vi derimot et visst inklusivt perspektiv. Det forutsettes her at det finnes et felles grunnlag å føre en samtale på, altså at etikk er et felles fenomen på tvers av religioner og livssyn, slik det for eksempel kan komme til uttrykk i det nærmest universelle gjensidighetsprinsippet.

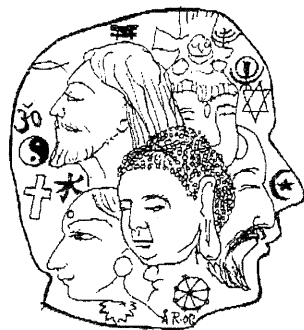
Læreplanen gjenspeiler på denne måten ganske ulike innganger til arbeidet med emnene i faget. Forholdet mellom innenfra- og utenfraperspektiver er kort påpekt i formålsbeskrivelsen for KRL-faget hvor det heter at "nærhet til fagstoffet på religionenes og livssynenes egne premisser" skal kombineres med "saklig distanse". Men det er et spørsmål om den religionspeda-

gogiske kompleksiteten i slike perspektivvekslinger er ivaretatt gjennom slike formuleringer.

Perspektivveksling som kompetanse innebærer muligheter for rikere og fyldigere forståelse av religioner og livssyn og av etiske spørsmål. Undervisningen i fagene har som en sentral målsetning å motvirke stereotype fordommer. Men perspektivvekslingen representerer også en betydelig utfordring. Det krever en form for dobbelttøvelse. Man må kunne skjelne mellom perspektivene samtidig som man erkjenner at de i praksis veves i hverandre. Fra én side sett kan man hevde at saklig kritikk forutsetter genuin innlevelse i og forståelse av det fenomenet man kritiserer, altså at et innenfra-perspektiv er en forutsetning for et sakssvarende utenfra-perspektiv. Samtidig vil en kritisk ytring legge egne verdipremisser til grunn, selv om disse ikke er kompatible med de premissene som definerer et innenfra-perspektiv på det fenomenet man kritiserer.

Perspektivveksling som kompetansefelt kan synes å være uproblematisk i den grad man har en forestilling om et nøytralt mellomsted mellom perspektivene, et slags verdimesig og erkjennelsesmessig nullpunkt som undervisningen kan navigere med utgangspunkt i. I den grad man oppfatter dette nullpunktet som illusorisk, framstår læreplanenes implisitte perspektivskifter med atskillig mer utfordrende kompetansekrav til elever så vel som lærere.

Dette leder over til det andre forholdet jeg vil peke på, nemlig læreplanenes forhold til elevenes kulturelle forutsetninger. For å tydeliggjøre dette tar jeg utgangspunkt i en modell som er utviklet av Geir Afdal, og som jeg selv har anvendt og videreutviklet i et kapittel i en fagbok for lærerutdanningen (Vestøl 2007). Modellen tar utgangspunkt i skjelningen mellom tradisjonisme, modernitet og postmodernitet som kulturformer. Tradisjonelle religions- og livssynsformer karakteriseres som kollektive, helhetlige og enhetlige, med tradisjoner



og lederskikkelser som autoritative instanser. Modernistiske livssyns- og religionsformer karakteriseres som individorienterte og differensierende, samtidig som de opprettholder en enhetlig virkelighetsforståelse med utgangspunkt i vitenskap og rasjonalitet. Postmoderne livssyns- og religionsformer er private, utvelgende og synkretistiske med basis i enkeltmenneskets personlige erfaring.

Disse kulturformene står for ulike tilnærminger til undervisning og læring. Religiøse former for tradisjonisme vil ha forkjærlighet for trosopplæring og misjonerende forkynnelse, mens mer sekulariserte former for tradisjonisme vil fokusere på moralsk sosialisering. Dette er læringsformer som har preget religions- og etikkundervisning helt inn i moderne tid. Modernismen framhever derimot utvikling av kritisk refleksjon og dialog, slik det gjenspeiles i dagens læreplaner. Postmodernistisk undervisning tar utgangspunkt i individets egne fortellinger og erfaringer og den enkeltes moralske intuisjon.

Legger man en slik modell til grunn, framtrer de nye læreplanene som langt på vei modernistiske produkter. Når det gjelder faglig innhold, er det riktignok en til dels betydelig overvekt av tradisjonelt religionsstoff. Men fagforståelse og arbeidsformer er i overveiende grad forankret innenfor en modernistisk rasjonalitet, og grensegangen mot tradisjonismen er klart markert gjennom forbudet mot forkynnelse. Det eneste som kan

synes noe uavklart er om skolens verdiformidling skal skje på tradisjonismens eller modernismens premisser, det vil si om verdiene skal formidles gjennom en tradisjonell moralsk sosialisering eller gjennom en modernistisk kritisk diskurs. I praksis er det vel her tale om et både-og.

Modernismens kritisk-rasjonale tilnærming kommer til uttrykk i prinsipper om forståelse, refleksjon, kritikk og dialog. I arbeid med tekster, kunst og ritualer i religioner, ber læreplanen elevene om å beskrive, reflektere og analysere. For en elev med modernistisk bakgrunn vil dette være gjenkjennbare tilnæringsmåter, men for en elev med bakgrunn i tradisjonisme kan det være annerledes. Denne eleven vil i utgangspunktet ha et forhold til sine religiøse ritualer og tekster som er mer intuitivt, eksistensielt og emosjonelt. Som elev vil hun derfor måtte lære å distansere seg, og argumentere både for og mot det som utgjør basis i hennes livsforståelse. Av en postmoderne elev krever skolen på tilsvarende måte at han trer ut av sin lekende og utprøvende tilnærming og tar stilling til de ganske entydige, gjennomgående og forpliktende verdiene som skolen stiller opp som idealer.

Elever med modernistisk bakgrunn kan selvsagt også oppleve krevende utfordringer i møte med den store mengden religionsstoff. Det forventes at den modernistiske eleven skal sette seg inn i, forstå og respektere livsoppfatninger som er grunnleggende forskjellige fra hennes egne, og at eleven skal kunne føre en meningsfull dialog med medelever som har tradisjonelle eller mer postmoderne utgangspunkt.

En modellbasert framstilling skjematiserer selvsagt en virkelighet som gjerne er mer nyansert og mangfoldig. Elever kan være indifferente, med lite tydelige posisjoner, eller de kan være utprøvende grensekryssere. I hjemmemiljøet kan en elev for eksempel opptre innenfor en religiøs tradisjonisme, mens

han tilpasser seg modernismen i skolesituasjonen og leker postmodernist på internett i fritiden. Elever kan slik sett ha utviklet atskillig kompetanse i å opptre på tvers av og innenfor ulike kulturformer. Men uansett stiller læreplanene elevgrupper overfor utfordringer som krever avanserte kulturelle perspektivskifter, og som dermed til dels fordrer en etisk og livssynsmessig flerspråklighet.

Kompetansekravet berører ikke bare elever med bakgrunn i religiøs tradisjonisme. Også blant mer indifferente og sekulære elever finnes det atskillig moralsk tradisjonisme. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i diskusjoner om homofili hvor irreligiøse elever kan gi uttrykk for at homofili er noe "unaturlig", samtidig som de forsikrer at de "selvsagt" aksepterer menneskers rett til å innrette seg som de vil. Her er det en sterk identifikasjon med en moralsk tradisjonisme, og aksepten av modernismens rettighetstenkning kan virke til dels ganske motvillig. Man føyer seg for skolens dominerende diskurs uten egentlig å forstå eller akseptere rasjonelen bak denne.

Det utfordrende med læreplanens implisitte kompetansekrav er at de er krevende å identifisere. Elever kan vandre gjennom skoleverket uten klar innsikt i hvordan disse implisitte kompetansekravene påvirker og kanskje hemmer deres muligheter for innsikt og læring i faget. En tydeliggjøring av læreplanens implisitte kompetansekrav faller inn under begrepet kulturelt tilpasset opplæring. Med fagets trange tidsressurs er det begrenset hva en enkelt faglærer kan oppnå. Det kan likevel være av betydning at læreren løfter fram dette problemfeltet og viser forståelse for de utfordringene det representerer.

Avsluttende og oppsummerende merknader

Å knekke nye målkoder er ingen ukjent øvelse for religions-, livssyns- og etikkfagere med en viss fartstid. I et fag hvor tilfanget av

kunnskapsstoff er bredt og krevende i seg selv, kan det likevel synes vel utfordrende å skulle få et lass med kompetanseverb å sortere i tillegg. Det vil åpenbart måtte ta sin tid å utvikle den nødvendige kompetanse i å håndtere de nye kompetansekravene. De nye læreplanenes muligheter avhenger av at de blir forstått som helhetlige dokumenter og ikke smuldres opp i alle sine enkeltheter. Klokt fortolket og kyndig anvendt mener jeg de nye planene rommer spennende muligheter for faglig-pedagogisk nyskaping og utvikling. Intensjonen med denne artikkelen har vært å gi incitamenter til en slik fortolkning og anvendelse.

Litteratur

- Imsen, G. (2002). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læringssenteret (2004). *Forslag/innspill til muntlig eksamen i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag for lærere som ønsker å gjennomføre muntlig eksamen etter retningslinjene i LS-31-2003*. Lastet ned 18.01.07 fra http://udir.no/upload/Eksamen_%20%20Eksempeloppgaver/Mun_eks_eks_opp_LS31-2003_rev_31.3.2003.pdf
- UDIR (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet.
- Vestøl J. M. (2007). Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag. I: R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.): *Lektor - adjunkt - lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wright A. (2000). *Spirituality and Education*. London & New York: Routledge/Falmer.

Jon Magne Vestøl, Førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og skoletjeneste ved Universitetet i Oslo.
Adr.: j.m.vestol@iis.uio.no

¹ I skrivende stund verserer det forslag om at begge fagene skal endre navn til Religion, livssyn og etikk. Det ligger også i kortene at det vil bli gjort justeringer i læreplanen for grunnskolefaget med virkning fra høsten 2008. Disse endringene vil imidlertid neppe berøre de mer grunnleggende aspektene som behandles i denne artikkelen.

² Dette behandles i andre artikler i tidsskriftet.

³ Skolene er anonymisert.

Kjersti Løken:

Ny formålsparagraf, nytt fokus i etikk- og moralopplæring

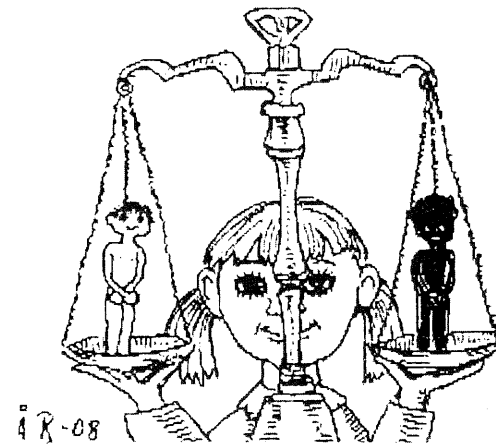
Religionsdidaktiske betraktninger over Bostad-utvalgets innstilling Formål for framtida.

Et kjapt blikk på et nærmest hvilket som helst massemedium viser at skolepolitikk og skolens verdigrunnlag engasjerer et bredt lag av befolkningen. Dette er i aller høyeste grad et sunnhetstegn i et demokratisk samfunn, da skolens avledete mandat gjør at foreldre og foresatte bør ha en naturlig interesse for skolehverdagens innhold. Dette innholdet bestemmes blant annet av formelle rammefaktorer¹ som hver enkelt lærer er forpliktet overfor i yrkesutøvingen. Opplæringsloven av 1998 kan pr i dag betraktes som skolens grunnleggende juridiske rammefaktor, hvor lovens to første paragrafer bestemmer formålet med opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Formålsparagrafen har en kulturell og verdimesig retning og forankring, og dette er både naturlig og nødvendig tatt i betraktning at skolen skal fungere som en intensjonalt sosialiseringsinstans. Samtidig har den eksplisitte betoningen av det til dels eksklusivt kristne verdigrunnlaget ført til at formålsparagrafen for grunnopplæringen har vært meget omdiskutert².

Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 2. juni 2006 et utvalg som skulle gjennomgå formålene for barnehagen og opplæringen, og vurdere "behovet for oppdatering og modernisering for at formålet skal bygge på et bredt syn på utdanning tilpasset den internasjonalserte flerkulturelle virkeligheten med større mangfold, der majoritet og minoritet tilegner seg en sammensatt felleskultur" (NOU 2007:6:36). En vurdering av det kristne verdigrunnlaget ble nevnt som et eget punkt i utvalgets mandat³.

Utvalget ble ledet av Inga Bostad, viserektor

ved Universitetet i Oslo, og avga sin innstilling *Formål for framtida* (NOU 2007:6) til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007. Innstillingen inneholder et enstemmig vedtatt forslag til ny formålsparagraf for opplæringen i skole og lærebedrift som i større grad vektlegger et sett av eksplisitt formulerte grunnleggende verdier som skolen skal bygge på og videreformidle, og på disse verdienes uttrykksformer på tvers av kultur og religion⁴: *Ho [opplæringa] skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte* (NOU 2007:6:14). En eventuell endring av skolelovens formålsparagraf vil naturligvis angå alle lærere i alle fag og på alle klassetrinn, men blir kanskje spesielt synlig i en religionsfaglig kontekst på grunn av den verdiformidlingen fagene er satt til å forvalte. Som religionslærer må man stille seg selv spørsmålet om hvilke konsekvenser et vedtak om endring i opplæringsloven vil kunne få blant annet for forståelsen av fagenes kompetansemål. Flere av Bostad-utvalgets grunnleggende verdier fremgår allerede eksplisitt i *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06). Blant annet stiller LK06 krav om at eleven i KRL-faget etter 10. årstrinn skal kunne "drøfte etiske spørsmål knyttet til [...] likeverd og likestilling" (LK06:79). Det er dette kompetansemålet som vil danne grensene for denne undersøkelsen.



Likeverd og likestilling i teori og praksis

Begrepene likeverd og likestilling inngår både i gjeldende opplæringslov, og i Bostad-utvalgets forslag til ny formålsparagraf. I eksisterende formålsparagraf uttrykkes disse prinsippene relativt kontekstløst, hvor "[o]pplæringa i grunnskolen og den videregående opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling". I det nye forslaget er likestilling fremdeles et prinsipp skolen skal fremme, mens likeverdsbegrepet fremstår i en eksplisitt verkkulturell drakt.

Likeverd og likestilling kan forstås på mange måter, og likestilling som en naturlig konsekvens av en tanke om likeverd reflekterer på mange måter et moderne vestlig tanke sett. En vid forståelse av likeverd innebærer at alle mennesker er like mye verd, kun i kraft av det å være menneske. Dette ble artikulert allerede i den amerikanske uavhengighetserklæringen fra 1776, og er i vestlig sammenheng knyttet til en humanistisk tankegang i vid forstand. I dag er prinsippene om menneskeverd og likeverd nedfelt i FN's menneskerettighetserklæring, og fremhever menneskelivets ukrenkelighet på tvers av kjønn, religion, nasjonalitet, ideologi og andre forhold. Likestilling forut-

setter likeverd og impliserer, i vid forstand, like muligheter og rettigheter i en sosiokulturell og samfunnsøkonomisk kontekst på tvers av de samme faktorene som nevnt ovenfor.

Kompetansemålet som avgrensner denne undersøkelsen, krever at elevene ved utgangen av 10. årstrinn skal kunne drøfte etiske spørsmål knyttet til disse to kjerneverdiene. En titt på begrepsbruken i kompetansemålet viser at det kan synes som om det er den teoretiske drøftingen som vektlegges. Det etablerte skillet mellom etikk som teori og moral som praksis gjør etisk refleksjon til et mer problemfritt, upersonlig og uforpliktende prosjekt enn moralsk oppdragelse (jfr. Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 2006:261). Problemet er at ensidig fokusering på etisk drøfting som intellektuell øvelse kan føre til stagnasjon dersom tankene ikke settes ut i praksis. For å unngå dette må "moralisk liv og etisk teori [belyse] hverandre" (2006:261). Dette betyr at skolens oppgave ikke bare er å gjøre elevene i stand til å drøfte etiske spørsmål, slik det fremgår eksplisitt av kompetansemålet, men også å handle moralsk på bakgrunn av slik drøfting for å fremme de kjerneverdiene skolen søker å formidle. KRL-boka (2005) påpeker også at kompetansemålene på ungdomstrinnet er mer "utdypende og samtidsorienterte" enn på barnetrinnet (2005:41).

Dette gir utvilsomt skolen er formidabel oppgave som verdiformidler. I drøftingen av spørsmål knyttet til likeverd og likestilling krever formålsparagrafen at disse verdiene utgjør fundament og retning for skolens arbeid. Elevenes konklusjoner på drøfting av etiske problemstillinger vil dermed være mer eller mindre akseptable i forhold skolens grunnleggende verdier. Likeverd og likestilling som verdier bør dermed ikke prisgis verdirelativistisk debatt i klasserommet, i og med at skolen søker å formidle disse verdiene til kommende generasjoner. For å si det med Gunnar Holth: "En verdifull etisk pluralisme er noe annet enn holdningsanarki" (2001:4).

¹ Formelle rammefaktorer kan defineres som "de [rammefaktorene] samfunnet pålegger skolen og lærerne gjennom sentrale eller lokale skolemyndigheter" (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad 2006:167).
² Dette gjelder også formålsparagrafen for barnehagen, men dette faller utenfor rammene for denne artikkelen. Formålsparagrafen for videregående opplæring gir også kristne og humanistiske grunnverdier presegens, men knytter dette implisitt til den nasjonale kulturarven, og har i langt mindre grad vært gjenstand for debatt.
³ Dette mandatet kom bla. som følge av debatten omkring fritaksordningene i det nye faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL), og bemerkninger gjort i FN's menneskerettskomité i 2004 (jfr. NOU 2007:6:36).

⁴ Innstillingen inneholder også et ditto forslag til ny formålsparagraf for barnehagen, men dette faller utenfor rammene av denne artikkelen.

Utfordringen for læreren i forhold til det nye forslaget er snarere å knytte disse grunnleggende verdiene til deres fremtredelsesformer i ulike religioner og livssyn. Skolen skal både ivareta og styrke elevenes egen identitet, og sørge for at de tilegner seg felleskulturen. Jeg vil hevde at dette best kan gjøres gjennom en fenomenologisk og kultursensitiv undervisning, noe jeg vil søke å vise nedenfor.

Kompetansemåloppnåelse i klasserommet: en fenomenologisk og kultursensitiv undervisning

Religionsfaget kan forstås på ulike måter. Jon Magne Vestøl (2007) benytter Andrew Wrights skille mellom eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnæringsmåte til religion og livssyn i sin analyse av læreplanene for religionsfagene i skolen. En inklusiv tilnærming toner ned forskjellene mellom ulike tradisjoner, og legger vekt på fenomener som opptrer på tvers av religioner og livssyn. Det kan synes som om Bostad-utvalget går inn for en slik tilnærming til skolens grunnverdier. Man må derfor spørre seg om lærerens oppgave vil bli å harmonisere ulike syn og ulike oppfatninger om og forståelser av (i dette tilfellet) likeverd og likestilling, for slik å gjøre ulike religioner og livssyn politisk korrekte i en norsk kontekst. En fare med dette er at man kan risikere å trekke religiøse og kulturelle spørsmål ut av sin naturlige kontekst, og dermed miste noe av religionenes særpreg i undervisningen. I verste fall vil man kunne ende opp med en kunstig polarisering mellom "oss" og "de andre", hvor det er underforstått at "de andre" egentlig mener det samme som "oss".

Rendyrkede harmoniseringsstrategier kan i verste fall føre til assimilering. Et nærliggende eksempel er Ann-Magritt Hauges (2004) beskrivelse av to mulige orienteringer, én problemorientert og én ressursorientert, fra skolens og lærernes hold når det gjelder minoritetsspråklige elever. Problemorienteringen søker harmonisering og utjevning. Løsningen på det

flerkulturelle prosjektet i klasserommet blir å forsøke å assimilere de minoritetsspråklige elevene, mens ressursorienteringen peker i retning av integrering basert på at alle elever er subjekter som skal tilegne seg en felleskultur. Problemorienteringen kan ses som en videreføring av den implisitte eller eksplisitte inndelingen av mennesker i kategoriene "oss" og "de andre" som ble nevnt ovenfor, og som kan gjenkjennes i såvel religiøse og sekulære livssyn som i andre kontekster.

KRL-boka understreker at kompetansemålene i ungdomsskolen også legger vekt på "forskjeller og likheter mellom og innenfor ulike religioner og livssyn" (2005:41). Det kan oppstå problemer hvis det nye forslaget til formålsparagraf legger opp til en ensidig betoning av likhetene på bekostning av forskjellene. Dette kan i verste fall føre til ren kulturimperialisme, hvor man leter etter typisk vestlige fortolkninger av visse kjerneverdier slik de fremgår på tvers av religioner og kulturer.

Religionsfenomenologien studerer fenomener komparativt slik de kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn. Det metodologiske grunnlaget for denne retningen stammer fra Edmund Husserl og inkluderer blant annet evnen til empati, og det å kunne sette spørsmålet om objektive sannheter (herunder eget religiøst eller sekulært ståsted) i parentes (*epoché*). Slike analytiske verktøy muliggjør komparative studier av likeverd og likestilling. Samtidig bør det advares mot den universaliserende tendensen som kan sies å ligge implisitt i det fenomenologiske prosjektet, ved at man unngår ønsket om å identifisere og isolere identiske fenomener i ulike tradisjoner⁵. Det er derfor nødvendig at man inn tar en kultursensitiv holdning, som gir rom for at ulike fremtredelsesformer er preget av kulturell, historisk og religiøs kontekst, og la tanker om likeverd og likestilling fremtre på tradisjonenes egne premisser. Samtidig må undervisningen være kultursensitiv på den måten at man unngår verdirelativisme knyt-

tet til grunnfestede prinsipper i norsk skolelovs formålsparagraf.

Som religionslærer blir naturligvis utfordringen hvordan en tanke om en fenomenologisk og kultursensitiv undervisning kan utformes i praksis. Kompetansemålet som denne undersøkelsen startet med tilhører filosofi- og etikkdelen av KRL-faget. Oddbjørn Leirvik har påpekt at læreplanene i liten grad har lagt opp til koblinger mellom religions- og etikkstoffet, og overlater denne utfordringen til lærebokforfatterne (Leirvik 1999:3). Når forslaget til ny formålsparagraf legger opp til at skolen skal bygge på likeverd slik dette uttrykkes i ulike religioner og livssyn er koblingen til hovedområdet som angår jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn nærmest uungåelig. Utfordringen er å kunne se på forholdet mellom likeverd som grunnverdi, slik det fremgår av ulike tradisjoner, og likestilling som et prinsipp skolen skal fremme i det norske samfunnet. Det er dermed ikke sagt at koblingen mellom likeverd og likestilling f.eks. mellom kjønnene er universell. Islam behandles ofte i mediene i forbindelse med likestillings- og kvinnespørsmål. Dette gjør at meningsyttringer om og innen denne religionen kan synes mer relevante og kanskje også lettere tilgjengelige for elevene, samtidig som det også gir et godt utgangspunkt for refleksjon og kildekritisk bevissthet.

Perspektiver på kvinnens stilling i undervisning om islam

Innen islam er spørsmålet om likestilling knyttet til religionens fundament slik dette uttrykkes i muslimenes hellige skrift, og slik dette realiseres gjennom tanken om en guddommelig lov, *shari'ah*. I debatten om islamsk rett "både i Europa og den muslimske verden, gælder diskussionen ofte spørsmålet om kvindens stilling" (Hjärpe 2000:330). Den norske islamportalen islam.no har en spørrespalte hvor Vibeke Hadia Breivik svarer følgende på et spørsmål fra en irritert ung mann som stiller spørsmål om hvorfor

kvinner og menn ikke er likeverdige og har like rettigheter i islam: "Kvinner og menn trenger ikke -like- rettigheter fordi vi har ikke like behov. Pass på at du ikke forveksler like rettigheter med likeverd. I islam er det ikke og har aldri vært noen tvil om at kvinner er likeverdige med menn. Dette er det udiskutable utgangspunktet" (<http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=52&nPage=&nFAQID=1156>). Innenfor politisk islam legges også vekt på at det å være likeverdig ikke betyr det samme som likestilling (Vogt 1998:238).

For å gå til primærkildene bærer Koranens sure 4 tittelen "Kvinnene" og inneholder blant annet regler for forholdet mellom kjønnene, ekteskap og arverett. Denne surens 38. vers har vært "meget kommentert og diskutert" (1998:143) og fastslår mannens autoritet som kvinnens formynder og "tjener som grunnlag for regelen om at kvinner ikke kan ha stillinger som innebærer at menn underordnes og må følge kvinners direktiver" (1998:144)⁶. Det bør heller ikke være vanskelig å finne uttalelser i mediene som eksplisitt eller implisitt fremhever skriftsteder som beskriver hvordan kvinner i møtet med menn som ikke tilhører den nærmeste familie oppfordres til tilknappethet både billedlig og bokstavelig talt (jfr sure 24:31, sure 33:59). Den senere tids debatt om religiøs bekledning for kvinner i yrkes- og studiesammenheng kan kanskje også bringes inn i klasserommet.

Fra et innenfraperspektiv bør det kanskje fremheves at "påbud om anstendig og korrekt adferd [...] også gjelder menn" (Vogt 1998:145). Man bør kunne trekke inn den religiøse seksualmoralen og vise hvordan segregering mellom kjønnene oppfattes som middelet til å unngå uønsket og usømmelig atferd. Kanskje kan man også diskutere hvorvidt Koranens krav til kvinnelig kleddel og oppførsel egentlig er en kritikk av mannen. Koranen forklarer at

⁵ Dette er inspirert av Gavin Flood (1999) som gjennomgår svakhetene ved den fenomenologiske tilnærmingen og maner til et studium av religion som tar hensyn til historisk, språklig og kulturell kontekst.

⁶ Dette er interessant tatt i betraktning Jan Oppsals observasjon om at kvinnelige lærere i Norge har opplevd "at de har fått lite respekt fra muslimske gutter i klassen" (Oppsal 1998:19).

kvinnen skal kle seg og oppføre seg på bestemte måter for at hun ikke skal "sjeneres" (sure 33:59), noe som impliserer at mannen nødvendigvis må være den som sjenerer henne.

Læreren kan tenke inklusivt (jfr *supra*) og peke på surer som beskriver kvinners rettigheter. Fra et diakront perspektiv kan det påpekes at islam på et tidlig tidspunkt introduserte rettigheter for kvinner med hensyn til f.eks. skilsmisse og arv. De islamske lovskolene tok også tidlig stilling til spørsmål om abort og prevensjon, og mens abort kun ble tillatt i tilfeller der morens liv var i fare, ble prevensjon tillatt (1998:144). Slike rettigheter har først blitt vestlige kvinner til del i løpet av de siste hundreårene, men betraktes i dag nærmest som en selvfølge i Vesten. Læreren kan her søke å vise at kulturer hele tiden er i utvikling. Både Bibelen og Koranen omtaler f.eks. forholdet mellom herrer og slaver, noe som i liten grad er relevant for kristne og muslimer i dag.

Fra et inklusivt perspektiv kan læreren også trekke inn surer som oppfordrer til likebehandling av menn og kvinner. Et eksempel på dette er tanken om likhet for loven i avstraffing av menn og kvinner som bedriver hor (Koranen sure 24:2f). Kvinner er også beskyttet av utsagn som krever at en som falskt anklager en ærbar kvinne for usømmelig oppførsel skal straffes nesten like strengt som en som har begått utroskap (sure 24:4). Fra et utenfraperspektiv kan læreren peke på f.eks. forskjellene i kvinnelig bekledning over den muslimske verden, og stille spørsmål omkring hva som er religion og hva som er tradisjon (jfr. Grande 1998:8f)⁷. Kanskje kan læreren peke på forskjeller mellom kvinnelig påkleddingskutyme i vestlige og muslimske land, og stille spørsmålsteget ved om ikke vestlige samfunns kroppsfiksering og motejag kan oppfattes som like kvinneundertrykkende for muslimer, som islamske påkleddingsregler kan virke for enkelte vestlige sekulære eller kristne.

Den viktigste utfordringen for læreren blir allikevel det å kunne ha to tanker i hodet samtidig, og kunne formidle denne evnen til elevene. For det første skal undervisningen bygge på prinsippet om likeverd, og denne kjerneverdien skal viderefremmes slik den kommer til uttrykk i ulike tradisjoner. For det andre skal de enkelte tradisjonenes tanker fremstilles slik de fremgår av sin religiøse og kulturelle kontekst. Dette innebærer at religionslæreren skal fremme likestilling i det norske samfunnet og unngå verdirelativisme, men hun må samtidig vise at en tanke om likeverd kan gi seg ulike utslag i ulike religiøse og sekulære tradisjoner. Det er dette som menes med en undervisning som har røtter i religionsfenomenologiens tanke om empati og epoché, men som samtidig evner å være kultursensitiv både i forhold til den kulturelle konteksten undervisningen foregår i, og i forhold til de enkelte religiøse og sekulære tradisjonenes historiske, kulturelle og språklige kontekst.

Konklusjon

I denne teksten har det vært pekt på noen utfordringer knyttet til operasjonaliseringen av den foreslåtte nye formålsparagrafens tanke om likeverd og likestilling i religionsundervisningen.

Det største problemet er at formuleringen kan resultere i en underkjenning av forskjeller mellom tradisjoner, gjennom et ensidig fokus på harmonisering. Dette kan i verste fall føre til en praksis hvor man søker å gjøre alle religioner og kulturer mer lik "vår egen", noe som kun bidrar til å opprettholde dikotomien mellom "oss" og "de andre" og danner et dårlig grunnlag for tilegnelse av en sammensatt felleskultur. Eller motsatt: Man kan ende opp med et i overkant navlebeskuende prosjekt, hvor målet blir å presentere vestlige verdiformuleringer slik de fremkommer i alle religioner og livssyn. Mitt løsningsforslag er en fenomenologisk og kultursensitiv undervisning, hvor fenomenene fremtrer på egne premisser, og hvor både likheter og forskjeller artikuleres. Samtidig impliserer en kultursensitiv holdning også kultursen-

sitivitet i forhold til kjerneverdier i det norske samfunnet, og lærerens rolle må her defineres som verdiformidlerens og ikke verdirelativists. På den måten kan læreren holde seg på landeveien (som tross alt er ganske bred), og styre unna så vel kulturimperialismens som den rendyrkede harmoniseringens grøftkanter, samtidig som grunnleggende verdier og prinsipper ikke kompromitteres.

Litteratur Offentlige dokumenter

KRL-boka (2005).

NOU 2007:6 *Formål for framtida*. Formål for barnehagen og opplæringen.

L97 (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement.

LK06 (2006): Midlertidig trykt utgave juni 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 17.7.1998. Elektronisk utgave: http://www.lovdata.no/cgiwift/wiztldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl19980717-061.html&emne=oppl%cc6ringslov*&

Annen litteratur

Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (2006): *Tro. Livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Flood, Gavin (1999): *Beyond phenomenology. Rethinking the study of religion*. London: Cassell.

Grande, Sidsel Øiestad (1998): "Islam i Norge". I: *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* nr 10 – 1998, ss. 5-12. Religionslærerforeningen i Norge.

Hauge, Ann-Magritt (2004): "Kap. 1: Den flerkulturelle skolen eller en skole med minoriteter?". I: *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklig og*

kulturelt mangfold, ss. 21-42. Oslo: Universitetsforlaget.

Hjärpe, Jan (2000): "Islam". I: Tim Jensen, Mikael Rothstein og Jørgen Podemann Sørensen (red.): *Gyldendals religionshistorie. Ritualer, mytologi, ikonografi*. København: Gyldendalske boghandel.

Holth, Gunnar (2001): "Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn. Fem synspunkter på vår tids etiske pluralisme som didaktisk utfordring". I: *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* nr 3 – 2001, ss. 32-41. Religionslærerforeningen i Norge. www.religion.no/tidsskrift/bladart/gh301u.html [lesedato 02.01.07].

Koranen (2000). Oslo: De norske bokklubbene. [Utgitt i serien: Verdens hellige skrifter].

Leirvik, Oddbjørn (1999): "Religionsdialog i klasserommet". <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/dialogiskulen.html> [lesedato 02.01.07].

Oppsal, Jan (1998): "Med muslimske elever i klassen". I: *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* nr 10 – 1998, ss. 17-20. Religionslærerforeningen i Norge.

Vestøl, Jon Magne (2007): "Kap. 17: Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag". I: Rolf Mikelsen og Henrik Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, ss. 305-320. Oslo: Universitetsforlaget.

Vogt, Kari (1998): *Islams hus. Verdensreligion på fremmarsj*. Oslo: Cappelen. www.islam.no

Kjersti Løken, lærer i videregående skole. Adr. kjerstiloken@gmail.com

⁷ Her må man naturligvis trå varlig. Sidsel Øiestad Grande hevder at islam representerer i større grad enn mange vestlige religiøse og sekulære livssyn en måte å leve på, hvor skillet mellom den religiøse og den sekulære sfæren er ikke-eksisterende eller utydelig (jfr. Grande 1998:6). En begrunnelse for dette kan finnes i at vestlig rettspraksis er utledet av romersk rettstradisjon, men et prinsipielt skille mellom religiøs og sekulær rett (jfr. Hjärpe 2000:330).

Brit Eli Dystebakken:
Lærebøker
og holdningsfremmende
islamundervisning

Ifølge både R94 og LK06 er faget Religion og Etikk, for 3. trinn videregående skole, et holdningsfag, like mye som et kunnskapsfag. Med dette menes det, blant annet, at opplæringen i faget ikke bare skal bidra til kunnskap om, men også til respekt, toleranse og forståelse for ulike religioner og livssyn.

Dette er mål som også er i tråd med læreplanenes mer generelle prinsipper for videregående opplæring, hvor det blant annet slås fast at opplæringen skal bidra til å "fremme kulturforståelse"¹, "motvirke fordommer, og skape respekt for andres oppfatninger"². Dette er målsettinger og måter å tenke om faget på som nødvendigvis må få didaktiske konsekvenser både for fagets innhold og fagets arbeidsmåter, og herav også for fagets lærebøker og faktiske undervisning. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan fremstillingen av islam i ulike lærebøker for Religion og Etikk kan sies å bidra til å støtte opp under læreplanenes holdningsmål. Jeg har valgt å ta for meg styrker og svakheter ved ulike didaktiske tilnæringsmåter til islam i fire av de lærebøkene som ble til under innflytelse av R94, og jeg vil med utgangspunkt i disse drøfte i hvilken grad og på hvilke måter det innhold og de fremstillingene av islam vi finner i disse bøkene kan sies å støtte opp under læreplanens mål om å fremme respekt og toleranse for denne religionen og dens tilhørere.

**Systemoverskridende innfalls-
vinkler og komparativ didaktikk**

Teologen Oddbjørn Leirvik er blant de som har kritisert mangelen på "systemoverskridende innfallsvinkler" i religionslærebøker generelt³. Med dette mener han at lærebøkene i for liten

grad legger til rette for sammenligning av ulike religioner og livssyn, og at dette går på bekostning av dialogen, som i sin tur er ytterst sentral i prosessen med å avle holdninger som toleranse og respekt. En dialog- og holdningsfremmende religionsundervisning vil, ifølge Leirvik, forutsette en didaktisk tilnæringsmåte som legger vekt på fellestema og likheter, og gir elevene hjelp til å se sammenhenger⁴. Dette er et syn som er reflektert ikke bare i læreplanen - som slår fast at elevene skal "kunne sammenligne sentrale momenter i religiøse og sekulære livssyn" - men som også (til tross for Leirviks kritikk) uttrykkes i flere av de lærebøkene jeg har tatt for meg, og da kanskje i særlig grad Cappelen's *I Samme Verden*, utgitt i 2002. Fremstillingen av islam i denne læreboka karakteriseres av en stadig sammenligning med kristendommen, hvor likhetstrekkene mellom de to religionene påpekes og utheves.

Det å fremheve likheter mellom religioner på denne måten kan - innenfor rammen av et kristent-muslimsk klasserom - være gunstig, sett i et holdningsfremmende perspektiv, da det på mange måter kan tenkes å medbringe en forståelse av "den andre" som nærmere, og mer lik enn selv, enn man kanskje i utgangspunktet hadde trodd. Det er da heller ingen tvil om at vi faktisk har å gjøre med to religioner som har

flere likhetstrekk med hverandre enn med de fleste andre religioner og livssyn, til tross for at religionene gjerne presenteres som motpoler i dagens mediebilde. Det å i det hele tatt være seg dette bevisst, er uten tvil en ressurs - holdningsmessig sett - i en tid preget av tiltagende islamofobi og fremmedfrykt.

Det som imidlertid er problematisk med en didaktisk tilnæringsmåte av denne type, hvor islams fellestema og likheter med kristendommen understrekes, er at sammenligningen gjerne skjer på kristendommens premisser, ut fra et kristent eller kulturkristent ståsted. Et eksempel på dette kan være følgende setning, hentet fra læreboka *Logos* (Cappelen, 1997): "I islam er det [...] ikke nødvendig med noen frelserskikkelse slik Jesus er det i kristendommen"⁶. I læreplanens retningslinjer for KRL-faget slås det imidlertid fast at "alle religions- og livssynssamfunn skal kunne kjenne seg igjen i presentasjonen av deres religion eller livssyn". Dette innebærer at "hver religion skal presenteres ut fra sin egenart og få stå for seg selv, før en ser på likhetspunkter og forskjeller mellom ulike religioner"⁷. I hvor stor grad dette er et prinsipp som preger de lærebøkene vi finner for religionsfaget på videregående skole er diskutabelt, men Aschehougs *Mening og Mangfold* (1997) bør trekkes frem som et eksempel til etterfølgelse. Snarere enn å presentere islam gjennom kulturkristne øyne, har man i denne boka valgt å rette et kritisk søkelys nettopp mot disse øynene, og mot de feilaktige oppfatningene av islam som mange i Vesten og Norge sitter med.

**Et substansielt
utenfraperspektiv på islam**

Det å evne å se sin egen kultur utenfra, og tenke kritisk omkring egne perspektiver har da også - holdningsmessig sett - blitt hevdet å gjøre elevene "mer i stand til å møte og forstå andre" kulturer og religioner⁸. I LK06 heter det da også at "i undervisningen skal nærhet til fagstoffet på religionenes og livssynenes egne premisser



kombineres med saklig distanse"⁹. Dette er da også et prinsipp som i stor grad preger lærebøker som *Logos* og *Religion og Etikk* (Gyldendal 2000). Det som er kjennetegnende for disse bøkene er at de anlegger et substansielt utenfraperspektiv på religion, hvor religionens kognitive og rasjonelle innhold understrekes¹⁰, og hvor islams historiske, dogmatisk-filosofiske og juridisk-institusjonelle dimensjoner, rent innholdsmessig, utgjør hovedtyngden¹¹. Dette er videre en tilnærming som gjerne fremstiller religionen innenfor en livssynsfaglig ramme, og hvor islams troslære f.eks. presenteres ved hjelp av kategorier som menneskesyn, gudsoppfatning og virkelighetsforståelse¹².

Kritikere har imidlertid pekt på at dette er et perspektiv på religion som ikke er vidt nok til å fange religionens vesen¹³. Ved å utelate såpass sentrale dimensjoner av religionen som religiøst fellesskap, religiøst liv og religiøs praksis er dette en tilnæringsmåte som ikke bare forvrenger bildet av hva religion egentlig er, men også forståelsen av hva religionen faktisk betyr for subjektet selv, den troende. Religion er, ifølge religionsdidaktiker Heid Leganger-Krogstad, "ikke [...] et rent intellektuelt produkt"¹⁴, og det å skulle presentere religion som sådan vil være å yte vold mot religionens egenart¹⁵. Religion er snarere tvert imot en kilde til

1) Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), Midlertidig utgave juni 2006, Utdanningsdirektoratet, s. 32. 2) Læreplanverket for videregående opplæring (R94), Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo 1996, s. 2. 3) Leganger-Krogstad, Hilde, "Dialogisk religionsundervisning" i *Religion og Livssyn*, Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, 14 (2) 2002, s. 24-25, Leirvik, Oddbjørn "Religionsdialog i klasserommet", <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/dialogiskulen.html> [Lesedato 24.03.2007], s. 7. 4) Leirvik s. 8. 5) R94 s. 3.

6) Øiestad, S.G., Myklebust, J.F., *Logos. Religion. Livssyn. Etikk*, Cappelen, Oslo 1997s. 92. 7) Leganger-Krogstad Heid, "Felles undervisning - ulik tro. Minoritetsproblematikken i klasserommet", i (Red) Magerøy, Lars Inge & et al. *Forankring og fornyelse. Kristendomsundervisning i endring*, 1997, s. 149, LK06 s. 71. 8) Henriksen, Jan-Olav, "Utenfra og innenfra. Skissestreker til forståelsen av postmoderne religion", i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 12 (1) 2000, s. 17. 9) LK 06 s. 71. 10) Afdal m.fl., s. 45, Leganger-Krogstad, Heid, s. 148-149. 11) Afdal m.fl., s. 44-46. 12) Afdal G., Haakedal E., Leganger-Krogstad H., *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo 2001, s. 45, Leganger-Krogstad, Heid s. 148-149. 13) Afdal m.fl. s. 45, Leganger-Krogstad, Heid, s. 148. 14) Leganger-Krogstad Heid, s. 151.

mening, og/eller et livsmønster man gjerne spesialiseres inn i fra barnsben av¹⁶. Ifølge Leganger-Krogstad, i boken *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, kan man snakke om følgende sju dimensjoner ved religion: 1) den praktiske og rituelle, 2) den opplevelsesmessige og emosjonelle, 3) den narrative eller mytiske, 4) den dogmatiske og filosofiske, 5) den etiske og juridiske, 6) den sosiale og institusjonelle og 7) den materielle. Ifølge Leganger-Krogstad er dette dimensjoner som alle hører med i enhver beskrivelse av religion, og en substansiell fremstilling av islam, hvor historikk og religiøs lære vektlegges på bekostning av religionens rituelle, sosiale og emosjonelle sider, er en fremstilling som nødvendigvis vil kollidere med religionens selvforståelse¹⁷.

Dette er med andre ord en fremstilling som ikke bare er problematisk i et holdningsperspektiv, men også i et rent kunnskapsperspektiv. Det er vanskelig å se hvordan denne type tilnæringsmåte kan bidra til noen bedre forståelse av hva islam faktisk er, og hvordan denne religionen arter seg i livet til muslimer flest. Herav er det også vanskelig å se hvordan denne type tilnæringsmåte kan bidra til et mer reflektert syn på islam blant ikke-muslimske elever, og på sikt avle holdninger som toleranse og respekt for denne religionen og dens tilhørere.

Et funksjonelt, antropologisk innenfraperspektiv på islam

Alternativet blir med dette å rette søkelyset mot den måten islam - som religion (vs. livssynsmessig rasjonale) - faktisk fortoner seg i livet til muslimer flest, ved blant annet å vektlegge de mer praktiske, sosiale og emosjonelle sidene ved religionen. Denne tilnærmingen preger i særlig grad boken *Mening og Mangfold*. Her finner vi delkapitler som "Islam i den enkeltes liv" og "Islam i familiens liv", samt bilder fra muslimers hverdagsliv; en fisker som ber på stranden i Jemen, pilegrimer som laster bagasje for bussturen mot Mekka, samt bønnetid i et

norsk-muslimsk hjem. *Mening og Mangfold* anlegger med andre ord en mer antropologisk og funksjonell tilnærming, som sikter inn på å si noe om "hvordan mennesker og grupper lever religiøst og forstår virkeligheten"¹⁸, og om hvordan islam fungerer i dagliglivet til muslimer flest. Dette er en tilnæringsmåte som er i tråd med en didaktisk trend av litt nyere dato - nemlig kontekstuell religionsdidaktikk.

Det som primært kjennetegner kontekstuell religionsdidaktikk er at den tar utgangspunkt i, og lar religionen - slik det faktisk forekommer rundt oss, i vår egen kontekst og kultur - bli bestemmende for undervisningens innhold og mål¹⁹. Dette vil med andre ord si at elevenes egen livsverden og egne erfaringer, med f.eks. islam, gis avgjørende innflytelse på undervisningens innhold, arbeidsmåter og innfallsvinkler²⁰. Kontekstuell religionsdidaktikk er med dette en tilnæringsmåte som, ifølge Oddbjørn Leirvik, kan åpne opp for "å tone ned noe av det sentraldirigerte og normativt orienterte preget til læreplanen", ved i stedet å "ta utgangspunkt i den levende religiøsiteten, de folkelige tradisjonene og de mange lokale variasjonene innenfor hver religion" - slik kanskje mange osloborgere kjenner islam fra sin hverdag, og slik vi møter islam presentert i *Mening og Mangfold*.

En kontekstuell og erfaringsnær tilnærming til islam

Det er imidlertid viktig å påpeke at det antropologiske innenfraperspektivet vi fant i *Mening og Mangfold* på ingen måte kan fremstilles som den kontekstuelle religionsdidaktikkens fasitsvar på hvordan man bør arbeide med islam i klasserommet, selv om dette uten tvil er en tilnæringsmåte som har mye for seg, vis-à-vis det substansielle utenfraperspektivet vi fant i *Religion og Etikk og Logos*. Det viktigste er, derimot, å påse at den tilnæringsmåten og det perspektivet man anlegger på islam stemmer overens med de erfaringene skolens elever - det være seg muslimer eller

ikke-muslimer - har med islam. Da "skolens religiøse kontekst arter seg ganske ulikt utover det ganske land"²² vil dette kreve en stor grad av lokal tilpasning og tilrettelegging²³. Det vil blant annet forutsette at læreren er bevisst sin egen kulturelle og religiøse kontekst, og vet hvilken religiøs historie og hvilket religiøst liv som preger dette lokalsamfunnet har, samt hvilke religiøse symboler og hvilken religiøsitet elevene forholder seg til både i dagliglivet og gjennom massemedia²⁴. Et antropologisk innenfraperspektiv av ovenfornevnte type kan da også, som sagt, i stor grad tenkes å samsvare med mange av de erfaringene osloskolens elever har med islam. Både muslimske og ikke-muslimske elever kunne lett tenkes å være i stand til å identifisere seg med *I Samme Verdens* fortelling om en ung gutt i Oslo som etter endt skoledag gjør seg klar til bønn²⁵, enten historien assosieres med egen hverdag eller med muslimske venners hverdag.

Virkeligheten for elever som ikke bor i Oslo - eller for den saks skyld på en annen kant av Oslo - kan imidlertid fortone seg radikalt annerledes, da disse kanskje ikke har noen erfaringer med dagliglivets islam. Dette er elever som kanskje først og fremst forbinder islam med det de hører om religionen gjennom nyhetsbildet. Dette krever en radikalt forskjellig tilnæringsmåte til islam, og hvor et innenfraperspektiv med fokus på dagliglivets islam kanskje ville kunne føles ivedkommende og fjernt fra elevenes egne erfaringer. For her å skulle bygge opp under holdninger som toleranse og respekt, kunne det kanskje være mer hensiktsmessig å ta for seg den måten islam faktisk fremstilles i nyhetsbildet på. Dette er da også en tilnæringsmåte vi møter i lærebøker som *Mening og Mangfold* og i *I samme verden*. Dette er bøker som sikter mot å utgjøre en motvekt til den måten islam fremstilles på i nyhetsbildet, og som i stor grad lykkes i å tilbakevise mange av de fordommene ikke-muslimske nordmenn, på bakgrunn av manglende kunnskap, har mot islam.

Det viktigste med en kontekstuell tilnæringsmåte til religion er med andre ord å påse at den undervisningen man legger til rette for er relevant og vedkommende for elevene, og at den tar utgangspunkt i og samsvarer med de erfaringene elevene har fra egen kulturelle og religiøse virkelighet. Det som har vært problemet med tradisjonell religionsundervisning er, ifølge Geir Afdal, at det læringsinnholdet man har lagt opp til har vært løserevet fra enhver kulturell kontekst²⁶. Holdninger kan imidlertid verken oppstå eller anvendes i et intellektuelt vakuum. Holdninger fremmes av livsnærhet, og forutsetter visse referanserammer²⁷, og det er på bakgrunn av dette at tilhengere av kontekstuell religionsdidaktikk har hevdet at religionsundervisningen må ta utgangspunkt i og orienteres ut i fra den kulturelle og religiøse virkelighet elevene og læreren selv befinner seg i²⁸. Den eneste måten for å skolen å kunne ruste elevene til å forstå og møte verden rundt seg med toleranse og respekt, er ved å knytte den kunnskapen elevene gis - enten det er gjennom lærebøker eller i faktisk undervisning - til elevenes egne erfaringer²⁹. Religionsundervisningen blir med dette å forstå som en slags erfaringsbearbeidelse, hvor det elevene - ideelt sett - sitter igjen med er en form for *kulturkompetanse* som videre vil kunne fremme "mellommenneskelig forståelse" og bidra til "konstruktiv sameksistens" mellom mennesker på tvers av kulturer, religioner og ulike leveste³⁰.

Avsluttende kommentar

Ifølge religionsdidaktiker Jon Magne Vestøl bør nytten og gyldigheten av kunnskap tilegnet i klasserommet måles ut fra kunnskapens evne til å bidra til konstruktiv praksisutvikling. I en religionsdidaktisk sammenheng, kan dette blant annet forstås nettopp som kunnskapens evne til å fremme "mellommenneskelig forståelse" og bidra til "konstruktiv sameksistens"³¹. Dette er en konklusjon som verken favoriserer den ene eller den andre tilnæringsmåten til islam. Min hensikt, i denne artikkelen, har da heller ikke vært å presentere én tilnæringsmåte til islam

15) Myhre, Bjørn "Hva bør filosofi i skolen være?", i *Prismet. Pedagogisk Tidsskrift* 48 (2) 1997, s. 54. 16) Afdal m.fl. s. 45, Leganger-Krogstad, Heid, s. 148. 17) Afdal m.fl. s. 45, Leganger-Krogstad, Heid, s. 148, Leganger-Krogstad Hilde, s. 25. 18) Afdal s. 13. 19) Afdal s. 8. 20) Afdal s. 13, Afdal m.fl. s. 70, Leganger-Krogstad, Hilde, s. 27. 21) Leirvik s. 8.

22) Afdal m.fl. s. 70. 23) Leganger-Krogstad, Heid s. 152, Leirvik s. 8. 24) Afdal s. 35. 25) *I samme verden*, s. 175. 26) Afdal s. 3. 27) Afdal m.fl. s. 71, Leganger-Krogstad, Heid s. 152, Leganger-Krogstad, Hilde, s. 27. 28) Afdal s. 3, 5, Afdal m.fl. s. 11, 35, 70. 29) Afdal s. 13, Afdal m.fl. s. 70, Leganger-Krogstad, Hilde, s. 27. 30) Leganger-Krogstad, Heid s. 143, Leganger-Krogstad, Hilde s. 28, Mogensen Kaj, "Symbolundervisning. Didaktikk til kristendomsfaget", i *Prismet. Pedagogisk Tidsskrift* (2) 1990, s. 64, Vestøl, Jon Magne, "Interaksjon, kultur og aktivitet. Tre analysemodeller i religionsdidaktikken", ILS 2006, s. 12. 31) Leganger-Krogstad, Heid s. 143, Leganger-Krogstad, Hilde s. 28, Mogensen Kaj, "Symbolundervisning. Didaktikk til kristendomsfaget", i *Prismet. Pedagogisk Tidsskrift* (2) 1990, s. 64, Vestøl, Jon Magne, "Interaksjon, kultur og aktivitet. Tre analysemodeller i religionsdidaktikken", ILS 2006, s. 12.

som bedre enn andre. Det jeg i denne artikkelen primært har forsøkt å rette fokus mot er nødvendigheten av å sette spørsmålsteget ved den nytteverdi og gyldighet ulike fremstillinger av islam har i ulike klasserom og i ulike læringssituasjoner. I den forstand er det da heller ikke tvil om at enkelte tilnæringsmåter er i bedre stand til å fordre holdninger som respekt og toleranse.

Litteraturliste

- Afdal, Geir, "Kontekstuell religionsdidaktikk. Religionspedagogikk for en flerkulturell skole?", i *DIN Tidsskrift for religion og kultur*, nr. 1-2/2005
- Afdal G., Haakedal E., Leganger-Krogstad H., *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo 2001
- Gaarder K., Hellern V., Notaker H., *Religion og Etikk*. For den videregående skolen, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2000
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., Øatnor, A., *Mening og Mangfold. Religion og Etikk for den videregående skolen*, Aschehoug, Oslo 1997
- Henriksen, Jan-Olav, "Utenfra og innenfra. Skissestreker til forståelsen av postmoderne religion", i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 12 (1) 2000
- Kvarme, O.A., Steineger, A., Lindhardt, E.M., Hauge, A.R., *I Samme Verden. Religion og Etikk VK 2*, Cappelen, Oslo 2002
- Leganger-Krogstad, Heid, "Felles undervisning - ulik tro. Minoritetsproblematikken i klasserommet", i (Red) Magerøy, Lars Inge & et al. *Forankring og fornyelse. Kristendomsundervisning i endring*, 1997
- Leganger-Krogstad, Hilde, "Dialogisk religionsundervisning" i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 14 (2) 2002
- Leirvik, Oddbjørn "Religionsdialog i klasserommet", <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/dialogiskulen.html> [Lesedato 24.03.2007]
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), Midlertidig utgave juni 2006, Utdanningsdirektoratet
- Læreplanverket for videregående opplæring (R94), Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo 1996
- Mogensen, Kaj, "Symbolundervisning. Didaktikk til kristendomsfaget", i *Prismet. Pedagogisk tidsskrift* (2) 1990
- Myhre, Bjørn, "Hva bør filosofi i skolen være?", i *Prismet. Pedagogisk Tidsskrift* 48 (2) 1997
- Opsal, Jan, "Med muslimske elever i klassen", i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* 10 (3) 1998
- Vestøl, Jon Magne, "Interaksjon, kultur og aktivitet. Tre analysemodeller i religionsdidaktikken", ILS 2006
- Øiestad, S.G., Myklebust, J.F., *Logos. Religion. Livssyn. Etikk*, Cappelen, Oslo 1997

Brit Eli Dystebakken, student i kultur-, språk og samfunnsfag, Universitetet i Oslo.
Adr. britelid@gmail.com

METODIKK - slik gjør vi det

Berit Hagen Agøy:

Links to the darkside: Nynazisme på internett

'Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv.'

Honnørordene 'toleranse' og 'respekt' danner fundament i den nye fagplanen i Religion og etikk i videregående skole. Greit nok, men hva gjør vi i møte med holdninger vi ikke kan respektere, og som vi ønsker å påvirke elevene til å ta klar avstand fra? Denne artikkelen bygger på erfaringer med et undervisningsopplegg om nynazisme på internett. Samtidig vil jeg benytte anledningen til noen refleksjoner om overgangen til ny fagplan.

Hva er 'religionskritikk'?

Toleranse og respekt balanseres i den nye fagplanen med begrepet 'religionskritikk'. At religionskritikk får så framtrødende plass, er en naturlig konsekvens av religionenestilbaketvending i vår tids samfunns- og kulturdebatt. Et av fagets fire hovedområder er 'Religionskunnskap og religionskritikk'. Det er interessant å merke seg at når det dreier seg om det kritiske perspektivet, brukes begrepet 'religion', og elevene skal arbeide med 'grunnleggende spørsmål knyttet til religionenes rolle i samfunnet'. Først under kompetansemålene dukker begrepet 'livssyn' opp, når 'elevene skal gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk'. Videre skal elevene 'drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring'.

Man kan undres om skolemyndighetene ser på religion som mer problematisk i dagens verden enn ikke-religiøse livssyn. Riktignok skal livssynskritikk være med, men hvilke livssyn skal elevene lære om? Livssynshumanismen er det eneste ikke-religiøse livssynet som er navngitt i den nye planen, men det er vel neppe den som har foranlediget ønsket om kritisk refleksjon. (Det er verd å merke seg at planen synes å oppfatte humanismen først og fremst som den norske varianten 'livssynshumanisme', og det historiske tilbakeblikket ikke går lenger tilbake enn 1930. Hvor ble det av den kristne humanismens århundrelange historie? Men det er en annen sak.) Mistanken om at vekten er lagt på kritikk av religion, styrkes av at islam er den eneste obligatoriske religionen ved siden av kristendom. Er det islamsk fundamentalisme, og særlig kvinnesyn, som danner bakteppe for et økt fokus på religionskritikk?

Hvor ble det av ideologiene?

De problematiske ikke-religiøse livssynene forsvant ut i overgangen til Kunnskapsløftet. Ifølge læreplanen for Reform 94 skal elevene 'kjenne eksempler på naturalistisk virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk' samt 'ha kjennskap til menneskesyn og samfunnsyn i totalitær tenkning' (Mål 5 c-d). Det har, meg bekjent, ikke vært noen stor diskusjon om hvor-

for dette er tatt ut. Kanskje tiet vi religionslærerne fordi vi så lettelsen i å legge fra oss store og kompliserte tema i et fag som allerede var overlesset med stoff. Dessuten tar vel historielæreren seg av ideologiene?

Men det er interessant å merke seg at filosofi er godt ivaretatt i den nye planen, vi skal sågar innom en kinesisk eller indisk filosof. Vi skal også være politisk korrekte og 'drøfte syn på kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer'. Og naturligvis skal elevene lære om urfolks kulturer og tradisjoner. Mens ideologiene som har satt dagsorden for det siste århundres utvikling, slik som kommunisme og nazisme er ikke nevnt. Glemmer vi så fort? Eller har man funnet ut at dette ikke hører hjemme i et fag som har religionskritikk som et sentralt mål? Rett nok vil historieundervisningen ta for seg ideologiene, men erfaringen som historielærer forteller meg at det er lite rom for å vurdere dem som livssyn. Et fag som på studiespesialisering er kuttet med en time i uka, har neppe anledning for å hente inn igjen det som glapp ut av religionsplanen. Med all respekt for urfolk og indiske filosofer: burde ikke menneskesynet som lå til grunn for Holocaust eller Stalins leire, også vært obligatorisk tema i faget Religion og etikk?

Hva med naturalismen som også har blitt borte? Dette livssynet gir en relevant innfallsvinkel til mange av dagens etiske dilemmaer knyttet til liv-død problematikk og nye bioteknologiske utfordringer. Det er interessant at det bare er kjønn og kjønnsroller som er spesifikt nevnt når det gjelder menneskesyn i den nye planen. (Hvorfor skal vi ikke se på kjønn hos livssynshumanistene og urfolk?) Tema som menneskeverd, likeverd, rasisme, individ – kollektiv, menneskets forhold til naturen, bare for å nevne noen, er kanskje like relevante tema å navngi som kjønnsroller?

32 Når trollene titter fram igjen

Hvordan skal vi sikre at våre elever har kunn-

skap og øvelse i kritisk refleksjon når tanke-gods fra de 'gamle' dukker opp igjen i vår tid? Det er ikke uvanlig at enkeltelever kan signalisere fascinasjon for nazismens rasetenkning. Naturalismens forakt for det svake stikker seg fram i debatter om abort ved funksjonshemninger. Det totalitære samfunns forrang for kollektivet framfor individet, gjenlyder i argumentet om at eldre som kun er til belastning for samfunn og familie bør tilbys aktiv dødshjelp. Det er et paradoks at våre elever kan hisse seg voldsomt opp over at muslimske jenter går med hijab, mens de arrangerer 'hore- og hallikparty' for russen. De grøsser over filmscener fra gasskamrene, for så i neste time å argumentere for abort hvis graviditeten kolliderer med egne utdanningsplaner.

Det er verd å spørre om den nye læreplanens fokus på religionskritikk kan bidra til nedtoning av den kritiske oppmerksomhet vi alltid bør ha mot destruktive livssyn og ideologier. Men selv om den planen ikke spesifikt nevner det, mener jeg at vi i videregående skole fortsatt skal behandle disse tema. Den nye planen er utformet i generelle ordelag med stor fortolkningsfrihet for den enkelte skole og lærer. (Det skal bli spennende å se hva lærebokforfatterne vil legge vekt på!) Og det lar seg gjøre å lese inn i planen, ikke minst i mål knyttet til etikk og bruken av begrep som 'livsynsmangfold' og 'livsynskritikk', at vi både kan og bør fortsette å under-vise om de ideologiene vi kanskje helst vil glemme.

Det finnes jo på nettet: undervisningsopplegg om nynazisme

Over til klasserommet; I forbindelse med gjennomgangen av totalitær ideologi har jeg et par ganger gjort en vri over fra fortiden til dagens nynazisme. Jeg informerte elevene om at vi skulle ha et prosjekt som gikk ut på finne norske nynazistiske hjemmesider. Hver gruppe skulle finne en naziinspirert organisasjon, undersøke dens bakgrunn, ideologi, hvilke saker den var oppatt av og hvordan man ble

medlem. Elevene skulle også merke seg saker de fant spesielt interessante, samt komme med sin egen vurdering av organisasjonen. Arbeidet skulle presenteres muntlig, men samtidig skulle hver gruppe lage et ark med stikkord om organisasjonen. Disse arkene skulle så samles til et hefte alle elevene ville få som gav dem et innblikk i ulike norske nazistorganisasjoner.

Elevene så forundret ut – ja, men er dette lov da? På skolens maskiner? Har ikke vi en PC-avtale om at det er forbudt å laste ned rasistisk materiell? Innvendingene kunne vært slutten på hele prosjektet. Jeg så for meg sinte telefoner fra foreldre som fant naziheftene slengende i elevenes skolesekker, og spørsmål fra rektor om hva jeg egentlig drev med i timene – sprer du nazipropaganda?

Men innvendingene til tross, prosjektet fortsatte for:

1. Jeg ville demonstrere for elevene at vi har yttringsfrihet og religionsfrihet i Norge. Det er faktisk lov å være nazisympatisør. Hva signaliserer vi til elevene om vi forbyr dem innsyn i ideologier vi ikke liker?
2. Jeg ville slippe katta ut av sekken og la elevene selv vurdere hva slags holdninger norske naziorganisasjoner sprer på internett. Først da kunne vi ha en kvalifisert samtale om – og ikke minst hvorfor – nazismen er en ideologi vi bør bekjempe.
3. Jeg ville vise at skolen forholder seg til virkeligheten. Vi vet at våre elever surfer på nettet og kommer over slike sider. Hvordan hjelper vi dem til å fortolke det de finner?

Du skal ikke ha jobbet lenge med elevers inter-nettsøk, før du erfarer at første bud for et konstruktivt arbeid, er å lede dem inn mot de sidene du vil de skal finne, framfor frisøk på Google. I forkant av prosjektet hadde jeg derfor brukt en god del tid på orientere meg på nettet. Det finnes utrolig mye stoff om nazisme og rasisme på internett, naturlig nok av svært varierende kvalitet. En særlig utfordring på disse tema er

de mange forfalskningene og mani-pulerte nettstedene. Jeg vil advare mot at elever får som oppgave å på egenhånd finne fram til nazisider på nettet. Det var helt nødvendig å gi elevene en presis bestilling. De skulle finne fram til norske organisasjoner som forfektet ideologi og holdninger beslektet med nazisme og som hadde hjemmesider. Med selv med et så avgrenset tema, fant jeg det nyttig (og ikke minst for å spare tid) å be elevene ta utgangspunkt i ett nettsted for gjennom det finne lenker til relevante organisasjoner.

The Nazism Exposed Project

Via diverse søk endte jeg opp med The Nazism Exposed Project (<http://www.student.uit.no/~paalde/nazismexposed/>) som jeg fant fram til via KRL-sidene til Høgskolen i Vestfold. (I skrivende stund legges HVEs sider om – men prosjektet finnes lett ved direkte søk eller via Antirasistisk senterers hjemmeside). The Nazism Exposed Project startet opp i 1996 og er utviklet av Pål D. Ekran som arbeider ved IT-avdelingen ved Universitetet i Tromsø. Nettstedets Links to the darkside leder oss inn i en omfattende lenkesamling til politiske grupperinger, organisasjoner, nettsteder m.m. som har tilknytning til nazisme.

Elevene ble informert om at The Nazism Exposed Project gjennom sitt dokumentasjonsarbeid, har et anti-rasistisk formål. Men via lenker til organisasjonens egne hjemmesider kunne eleven selv danne seg et inntrykk av norske organisasjoner som Vigrid, Norges Nasjonalsosialistiske Bevegelse, Nasjonal Motstand og Solkorset, for å nevne noen. Fra deres hjemmesider åpnet lenker seg igjen mot en verden full av nazipropaganda. Elevene ble midt sagt nokså forskrekket over hva de fant og fikk tydeliggjort av nazismen ikke er ideologi som forsvant med Hitler. Mange ble sjokkert – og engasjert – over dyrkingen av den hvite rase, historieforfalskninger om Nazi-Tyskland og innvandrerhets som de lett fant fram til hos de norske organisasjonene. Jeg fikk også inntrykk

av at de satte pris på å bli vist tillit ved at de fikk jobbe direkte med slike sider på skolen uten av læreren åpent kontrollerte og moraliserte.

Nettet + litt til

Men dette var en sjanse å ta. Hva om noen elever ble fascinert av hva de fant og fattet sympati for nynazisme og rasisme? Det er en forutsetning at elevene i et slikt prosjekt på forhånd har fått en grundig og lærerstyrt gjennomgang av viktige trekk ved totalitær, og spesielt nazistisk, ideologi. Dette kan med fordel gjøres til et tverrfaglig prosjekt med historie. Dernest må elevene også få kjennskap til dagsaktuelt anti-rasistisk arbeid. Her finnes gode nettsteder, bl.a. Antirasistisk senter (<http://www.antirasistisk-senter.no>) og Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (<http://www.holocaust.no>).

Hensikten med prosjektet var at elevene selv skulle trekke slutninger og dermed ta avstand fra nazisme og rasisme. De fikk jobbe selvstendig, men det er klart at det lå en (mer eller mindre synlig for elevene) styring fra lærerens side underveis i arbeidet. Det er jo alltid vanskelig å etterprøve folks holdninger, men mange elever gav i hvert fall uttrykk for at de syntes det de fant var ille.

Et par tips

I senere tid har jeg funnet nettstedet Brangolf (http://www.thepaganfront.com/brangolf/music_e.html) som inneholder en stor samling høyreekstrem musikk, også norsk. Dette kunne vært spennende å inkludert i nevnte prosjekt.

Jeg har med hell også benyttet et liknende nettprosjekt i sammenheng med naturalisme og nyreligiøsitet hvor elevene fant satanistiske organisasjoner og propaganda på internett.

Jeg tror at den fascinasjonen enkelte kan ha for lefling med satanisme, forsvant når de faktisk fikk se hvilke holdninger som ble eksponert på satanistiske nettsteder. Men det er en annen historie som vi ikke kan gå mer inn på her.

Gode formyndere?

Et problem med å jobbe med nevnte type nettsteder er at mange av dem er døgnfluer og 'Finner ikke siden' dukker irriterende ofte opp på skjermen. Et annet problem er at enkelte skoleeiere kan ha lagt inn sperrer mot tilgang til sider som inneholder nazipropaganda og rasisme. I god tro fratar de oss dermed muligheten til å drive godt holdningsarbeid og i stedet skapes forventninger om 'forbudte sider' som blir ekstra tiltalende. En annen interessant observasjon er at noen elever tror at skolen har sperret nettilgangen til nazisider, selv om det ikke er tilfelle. Hvorfor tror de det?

Til slutt vil jeg understreke at vi ikke må la fokuset på religionskritikk i den nye læreplanen føre til at vi nedtoner kritikken av andre livssyn og ideologier. Selv om den nye læreplanen ikke lenger nevner totalitær ideologi, håper jeg at vi innimellom slipper trollene ut i lyset så de sprekker!

Berit Hagen Agøy
Lektor ved Bø videre-gående
Adr.: Berit.agoy@t-fk.no

NYE LÆREBØKER



Forlagene presenterer sine nye lærebøker til Religion og etikk

I dette nummer står den nye læreplanen i Religion og etikk i sentrum. De store forlagene har også laget nye lærebøker. Vi har latt forlagene selv komme til orde for å presentere sine bøker.

I samme verden - presentasjon av Cappelens læreverk i Religion og etikk

Menneskeheten står i dag overfor to store utfordringer. Den ene dreier seg om å leve sammen og akseptere hverandre på tvers av forskjeller. Den andre handler om å mestre miljøutfordringene. Den første utfordringen er gammel, men har blitt synliggjort i kjølvannet av globalisering i nyere tid. Den neste oppleves i alle fall som ny. Klimaendringene gjør det klart for oss at vi står overfor problemer som enkeltmennesker eller nasjoner ikke kan løse alene.

Tittelen på læreverket *I samme verden* får fram at faget religion og etikk tar opp i seg disse utfordringene. De gamle betegnelse den første, andre, tredje og fjerde verden gir fortsatt mening, i den forstand at kloden er preget av urettferdig fordeling av ressursene. Men utfordringene verden i dag står overfor, viser at alt levende står sammen i et skjebnefellesskap. Vi lever på en grunnleggende måte i samme verden.

Forskjellene mellom oss blir i religion og etikk-faget bredt og grundig behandlet i religions- og livssynskunnskapen og bearbeides videre som en filosofisk utfordring. Miljøutfordringene behandles som en egen etisk utfordring og er en rød tråd gjennom denne læreboka.

Oppbygningen av læreboka

I samme verden er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger. Verket som utkom første gang i 2002, er videreutviklet og gir en oppdatert fremstilling av alle sider ved det reviderte religion og etikk - faget, både religions- og livssynskunnskap, filosofi og etikk. Faget presenteres innenfor rammen av det pluralistiske samfunnet og det legges vekt på at elevene skal få et aktuelt bilde av religioner og livssyn.

Læreverket består av lærebok og nettsted. Læreboka er bygd opp av fem deler: Første del gir en innføring i ulike sider ved faget med et tyngdepunkt på religions- og livssynskunnskap. Andre del presenterer verdensreligionene. Tredje del behandler filosofikunnskapen, fjerde del etikk. Femte del har overskriften *Mangfold i vår tid*. Her blir elevene blant annet kjent med religions- og livssynssituasjonen i dagens Norge.

Framstillingen er utformet med spørsmål underveis som gir elevene hjelp til å identifisere viktige kunnskapselementer. Oppgaver til slutt i hvert kapittel gir elevene hjelp til å bearbeide og drøfte stoffet nærmere. Disse oppgavene forholder seg både til kompetansemålene i religion og etikk-faget og de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. I tillegg er framstillingen ytterligere styrket med historiske tidslinjer og samlinger som forklarer viktige ord og begreper.

Etikken

Etikk presenteres i lærebokas innledning og blir i del 2 behandlet innenfor de enkelte religiøse tradisjonene. Mennesket og naturen er som sagt et gjennomgripende etisk emneområde som aktualiserer stoffet. Dette emnet trekkes inn også i arbeidet med livssynshumanismen. Elevene får hjelp til å diskutere re-



RELIGION OG ETIKK VG3

I samme verden

Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger

I samme verden gir en oppdatert framstilling av alle sider ved det reviderte religion- og etikkfaget, både religions- og livssynskunnskap, filosofi og etikk. Faget presenteres innenfor rammen av det pluralistiske samfunnet og legger vekt på et livstolkningsspektiv. Læreboka dekker alle deler av læreplanen.

Boka sendes til alle skoler i mai. Forhåndsbestill vurderingseksemplar og sikre deg invitasjon til seminarer på www.cappelendamm.no, velg Undervisning.

Cappelens seminarer i religion og etikk i Bergen, Trondheim og Oslo fra 25. april til 22. mai. Meld deg på gjennom våre nettsider.

CAPPELEN DAMM

Cappelen videregående
N-0055 Oslo
Telefon: 21 61 66 72
E-post: vginfo@cappelen.no
www.cappelendamm.no

LÆREVERKET BESTÅR AV:

- grunnbok med tekstsamling
- gratis fagnettsted
- gratis lærerside med ressurser på nett

ligioner og livssyn som kilde til etisk motivasjon. I behandlingen av menneskesynet under de ulike tradisjonene blir menneskeverdets forankring her behandlet nærmere.

I del 4 ligger hovedvekten på moralfilosofi, men perspektiver fra religioner og livssyn trekkes også inn. Ulike etiske modeller presenteres og kapittelet gir trening i etisk argumentasjon og refleksjon. Konkrete etiske emner behandles innenfor feltene menneskeverd og menneskerettigheter, samliv og seksualitet og menneske og naturen. Etikk blir dermed, i likhet med filosofien, et integrerende perspektiv som gir en hjelp til å utvikle en helhetsforståelse i faget. I del 5 møter elevene det pluralistiske samfunnet som en etisk utfordring i seg selv. Denne utfordringen drøftes nærmere ved hjelp av sentrale modeller og konkrete eksempler fra samtidsdebatten.

Religionskunnskapen

Boka forsøker å gi et både treffsikkert og nyansert bilde av religionene. Alle de store verdensreligionene er behandlet. De ulike tradisjonene presenteres med en kultisk tilnærming som levendegjør stoffet og får fram sentrale elementer. Deretter følger behandlingen av et viktig symbol knyttet til den enkelte religion, som gir elevene et holdepunkt for det videre arbeidet.

Tekster, rituell liv og estetiske uttrykk presenteres med sikte på å gi elevene hjelp til det konkrete arbeidet med religionene. Læreboka har lagt særlig vekt på analysen av hellige rom. Flere gjennomgripende emner gir gode muligheter for sammenligning mellom tradisjonene, som synet på kjønn og kjønnsroller, religionsdialog, menneskesyn og menneskeverd og tidsforståelsen. Alle religionene er behandlet på prinsipielt samme måte, samtidig som forskjeller mellom dem blir ivarettatt.

I den reviderte planen er det kirkehistoriske perspektivet i kristendomsdelen sterkere profilert enn i L-94. Læreboka har her fokusert på tre viktige utviklingstrekk, etableringen av

kristendommen som romersk statsreligion på 300-tallet, oppvurderingen av det borgerlige livet som fant sted under reformasjonen på 1500-tallet og den globale veksten av karismatisk kristendom i dag. Elevene blir presentert for to kirkesamfunn i læreboka, den katolske kirke og den lutherske kirke. Det har vært et mål å unngå å bekrefte inntrykket av at kristendom er synonymt med vesteuropeisk kristendom. Den ortodokse kirke er en viktig referanse underveis og framstillingen synliggjør på flere måter at kristendommen aldri kun har vært en europeisk religion.

Filosofien

I læreboka blir elevene presenter for filosofene Sokrates, Platon og Aristoteles, Immanuel Kant, Hannah Arendt og Emanuel Levinas fra vestlig tradisjon, samt Konfutse, Laozi, Nagarjuna og Gandhi fra indisk og kinesisk filosofi. Syn på kjønn og kjønnsroller blir bredt behandlet med vekt på Simone de Beauvoir, men også flere andre filosofer blir trukket inn. Framstillingen legger vekt på å få fram sammenhengen mellom kjønnsforståelsen og den tenkingen som den enkelte filosofi representerer. Filosofidelen i læreboka konkretiserer stoffet med aktuelle eksempler.

Elevene blir ført inn i viktige filosofiske temaer som de kan relatere til; frihet, skjønnhet og vennskap. I utvalget har det vært et poeng å finne temaer som også kan kaste lys over andre deler av religion og etikk-faget. Et hovedperspektiv i lærebokas behandling av filosofien er at den ikke kun utgjør en begrenset del av faget. Religionsfilosofi inngår både i drøftelsen av de ulike tradisjonenes syn på hverandre og i religionskritikken. Etikk er et synonym for moralfilosofi. Og det pluralistiske samfunnet utgjør en viktig filosofisk utfordring som behandles spesielt i del 5. Her inviteres elevene til å forstå det filosofiske perspektivet som en integrerende del av faget som kan gi hjelp til å utvikle en helhetsforståelse i faget.

Mangfold i vår tid

I lærebokas siste del er et hovedtema utfordringen knyttet til å leve sammen på tvers av forskjeller. Kapittelet har fått overskriften Mangfold i vår tid og her blir elevene kjent med fenomener som religions- og livssynskritikk, humanisme i ulike former, fundamentalisme, religiøs søken innenfor og utenfor etablerte religioner. Livssynshumanismen får en egen, bred presentasjon der flere gjennomgående elementer fra religionene blir videreført. På den måten legger framstillingen til rette for sammenligning av religioner og livssyn, som er et av læreplanmålene. Nyreligiositet får også en egen oppmerksomhet, i kraft av å være et fenomen som mange forholder seg til og har erfaring med i dagens samfunn.

Lærebokas avsluttende del gir også et bredt bilde av religions- og livssynssituasjonen i Norge i dag, inkludert situasjonen i samiske samfunn. Viktigst i lærebokas siste del er drøftelsen av det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring, med konkrete modeller og eksempler som gir hjelp til diskusjon.

Tekstsamling bak i læreboka

Bak i læreboka er det samlet sentrale tekster fra de ulike tradisjonene. De er presentert med egne omtaler og oppgaver som gir elevene hjelp til å arbeide med tekstene. På denne måten imøtekommer læreboka en av de mest utfordrende sidene ved fagrevisjonen – styrkingen av det konkrete arbeidet med religiøse tekster. Bak i boka finner elevene også konkrete veiledninger til analyse og tolkning av både tekster, rituell liv, materielle og estetiske uttrykk.

Representativt og bredt bildemateriale

Underveis i det redaksjonelle arbeidet er det lagt betydelig vekt på å presentere et sentralt og utfordrende bildemateriale. Vi har både lagt vekt på representativitet og bredde. Det

betyr at ulike retninger blir presentert. I tillegg har vi hentet fram eksempler på moderne kunst som kaster lys over alle deler av faget. På denne måten har revisjonen gitt anledning til å ta den estetiske dimensjonen på alvor.

Læreboka står på egne bein

Det har vært et mål å utarbeide ei lærebok som gjør det mulig å undervise i klasserommet uten bruk av Internett. Selv på skoler som har god tilgang til nettet, gir dette lærer og elever større muligheter til å variere undervisningen. Derfor er alle deler av læreplanen dekket her. Dette er også en grunn til at vi i læreboka har valgt å presentere både jødedom, hinduisme og buddhisme som mulige tredjevalg innenfor religionene ved siden av de obligatoriske kristendom og islam. Læren får dermed et bredt repertoar å spille på, samtidig virker det samlende på klassen, ikke minst hvis elevene velger å fordype seg i ulike religioner som tredjevalg. I tillegg mener vi det er en styrke for elevene å sitte med ei lærebok som gir et bredt inntrykk av alle verdensreligionene, selv om de kun skal fordype seg i tre av dem.

Læreverkets nettsted

Utviklingen av digitale ferdigheter er en integrert del av Kunnskapsløftet, der religion og etikk-faget er mer velegnet enn mange andre fag. Nettstedet til dagens lærebok (www.religion.cappelen.no) videreføres i det reviderte faget. Månedens bilde, en oppdatert nyhetstjeneste og omfattende lenkesamlinger vil fortsatt være grunnleggende komponenter. Enkle flervalgsoppgaver gir elevene mulighet til å trene kunnskapselementer i faget og læreren en hjelp til å differensiere.

Nettstedet legger særlig vekt på at elevene gjennom lenkesamlingene kan få tilgang til religioners og livssyns presentasjoner av seg selv. Slike innenfraperspektiv utgjør en viktig supplering til lærebokas framstilling. Lenkene er redaksjonelt kommentert. Elevene

blir kjent med hvem som står bak det enkelte nettstedet og hvilken gruppe som her blir representert. Egne lenker fører elevene til aktuell religions- og livssynsstatistikk. Til flere av disse lenkene er det utarbeidet nettoppgaver som kan brukes i undervisningen.

Nettstedet supplerer også tekstsamlingen i læreboka og styrker spesielt arbeidet med estetiske og rituelle uttrykk. Her blir elevene presentert for lyduttak og videoopptak sammen med konkrete arbeidsoppgaver. De finner konkrete eksempler på analyse og tolkning av tekster, rituelle og estetiske uttrykk og eksempler på sammenligning av religioner og livssyn.

Nettstedet presenterer redaksjonelt stoff og suppleringsstoff. To religioner behandles her like bredt som religioner i læreboka, nemlig sikhisme og sirkumpolare urfolksreligioner. De fungerer dermed som reelle alternativer til fordypningsvalg for elevene. Sikhisme har gjort seg gjeldende i Norge og representerer en viktig tradisjon både i India og i Vesten. Sirkumpolare (dvs rundt Arktis) urfolksreligioner er en obligatorisk del av samisk læreplan for faget. På nettstedet får elever mulighet til å fordype seg i disse tradisjonene.

En rekke kirkesamfunn som ikke er behandlet spesielt i læreboka, blir fylldig presentert på nettet. Det gjelder ikke minst den ortodokse kirke og pinsebevegelsen som også på mange måter er synliggjort i lærebokframstillingen. Andre kirker som presenteres med egne redaksjonelle artikler er de orientalske kirkene, den reformerte kirke, den anglikanske kirke, metodistkirken, baptistkirken, adventistsamfunnet, kvekerne og frelsesarmeen. Nettstedet gir flere eksempler på kontinuitet og endring i kristendommens historie enn det er plass til i læreboka. Til sammen gis det her et inntrykk av hele kristendommens historie, noe som inviterer til å bearbeide denne delen av lærestoffet som gruppearbeid med presen-

tasjoner. Framstillingen legger vekt på å gi en nyansert framstilling av kristendommens historie. Filosofidelen styrkes på nettstedet med flere enkeltfilosofier og filosofiske emner. Vi har valgt å legge etiske emner knyttet til ny teknologi på nett, for å gi en mest mulig oppdatert framstilling. Etske emner som dukker opp i aktuell etisk debatt vil bli presentert her.

Cappelens nettsted er gratis både for lærere og elever. Elevene behøver ikke noe passord, og det er enkelt å bli kjent med. Lærere som bruker verket, får et eget passord som gir tilgang til en fylldig lærerveiledning med en innføring i sentrale sider ved det reviderte faget. På lærersiden er det også lagt ut egne oppgaver med løsningsforslag. Det gis eksempler på hvordan faget kan realiseres i konkrete årsplaner. Oppdatert informasjon om eksamen presenteres her sammen med eksempler på utforming av eksamensoppgaver.

Oppsummering

Etter revisjonen framstår religion og etikk-faget som et mer fokusert fag enn før. Antall religioner elevene skal arbeide med, er redusert, filosofidelen er klarere markert og læreplanen er tydelig forankret i det pluralistiske samfunnet. Læreverket I samme verden er utarbeidet for å gi elever og lærere hjelp til å ivareta dette fagets helhet. Vi har her fått fram at dette skjer på ulike måter, både ved hjelp av gjennomgående emner og etiske og filosofiske perspektiver. Overordnet sett er sammenhengen i faget markert i lærebokas tittel.

Samtidig tilbyr religion og etikk-faget flere fordypningsmuligheter enn før. Elever og klasser står i deler av stoffet overfor en rekke valg. Tekst, bilder, tekstsamling, oppgaver, nettsted og lærerveiledning er alt sammen utformet med det for øyet å ivareta helhet og sammenheng og samtidig åpne opp for variasjonsmulighetene. Dette bør kunne gi læreren en del å spille på.

Eksistens - Presentasjon av Gyldendals læreverk i Religion og etikk

Eksistens er tittelen på Gyldendal Undervisnings nye læreverk i faget *Religion og etikk* på Vg3. Det er utarbeidet av et allsidig forfatterteam som består av Camilla Fines Aronsen (lektor), Lene Bomann-Larsen (filosof) og Henry Notaker (journalist).

Læreverket består av lærebok + nettsted.

Læreboka består av åtte hovedkapitler:

1 Religionskunnskap

2 Buddhisme

3 Kristendom

4 Islam

5 Filosofi

6 Etikk

7 Humanisme som livssyn

8 Religion og livssyn i Norge

Vår ambisjon med boka

Vi introduserer boka med et bilde som viser menneskets eksistensielle vilkår på en tankevekkende måte: To mennesker, en hvit og en afroamerikaner, i en båt, padlende over det som en gang var en motorvei, nå ødelagt av orkanen Katrina, mot kjøreretningen: "Wrong way!". Bildet er både morsomt og tragisk, klassisk i tematikken og aktuelt på samme tid. Det er denne tvetydigheten og dette mangfoldet i menneskets eksistens vi håper boka også gjenspeiler. Små mennesker i samme båt, i møte med store naturkrefter, på leting etter en retning. Enten den enkelte elev (og lærer!) er troende, tvilende eller skeptisk, vil hun eller han kunne finne noe i Eksistens som kan vekke gjenkjennelse.

Illustrasjonene

For å møte læreplanens betoning av estetiske

og rituelle uttrykk har vi valgt å gjennomføre en utstrakt bruk av illustrasjoner. Illustrasjonene representerer både det klassiske og det overraskende, tradisjon og brudd. Ønsket vårt har vært å lage en bok som er god å bla i, samtidig som vi håper at den er kritisk nok til å utfordre elevene i deres vante oppfatninger. Med andre ord en bok som krever at de tenker seg om. Sist, men ikke minst, vil vi gi elevene en grundig innføring i de emnene de skal lære. Vi tror at det er en bok som læreren lett kan finne fram i, velge ut stoff fra og bli inspirert av.

Om presentasjonen her

Vi vil her gi en presentasjon av de enkelte kapitlene i boka. Presentasjonen av filosofikapitlet og etikkapitlet kan virke uforholdsmessig lange i forhold til de øvrige kapitlene, og i forhold til læreplanen. Det gjenspeiler ikke kapitlenes reelle lengde, men vi har valgt å gjøre det slik på grunn av filosofiens fremskutte plass i faget, og fordi etikkapitlet vårt er annerledes i forhold til tidligere læreverker fra Gyldendal.

1 RELIGIONSKUNNSKAP

Læreplanens beskrivelse av kravene til generell religionskunnskap har tatt utgangspunkt i Ninian Smarts sju dimensjoner: lære, myter og fortellinger, riter, opplevelse, etikk, sosial organisering, bygninger og kunst. Kapitlet "Religionskunnskap" følger dette skjemaet og fyller ut med eksempler. Vi har også forsøkt oss på en "pedagogisk", sekulær aktualisering:

Norges sju dimensjoner

La oss bruke modellen på en analyse av Norge. Da kan vi si at det finnes viktige for-

tellinger om sagatiden og Eidsvollsforsamlingen, det er en grunnleggende lære (Grunnloven), viktige riter (17. mai, valg, olsok), følelser og opplevelser (hurrarop, sanger), en organisatorisk form (Stortinget), en etisk eller lovmessig dimensjon (det konstitusjonelle monarki og demokratiet) og en materiell dimensjon (vikingskipene, bondearkitekturen).

Vi har lagt vekt på å gi nødvendig kunnskap om begrepene, slik at de letter forståelsen når man kommer til behandlingen av de enkelte religionene. Men vi har også lagt vekt på at dette stoffet ikke skal svelle opp og forsinke studiet av de enkelte religionene, som mange elever er mest opptatt av.

2-4 TRE RELIGIONER: BUDDHISME, KRISTENDOM OG ISLAM

Planen forutsetter studium av kristendom, islam og en fritt valgt religion i tillegg. Av praktiske grunner har dette læreverket valgt å presentere buddhisme, som de fleste skoler velger. Fullstendige beskrivelser av jødedom, hinduisme, østasiatiske religioner og urfolks religioner vil finnes på læreverkets nettsted. Vi har imidlertid i læreboka tatt med grundige beskrivelser av jødedommen fram til Jesu tid, som bakgrunn for kristendommens framvekst. Vi skildrer også hinduismen som bakgrunn for buddhismens framvekst.

Ved at vi konsentrerer oss kun om tre religioner får hver religion en grundigere behandling. Hvis man skulle presentere alle religionene i sin fulle bredde, ville det enten blitt mindre stoff om hver, eller læreverket ville svulmet unødig opp. Dette er desto mer mulig fordi vi har alternativt stoff på våre nettsider.

Vi har behandlet buddhisme, kristendom og islam etter samme hovedstruktur slik at det skal bli lettere for elevene å sammenlikne religionene.

I behandlingen av de tre religionene har vi forsøkt å gå både i bredden og i dybden. Med et pedagogisk sikte har vi startet med skilddringer av "hovedpersonene". Noen vil beklage en slik framgangsmåte i en tid da det rettes unødig oppmerksomhet på personer og særlig kjente personer, men kanskje nettopp av denne grunn tror vi det kan levendegjøre stoffet for mindre motiverte elevgrupper. Når man er bedre kjent med hovedpersonene, kan man gå videre til det teoretiske grunnlaget og de historiske konsekvensene. Vi har anvendt en liknende metode i filosofikapitlet.

5 FILOSOFI

Ifølge læreplanen skal elevene ha kjennskap til sentrale temaer i den vestlige filosofihistorien, i tillegg til kjennskap til tre filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid, samt en som representerer østlig filosofi. I *Eksistens* har vi valgt å presentere fire hovedtemaer fra filosofihistorien under overskriftene:

- Metafysikk
- Erkjennelsesteori
- Politisk filosofi
- Eksistensialisme

Her tar vi opp noen sentrale spørsmål og sentrale begreper og retninger i filosofiens historie: Hva er virkelig? Hva kan vi vite om verden? Hva er menneskets plass i verden? Hva er forholdet mellom vår bevissthet og den fysiske verden?

Vi har valgt å presentere spørsmålene slik at elevene skal forstå hvorfor slike spørsmål er blitt, og fortsatt blir stilt, snarere enn å gi dem en bred, men summarisk framstilling av ulike fakta om epoker og tenkere.

Frihet

Av særlig viktighet er spørsmålet om menneskets frihet som blir berørt fra ulike vinkler:

- den frie vilje
- frihet i samfunnet og mellom stat og individ
- den eksistensielle friheten
- frihet for begge kjønn

Vi har lagt vekt på å vise at spørsmålene er tidløse selv om de oppstod for lenge siden, ved å knytte linjer både til religion og vitenskap, og til moderne filosofisk debatt. Diskusjonsoppgaver og eksempler tar utgangspunkt i spørsmål nysgjerrige elever kan kjenne seg igjen i, og som kan engasjere til videre tenkning.

Filosofene

Vi har også valgt å lage et eget filosofigalleri der de ulike filosofene som nevnes i kapitlet, blir presentert med et "slagord". Dette skal gjøre det lettere for de minst interesserte å huske stoffet, og lettere for de interesserte å lete videre etter mer kunnskap.

Vi har valgt ut tre filosofer som vi presenterer nokså inngående: *Sokrates*, *Descartes* og *Konfutse*. Disse er valgt primært på grunn av sin virkningshistoriske betydning, men også fordi de er interessante i seg selv, og relativt lett tilgjengelige. Dessuten legges det ut stoff om flere filosofer på nettstedet, slik at læreren og elevene har mulighet til å velge å fordype seg i andre enn disse tre om det skulle være ønskelig. At ulike filosofer presenteres i boka, både i tilknytning til problemområdene og i et eget filosofgalleri, gjøre det etter vår mening lettere å velge andre tenkere enn dem forfatterne selv har valgt.

6 ETIKK

Etikken presenteres på en ny og annerledes måte. Vi ønsker å gi elevene et godt grunnlag for etisk argumentasjon og vurdering ved at de blir kjent med skillet mellom normativt og deskriptivt, med ulike typer verdier, og med forholdet mellom ulike typer normer: moralske, rettslige, sosiale og praktiske. Det gis en grundig innføring i filosofisk etikk, altså etiske begreper, teorier og retninger, forholdet mellom disse, kritiske punkter og dilemmaer. Vi gir også en innføring i de viktigste retningene innenfor etiske teorier og problematiserer begrepene "plikter", "konsekvenser" og "dyder". I tillegg gis en innføring i begrepene "rettigheter" og "ansvar".

Fra hverdagstemaer til store, aktuelle temaer. Det legges opp til at elevene skal utfordres og reflektere over sine egne oppfatninger underveis i lesningen, ikke bare i oppgavene i slutten av kapitlet. Ettersom elevene har vært igjennom en del hverdagsdilemmaer i etikkundervisningen i KRL-faget, har vi valgt eksempler og dilemmaer også fra verden utenfor elevens nære hverdag, men som de likevel kan gjenkjenne fra mediene. Problemer knyttet til terrorisme, tortur, overvåkning, forskning på dyr og ansvaret overfor fattige er presentert på en tankevekkende måte. Som eksempler i teksten gir disse også elevene mulighet til å reflektere over de ulike etiske teoriens styrker og svakheter i møte med vanskelige spørsmål og dilemmaer. Kapitlet gir også en innføring i etisk argumentasjon. Det har vært viktig for oss at elevene skal lære å skille mellom moralsk relevante og moralsk irrelevante faktorer i sin etiske begrunnelse, og å lære å håndtere uenighet på en saklig måte.

Fordypning: tre etiske emner

Til sist presenterer vi tre etiske emneområder til fordypning: *krig og militærtjeneste*, *yttingsfrihet og klima*. Her får elevene en del informasjon om disse spørsmålene og knagger å henge informasjonen på. Samtidig gir ulike spørsmål og oppgaver til diskusjon og refleksjon mulighet både til å tenke over ulike dilemmaer, og å anvende de teoriene og begrepene – som er blitt introdusert tidligere – på den konkrete debatten. Dette gir ikke bare elevene trening i å bruke begrepene fra etisk teori, men også å se at det ofte finnes flere sider ved et etisk problem enn man i utgangspunktet hadde tenkt over. Måten disse områdene er lagt opp på, kan også tjene som modell for den engasjerte læreren som ønsker å velge andre problemstillinger til fordypning og trening i etisk argumentasjon.

Etikkdelen i *Eksistens* skiller seg ut fra tidligere lærebøker ved at den ikke i samme grad

tar opp spørsmål knyttet til ungdommenes egen livsførsel, som seksualmoral og forbruksmoral. Det er et bevisst valg, da dette i stor grad dekkes av KRL-fagets pensum, og er saker elevene ofte konfronteres med i mediene, gjerne med moralistiske overtoner mot ungdoms livsførsel. I stedet problematiserer vi hva det innebærer å leve i et pluralistisk, demokratisk samfunn, hva det innebærer å respektere andres meninger, hva som kreves av felles normgrunnlag i et samfunn og så videre.

Respekt, frihet, ansvar

Vi har et eget underkapittel om etikk, politikk og samfunn der vi legger vekt på respekt, frihet, ansvar og rettigheter. Siden elevene på dette trinnet er på vei inn i stemmerettsalderen, har vi lagt vekt på betydningen av demokratisk deltakelse, og diskusjon omkring begreper som stemmerett og borgerplikt. Minoritets- og urfolksspørsmålet tas også opp her. Det knyttes opp mot en bredere diskusjon av hva identitet er, og forholdet mellom individ og gruppe, utenfra- og innenfraperspektiver på identitet, anerkjennelse og stigmatisering, og begrepene om positiv og negativ diskriminering. Vi forsøker hele veien å vise at hver sak har ulike sider, og er forsiktig med å framheve den ene eller den andre siden som det rette svaret. Samtidig preges hele kapitlet av en tydelig undertekst om alle menneskers likeverd.

7 HUMANISME SOM LIVSSYN

Mange av problemområdene som tidligere falt innunder kategorien "livssyn", dekkes nå i filosofikapitlet. Det gjelder for eksempel eksistensialisme, som vi har valgt å plassere i filosofikapitlet, selv om eksistensialisme også faller inn under vår definisjon av livssyn. I dette kapitlet gir vi en grundig drøfting av begrepene 'livssyn' og 'humanisme' samt livssynshumanismens idéinnhold og idéhistoriske utvikling. Kapitlet gir også en kort gjennomgang av Human-Etisk Forbunds formål og ritualer.

Drøfting av naturalismen

Vi berører også naturalisme i dette kapitlet, men vi har forsøkt å unngå å framstille naturalisme som et eget livssyn. Vi har derfor i stedet valgt å presentere naturalisme som en *virkelighetsoppfatning* bygget på naturvitenskapene, og som sammenfallende med den virkelighetsoppfatning livssynshumanismen bygger på. Vi har også forsøkt å slå hull på noen utbredte myter. Det gjelder særlig forestillingen om at det følger en bestemt type etikk av et naturalistisk syn på verden, noe som avkreftes ved at naturalistisk inspirerte filosofer har svært ulike syn på etikk. Samtidig viser vi hvordan den som påstår at det følger en etikk av naturalistisk virkelighetsoppfatning, begår en feilslutning. Det ser vi eksempler på i alt fra sosialdarwinisme til påstander om at homofili er galt fordi det er "unaturlig". Vi tror den pedagogiske effekten av å problematisere disse mytene, gir elevene bedre innsikt enn om de skulle fått en detaljert innføring i de mange ulike retninger og syn som kan klassifiseres som naturalistiske.

Ulike menneskesyn

Det gis en avklaring av biologiske, reduksjonistiske og deterministiske syn på mennesket, og hvordan disse står i kontrast til livssynshumanismens menneskesyn. Spørsmålet om den frie vilje hentes opp igjen fra filosofikapitlet og skaper derved en kontinuitet. Det samme gjelder spørsmålene om politisk frihet og forholdet mellom individ og statsmakt (fra delkapitlet om politisk filosofi) som går som en rød tråd gjennom presentasjonen av humanismens idéhistorie.

Religions- og livssynskritikk

Kapitlet gir også en smakebit av ulike former for religionskritikk, og i oppgaveform gis elevene mulighet til å vurdere om ikke også livssynshumanismen kan rammes av noe av denne kritikken. Igjen er hovedmålet med kapitlet ikke å gi elevene en mengde faktakunnskap, men å stimulere til selvstendig tenkning

og refleksjon, og forhåpentligvis komme klokere ut av klasserommet.

Livssynsstrid i Norge

Kapitlet gjennomgår til slutt livssynsstriden i Norge. Her tar vi opp skillelinjene mellom kristne og kulturradikalere, men viser også deres forente kamp mot nazismen.

8 RELIGION OG LIVSSYN I NORGE

Den livssynsvirkeligheten elevene vokser opp, i sammenliknes gjerne med en "godtebutikk" hvor man kan plukke sin egen blanding. I dette kapitlet forsøker vi å ta pulsen på det religiøse livet i Norge, med statskirke og kristne trossamfunn, nye religiøse trossamfunn og livssynssamfunn, nye religiøse bevegelser og ikke minst folkereligiositeten eller privatreligiositeten. Her skildres også det samiske samfunnets religiøse utvikling, med behandling av den gamle religionen og kristendommens rolle.

OPPGAVENE

Tredelte oppgaver

Ulik vanskelighetsgrad og differensiering er svært viktig når man tenker oppgaver. Elevene skal prøves i ulike ferdigheter og møtes på ulike ferdighetsnivåer. Målet er tilpasset opplæring.

Derfor har vi til hvert kapittel laget tredelte oppgaver. De henger sammen i tema og er utviklet etter vanskelighetsgrad. Jevnt over er det stigende vanskelighetsgrad på oppgavene. I noen tilfeller kan man diskutere om den tredje kolonnen virkelig er den vanskeligste, og differensieringene og nivådelingen er først og fremst ment veiledende for elever og lærere. Det er til syvende og sist den enkelte lærer som må avgjøre hvilket nivå en oppgave ligger på i forhold til sin egen undervisning. Kolonne 1 favner spørsmål som hovedsakelig tester elevens evne til å *huske, gjengi, liste opp og oppfatte*.

Kolonne 2 er spørsmål som i større grad tester elevens evne til å anvende kunnskapene, *forstå, forklare, definere og greie ut om*.

Kolonne 3 er spørsmål hvor eleven må vurdere, *drøfte, begrunne, sammenligne, avgrense og fordype seg*.

Vi forholder oss pragmatisk til disse inndelingene, som i eksemplet under. I kolonne 1 spørres det etter en definisjon. Definisjoner hører strengt tatt til i kolonne 2, men vurderes her av forfatterne mer som å *gjengi*, da det er lett å finne svaret i hovedteksten. Derfor står dette spørsmålet i kolonne 1. Videre er vi ute etter om eleven kan *anvende* denne kunnskapen i kolonne 2. I siste kolonne spør vi etter elevens evne til å *sammenligne og vurdere* en problemstilling fra et innenfra-ståsted og et utenfra-ståsted.

Hva betyr ordene <i>islam, muslim og salam</i> ?
Hva sier begrepene om forholdet mellom menneske og Gud?
Hva vil en troende selv si er grunnen(e) til at han underkaster seg Gud? Hva vil en religionskritiker si er grunnen(e)?

Å trene elevene i å se et fenomen eller en problemstilling fra henholdsvis et innenfra- og et utenfra-ståsted drar veksler på teoristoff fra det første kapitlet, religionskunnskap. Her får med andre ord elevene prøvd seg metodisk.

Andre ferdigheter

De tredelte boksoppgavene prøver først og fremst elevene i kunnskap, samt lese- og skriveferdigheter. I tillegg til disse har vi utarbeidet en rekke oppgaver under overskriftene "Diskusjon", "Fordypning", "Regneferdigheter" og "Kapittelnotta". Disse fire oppgavetyper prøver elevene i fire av de fem ferdighetene læreplanen etterspør; å *uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å*

Gratis seminar for religionslærere



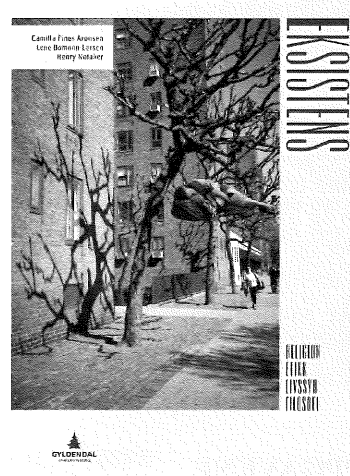
Seminarprogram

Fredag

- **Filosofi som metode**
– sokratiske samtaler med elevene
v/ Øyvind Olsholt
- **Etikk i teori og praksis**
Belyst med eksempler fra læreboka
v/ Lene Bomann-Larsen
- **Matskikker i religionene**
Kåseri v/ Henry Notaker

Lørdag

- **Eksistens – nytt verk i Religion og etikk**
Presentasjon av boka ved Camilla Fines Aronsen,
Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker
- **Inn i klasserommet – ut på nettet**
Hvordan bruke oppgavestoffet i undervisningen?
v/ Camilla Fines Aronsen
- **Religionspluralisme:
mangfold, konflikt, dialog i Norge**
v/ Oddbjørn Leirvik



Hvor:
Quality Airport Hotel Gardermoen

Når:
Fredag 18. april kl 14.00
– Lørdag 19. april kl 14.00

Påmeldingsfrist:
4. april

PÅMELDING
og mer informasjon finner du på:
www.gyldendal.no/kurs

Velkommen!

kunne lese og å kunne regne. Den siste ferdigheten, å kunne bruke digitale verktøy, vil elevene kunne utvikle ved bruk av nettstedet vårt (se nedenfor). Diskusjonsoppgavene kan brukes til diskusjon i klassen eller i mindre grupper, eller som utgangspunkt for essayistisk arbeid for den enkelte elev.

Etikkapitlet ligger mer direkte opp til å stimulere elevens refleksjon over egne meninger enn de andre kapitlene. For å hjelpe elevene i denne prosessen har vi i dette kapitlet valgt å la diskusjonsoppgavene følge teksten i stedet for å plassere dem til slutten av kapitlet.

ÅPENT NETTSTED

Vi har valgt å tilby et åpent nettsted slik at det skal være lett tilgjengelig for elever og lærere. Nettstedet vil bli organisert i samsvar med ka-

pittelstrukturen i læreboka, slik at det blir et dynamisk supplement til lærestoffet. Nettstedet vil tilby fagstoff, tekster og illustrasjoner som utfyller læreboka, reportasjer, intervjuer, ulike typer oppgaver, relevant mediestoff, religionskalender, lenkesamlinger mm.

Om forfatterne

Camilla Fines Aronsen

er cand.philol. i religionsvitenskap og arbeider som lektor i ungdomsskolen.

Lene Bomann-Larsen

har doktorgraden i filosofi og er tilknyttet etikkprogrammet ved Universitetet i Oslo. Hun har vært medforfatter på en lærebok i filosofi for den videregående skolen.

Tro og tanke – presentasjon av Aschehougs læreverker til Religion og etikk

Hvorfor nytt verk?

Den nye læreplanen byr på en rekke nye tilnæringer til faget Religion og etikk, og vi som utgjorde Aschehougs forfattergruppe, vurderte det slik at den nye læreplanen måtte få et nytt læreverker. Det nye er blant annet:

- Inndelingen i fire hovedområder med større vekt på innledningsstoffet
- Fokuseringen på de fem ferdighetene i faget
- Kompetansemålene som konkretiserer ferdighetene på hvert hovedområde
- Gjennomgående vektlegging av globale, filosofiske og kjønnsperspektiver
- Religionenes sju dimensjoner som gjennomgående terminologi
- Større vekt på sammenligning

Resultatet ble *Tro og tanke*. Den samme forfattergruppa hadde revidert *Mening og Mangfold* ganske grundig for bare tre år siden, så innholdsmessig var dette verket ganske oppdatert, sett i forhold til den gamle planen. Men mye av det nye i læreplanen etter Kunnskapsløftet gikk på det vi vil kalle "veven" i faget i form av pedagogiske målsettinger, terminologiske føringer og gjennomgående faglige perspektiver, og det var derfor en naturlig konklusjon å lage et helt nytt verk.

Tittelen *Tro og tanke* er valgt for å understreke fagets dobbelhet, faget sikter mot både en kunnskapsmessig og en eksistensiell bearbeiding av stoffet. Før det første kapitlet finnes en liten seksjon som introduserer boka ved å fokusere på mennesket som menings-søkende vesen. Gjen-nom tekster og bilder får elevene en liten forsmak på den eksistensielle delen av faget, som utfordrer og stimulerer til

bearbeiding av egne holdninger og andre eksistensielle spørsmål.

Bok og nett

Læreverket består av lærebok og nettsted som er utviklet som en helhet. Selve læreboka dekker i all hovedsak læreplanen, også med noen valgmuligheter, men elevene kan neppe utvikle digitale ferdigheter som kunnskapsinnhenting og kildekritikk uten å arbeide med internett. Nettstedet gir også store muligheter til å differensiere, det kommer vi nærmere tilbake til nedenfor.

På nettet ligger også boka som lydbok, dette gjør det også mulig å tilegne seg stoff gjennom lytting. Noen vil lytte til den innleste teksten mens de følger med i egen bok, andre vil benytte lydfunksjonen isolert. For enkelte elevgrupper er dette et vesentlig tilbud.

Struktur

Både læreboka og nettstedet er strukturert etter fagets fire hovedområder, slik at det skal være enkelt å gjøre den grunnleggende navigeringen i stoffet.

Forord

Del 1 "Religionskunnskap og religionskritikk" er skrevet av Harald Skottene

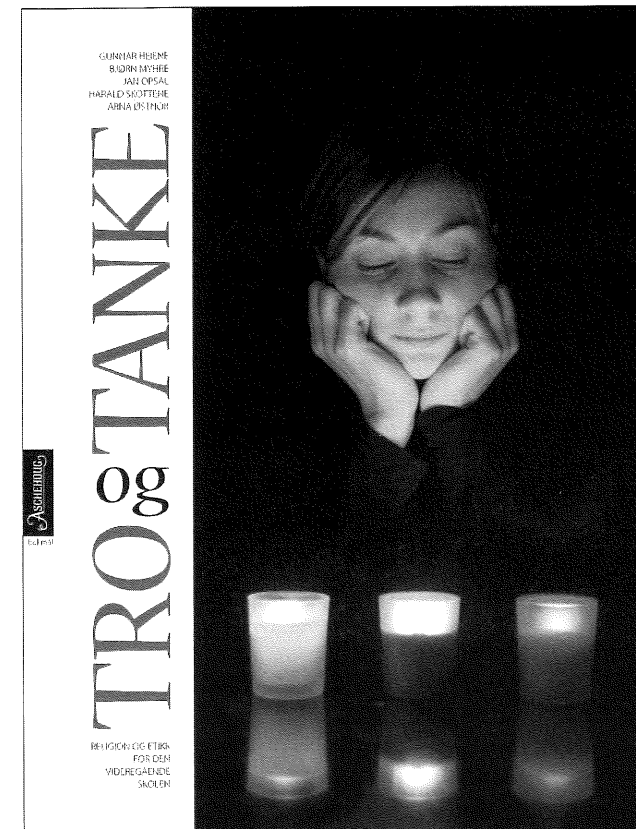
Del 2 "Religioner i verden" er skrevet av Jan Opsal

Del 3 "Kristendommen" er skrevet av Bjørn Myhre og Arna Østnor

Del 4 "Filosofi, etikk og livssynshumanisme" er skrevet av Gunnar Heiene

Læreboka har fått et forholdsvis stort format som gir bildene god plass, vi har lagt vekt på å velge ut bilder som har både relevant faglig inn-

Nytt læreverker til ny læreplan



ERFARNE FORFATTERE • FOKUS PÅ FERDIGHETER • OMFATTENDE NETTSTED

Tro og tanke presenterer alle religionene med samme begrepsapparat. Det er lagt stor vekt på bilde- og teksttolking, og både læreboka og nettstedet fokuserer på ferdighetene i faget. Elevnettstedet tilbyr blant annet omfattende lyd- og bildemateriale, og på lærerressursen finnes hjelp til tolking av læreplanen, eksamensstoff og årsplaner. *Tro og tanke* presenterer flere religioner og filosofer enn det som læreplanen krever slik at elever og lærere skal ha valgmuligheter.

Kursinformasjon og bestilling av vurderingseksemplarer på www.aschehoug.no/vgs

hold og høy estetisk kvalitet. Boka har også fått et omslag med innbretter som kan fungere som bokmerker. Omslag og innbretter gir også plass til redskaper som et globalt religionskart, sammenligningsskjema og tolkningsskjemaer, alle relevante redskaper i forhold til de ferdigheter og kompetansemål læreplanen legger vekt på.

Forord

Forordet introduserer hele verket, med bok og nett med lydbok og peker på hvordan verket legger opp til å nå kompetansemålene gjennom å arbeide med de fem ferdighetene, dette er en kortfattet bruksanvisning til bok og nett.

Religionskunnskap og religionskritikk

Innledningsdelen har fått fem små kapitler, som på mange måter er verktøykasser for arbeidet med resten av verket. Denne delen har dermed fått en større og bredere funksjon enn i tidligere læreplaner og læreverk.

De fem kapitlene handler om religionsdefinisjoner, religioner i verden og i Norge, religioner i tilbakegang og framgang, religionene i samfunnet med perspektiver på konflikt og samarbeid samt mål og metoder i religionsfaget. Religionsdefinisjonene presenteres i to grupper, funksjonelle og substansielle definisjoner, og sterke og svake sider ved disse to definisjonsstrategiene drøftes. Elevene blir her videre kjent med ulike sekulariseringsteorier, spørsmål knyttet til religion og menneskerettigheter, de får innsikt i karikaturstriden og perspektiver på religion i samiske samfunn.

Religioner i verden

Denne delen rommer tre religioner, først hinduisme og buddhisme som er religioner som kan velges, og islam som er obligatorisk. Av disse har islam fått størst plass, noe som er naturlig både ut fra læreplanen og fra den rollen islam spiller i verden i dag, inkludert i det norske samfunnet. Disse tre kapitlene er de tre lengste i boka, noe som er naturlig ut fra den brede tematikken som behandles i hvert av dem.

Presentasjonen av alle de tre religionene har sitt innsteg i den rituelle dimensjonen, og så utvikles disposisjonen derfra slik det er mest naturlig for hver enkelt religion. Rammetekster tidlig i hvert kapittel viser hvordan de ulike dimensjonene er organisert når det gjelder hver enkelt religion. Det er lagt vekt på bruk av religionenes egne tekster, både integrert i den løpende framstillingen og som tekster til eget studium.

Kristendommen

Presentasjonen av kristendommen er delt inn i seks kapitler, først kommer en kort introduksjon om kristendommens særpreg knyttet til inkarnasjonen som denne religionens sentrum, så følger Bibelen og bibeltolkning, hovedtrekk i kristen lære, kristen etikk og kristendom under skiftende forhold før delen avsluttes med ulike kirkesamfunn.

Framstillingen tar som nevnt utgangspunkt i kristendommens særpreg og vektlegger deretter trekk som er felles for ulike kristne kirker, bibelen, hovedtrekk i læren og etikken. Presentasjonen av læren struktureres ut fra den apostoliske trosbekjennelse som er felles for de kristne kirkene, og utdypes ved hjelp av utvalgte bibeltekster.

Deretter fokuseres det på konkrete historiske, kontekstuelle og konfesjonelle utgaver av kristendommen som religion, for eksempel veien fra undergrunnskirke til statsreligion i romerriket, de ulike bevegelsene i forbindelse med reformasjonen og ulike former for kristendom i Afrika og Asia.

Filosofi, etikk og livssynshumanisme

Denne delen reiser i fem kapitler først spørsmålet om hva filosofi er før seks viktige filosofer presenteres, så følger humanisme før delen avsluttes med to kapitler om etikk, det første tar opp grunnlagsspørsmålene og det siste ulike etiske utfordringer.

Filosofi presenteres som en hjelp til å tenke systematisk gjennom viktige spørsmål i livet,

knyttet til nøkkelbegreper som sannhet og virkelighet. Spørsmålet om hva vi kan vite, erkjennelsesteorien, drøftes i forhold til fornuften og sansene, før ulike virkelighetsoppfatninger presenteres. De etiske utfordringene som er behandlet i boka, er respekt for menneskeverdet, seksualitet, samliv og ekteskap, fattigdom og global urettferdighet, miljøvern og klimaendringer, respekt for kulturelt mangfold og grunnverdiene i samfunnet. Innføringen i etisk argumentasjon i kapitlet før gir elevene verktøy til arbeidet med disse utfordringene og med andre etiske emner på nettet.

Ferdigheter og kompetanse

De fem ferdighetene oppøves i *Tro og tanke* gjennom oppgaver som finnes integrert og til slutt i hvert kapittel, og ikke minst på nettstedet. De fem ferdighetene er integrert på ulike måter i kompetansemålene for hvert hovedemne. Det er derfor nødvendig at en i faget målbevisst arbeider med tanke på å nå kompetansemålene gjennom utvikling av ferdighetene.

Verket gir hjelp til å uttrykke seg muntlig gjennom oppgaver knyttet til samtaler og presentasjoner. Mange av disse oppgavene finnes på nettet. Gjennom ulike former for samtaler utvikles ikke minst holdninger og kompetanse til saklig argumentasjon. Derfor har vi også utviklet opplegg for ulike former for samtale og for evaluering av elevsamtaler, slik at denne ferdigheten kan utvikles planmessig og de ulike kompetansemessige målene på dette området kan nås. Vi peker ikke minst på den filosofiske samtalen i denne sammenhengen, verket gir hjelp til å bruke denne nye metoden som mange har hørt om, men som få har særlig erfaring med.

Skriveferdigheten utvikles gjennom oppgaver til skriftlige arbeider. Her er arbeidet med problemstilling, disposisjon og begrepsapparat helt sentralt. Selv om Religion og etikk har en muntlig eksamensform, må elevene gis muligheter til å utvikle denne ferdigheten for å nå fagets kompetansemål.

For å utvikle leseferdigheten i faget har vi utviklet to skjemaer for tolkning av religiøse og

filosofiske tekster og bilder. Disse skjemaene finnes på innbrettene og er derfor lett tilgjengelig uansett hvilket kapittel en arbeider med. Vi har lagt vekt på å finne tekster og bilder som elevene kan arbeide med å tolke. Boka gir også en rekke eksempler på bruken av disse skjemaene til fortolkning av tekster og bilder, samt oppgaver som elevene kan arbeide med. Disse oppgavene blir fulgt opp med tolkninger på nettstedet. Men vi har også lagt vekt på å gi hjelp til å tilegne seg selve lærebokteksten. I læreboka finnes det ordforklaringer i margen underveis, repetisjonsspørsmål etter hvert kapittel, en omfattende begrepsliste bak i boka og på nettstedet finnes det sammendrag som kan brukes både som førlesingsstrategi og repetisjon. I tillegg kan lydboka på nettstedet gi en annen slags leseopplevelse i møtet med stoffet. For å utvikle regneferdigheten i faget gir verket oppgaver knyttet til statistikker og tidsregning. Statistikk blir ofte brukt som politisk og demagogisk verktøy, derfor er kompetanse til å vurdere ulike statistikker i forhold til hverandre nødvendig. Alle de store religionene har egne tidsregninger og kalendere, og det er en nyttig kompetanse å kunne regne seg om fra en tidsregning til en annen, for eksempel vil en noen ganger finne islamske begivenheter angitt kun med årstall etter den islamske kalenderen.

Nettstedet byr for øvrig på et eget skjema for å utvikle en sunn kildekritisk sans som en del av den digitale ferdigheten. Dette er en ferdighet som er grunnleggende i arbeidet med mange slags materiale en finner på nettet, ikke minst i religiøse sammenhenger. De ulike oppgavene og lenkene som finnes på nettet, gir muligheter til å utvikle digitale ferdigheter for å nå en rekke av kompetansemålene på en relevant måte. Gjennom å vise til utprøvde og stabile lenker gir verket navigasjonshjelp i et uoversiktlig terreng, og hjelp til å gjøre seg nytte av den enorme informasjonsmengden som finnes på en reflektert måte.

Differensiering

Verket legger vekt på differensiering, ikke

minst gjennom oppgavene som gis. I boka gis det både repetisjonsoppgaver og arbeidsoppgaver, mens én av de mulige inngangene til nettet er gjennom tre oppgavenivåer:

- basis • lær mer • i dybden

På denne måten har vi lagt til rette for at elever på ulike nivåer skal kunne få tilpassete oppgaver og utfordringer i arbeidet med verket.

Et annet aspekt med differensieringen i verket er at det er brukt mange ulike elementer på nettstedet. I tillegg til oppgaver av ulike slag, kan elevene arbeide med tekster, bilder, lyd- og filmklipp. Gjennom et betydelig antall lenker til andre nettsteder gir vi navigasjonshjelp ut i den globale religiøse virkeligheten på nettet. Det er også en hjelp til differensiering at en kan bruke to ulike innganger til stoffet, både gjennom oppgavene og direkte til de ulike typer av ressurser som kan søkes opp direkte og brukes på andre måter enn oppgavene legger opp til.

Religionenes sju dimensjoner

Læreplanen tar utgangspunkt i religionsforskeren Ninian Smarts beskrivelse av religionenes sju dimensjoner, uten å nevne Smart som opphavsmann til denne måten å beskrive religionene på. Dette viderefører og utvider den forrige læreplanens vektlegging av virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk, slik at perspektivet på religionene blir bredere, i *Tro og tanke* har vi valgt disse termene for de sju dimensjonene:

- den rituelle dimensjonen
- opplevelsesdimensjonen
- den materielle og estetiske dimensjonen
- fortellingsdimensjonen
- læredimensjonen
- den etiske dimensjonen
- den sosiale dimensjonen

Smarts opplegg er noe mer komplisert enn den terminologien vi har valgt, blant annet skriver han om den etiske og juridiske dimensjonen og om den sosiale og institusjonelle di-

mensjonen. Vi har utviklet vår terminologi med utgangspunkt i læreplanen med et sideblikk til Smart.

En styrke ved denne tilnærmingen til religionene er at mangfoldet i den enkelte religionen kommer tydeligere fram, en havner ikke så lett i en forenklet, essensialistisk oppfatning av hva religion egentlig er. Dimensjonsterminologien kan også gjøre det enklere å få fram det særegne ved hver enkelt religion, ved at den læremessige dimensjonen får stor plass i buddhismen, mens den sosiale dimensjonen får stor plass i hinduismen og den etiske (og juridiske) dimensjonen er omfattende i islam. I *Tro og tanke* blir dimensjonsterminologien benyttet både i egne rammetekster og integrert i stoffet slik at elevene skal kunne bruke dette språklige verktøyet til å oppnå et høyere presisjonsnivå når det gjelder å uttrykke seg muntlig og skriftlig i faget.

Sammenligning

I tråd med læreplanens mål om at elevene skal kunne sammenligne har vi utviklet et nytt sammenligningsskjema strukturert ut fra de sju dimensjonene. Skjemaet har fått plass på innsiden av omslaget slik at det også er lett tilgjengelig når en arbeider med sammenligningsstoff inne i boka. Den forrige læreplanens tilnærming til religionene var strukturert av termene virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk, perspektivet på sammenligning er blitt klart bredere gjennom de sju dimensjonene som benyttes i den nye læreplanen.

Til hjelp i arbeidet med sammenligning har vi også inkludert et register og en begrepsordliste. Sammen med sammenligningsoppgaver i bok og på nett skulle dette gi mulighet for elevene til å arbeide med sammenligning på ulike nivåer, en kompetanse som blir stadig mer relevant i dagens samfunn.

Egenart og globalisering

De ulike religionene og livssynene er imidlertid presentert ut fra sin egenart, vi har ikke gjennomført en felles disposisjon på dette

stoffet. Faglig ville en slik oppbygning representert en tvangstrøye, på grunn av de betydelige forskjellene det er mellom ulike religioner når det gjelder vektlegging og sammenhenger mellom de ulike dimensjonene.

Den nye læreplanen legger større vekt på ulike sider ved religiøst og livssynsmessig mangfold og møter mellom ulike religioner og livssyn, dette henger også nært sammen med globaliseringsperspektivet, der religioner og livssyn ikke kan leve uberørt av hverandre. Aktuelle eksempler på dette i *Tro og tanke* er religions- og livssynskritikk, religionenes syn på andre religioner og dialog om etiske spørsmål. Stoff til dette finnes både i innledningsdelen, integrert i de enkelte kapitlene og på nettet.

Valgmuligheter

Læreplanen anviser noen valgmuligheter innen faget, og vi har valgt å gi noen alternativer i boka og en del flere på nettet. I boka er det mulig å velge mellom hinduismen og buddhismen når en skal arbeide med én religion i tillegg til kristendom og islam.

Videre skal elevene kunne presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag, *Tro og tanke* gir tre å velge mellom, nemlig Den romersk-katolske kirke, de lutherske kirkene og pinsebevegelsen.

Når elevene skal arbeide med to europeiske og én asiatisk filosof, presenterer *Tro og tanke* fire europeiske filosofer, to fra antikken (Platon og Aristoteles) og to fra nyere tid (Immanuel Kant og Simone de Beauvoir), og to asiatiske filosofer, én kinesisk (Konfutsen) og én indisk (Mahatma Gandhi). Boka gir dermed en valgmulighet når det gjelder alle de tre filosofene en skal arbeide med.

På nettstedet vil det bli gitt flere valgmuligheter, det gjelder for eksempel:

Religioner: jødedom, sjamanisme, nyreligiositet og sikhisme
Konfesjoner: ortodokse kirker, baptister, Frelsesarmeen og den anglikanske kirke
Filosofer: Stoikerne, David Hume, Mary

Wollstonecraft, John Stuart Mill, Søren Kierkegaard og Friedrich Nietzsche

Nettstedet vil også gi stoff til arbeid med et bredt spekter av områdeetiske problemstillinger knyttet til emner som krig/fred, klima, rase, kjønn, selvmord, seksuelle overgrep og nanoteknologi.

Kjønnsperspektivet

Kjønnsperspektivet er framme i alle delene av verket. I de ulike religionene kan kjønnspektivet være knyttet til læredimensjonen, den etiske eller den sosiale dimensjonen. Kjønnspektivet kan handle om kvinnelige og mannlige aspekter ved guddommen i hinduismen, ulike skilsmiseregler for menn og kvinner i islam eller om ordinasjon av kvinner til prester i kristne kirker. Religionene har ulikt syn på kjønn og kjønnsroller, også innen den enkelte religion kan det være betydelige forskjeller, slik det for eksempel kommer til uttrykk i ulike muslimske kvinnedrakter.

Den ene av de europeiske filosofene fra nyere tid er en kvinne, og synet på kjønn og kjønnsroller hos flere filosofer er behandlet. Her har det vært en utfordring at kvinner har vært kraftig underrepresentert i filosofihistorien.

Gjennom oppgaver til presentasjoner og ulike former for samtaler kan elevene arbeide videre med kjønnspektivet og på den måten utdype sine kunnskaper og bearbeide sine holdninger på dette feltet.

Utfordrende og spennende

Arbeidet med den nye læreplanen og med *Tro og tanke* har vært utfordrende og spennende for oss som forfattere, og vi håper at det også vil være tilfelle for elever og lærere. Faget er i alle fall aktuelt som aldri før, det viser ikke minst den sterke samtidsorienteringen i den nye læreplanen.

Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor: *Tro og tanke, læreverk i religion og etikk for den videregående skole*, Aschehoug, Oslo 2008.

BOKMELDINGER

Medborgerskap – citizenship

Begrepet medborgerskap eller engelsk citizenship har vært på moten lenger sør – på kontinentet en del år. Det er dels den omfattende globaliseringsprosessen, dels utvandring og innvandring, som utløser ny aktualitet for dette begrepet.

På Religionspedagogisk forlag i Danmark har man nå utgitt en bok om dette: Medborgerskap – et nyt dannelsesideal? Bakgrunnen er KLM, som ikke står for en gruppe underholdningsartister i Norge, men – believe it or not – for et nytt obligatorisk fag for alle lærerstudenter i Danmark: Kristendom, livsopplysning, medborgerskap. Faget er – for å låne ord fra innledningen i boken – ”en form for professionsrettet filosofikum, hvor innsigt i idéhistorie, etikk, religion og filosofi forbindes til lærerprofessionens utfordringer og praksis. Boken Medborgerskap – et nyt dannelsesideal? er skrevet som en grunnbok i dette nye fellesfaget for danske lærerstudenter. Det dreier seg om en artikkelsamling, som er nøye samredigert, slik at den fremstår som et hele. Boka er interessant lesning, ikke minst for en nordmann. Den er ikke preget av kortsiktig nytte- og ferdighetstenkning, derimot settes skolen inn i et historisk perspektiv og et samfunnsperspektiv med oppgaven å danne (ikke utdanne!) til medborgerskap. Boka er delt i tre: Først undersøkes begrepet medborgerskap historisk og aktuelt – med utgangspunkt i det å bo i det samfunn som utspilte seg innenfor den beskyttelse borgen kunne gi (tenk på alle borg-byene i Danmark, fra Flensborg (eller -burg!) i sør til Aalborg i nord). En oversikt over dannelsens historie følger, og så en drøfting av verdidilemmaer i samfunnet med toleransebegrepet som en hovedsak. Den andre delen i boka tar opp forholdet mellom medborgerskap og religion med en rekke temaer fra sekularisering, kultur, multi-

kultur til offentlighet, demokrati, fundamentalisme osv. Her er også en fin artikkel om folkeskolen og oppdragelse til demokrati. Den siste tredjedelen er naturlig nok viet medborgerskap i skolen fag. På samme måte som vi i Norge skal ha med de fem ferdighetene i alle fag, skal danskene ha med medborgerskap i alle fag.

Jeg synes dette er en interessant bok også for oss her oppe i nord fordi vi gjennom den aner en forskjell til norsk skole (selv om dansker og nordmenn visstnok scorer like godt – eller dårlig – på PISA og lignende saker). Forskjellen består i at danskene er mer opptatt av historisk kontekst for skolen, og ser man litt tilbake, ser man også i Norge at skolen har hatt en oppdrags- eller dannelsesfunksjon. Teoretisk gjelder dette også hos oss, men det kortsiktige nytteperspektivet har dominert og dominerer. Hva skal vi leve av når oljen tar slutt? Jo, vi skal leve av å lage mobiltelefoner av gummistøvler eller lignende. Derfor må vi kunne regne, snakke, lese, skrive, datamaskinere. Uten tvil viktig nok. Men med Olav Duun og Odin: Det er kje alt, hører du! Derfor tror jeg denne danske boken kan gi viktige påminnelser i sine diskusjoner, ikke minst gjennom sine lange linjer udi det idéhistoriske. Den er også et interessant apropos til den pågående og litt iltre debatten om skolen hos oss, der mange lanserer selve løsningen: Læreren, fagene, klasserommet, disiplinen. Alt det nevnte er riktig og viktig, men uten en mer samlende idé om hva man egentlig skal med skolen, blir det hele noe famlende. Så lesning av Medborgerskap – et nyt dannelsesideal? setter om ikke annet ting i perspektiv – og det er vel viktig nok? Så kjøp og les! Korsgaard, Sigurdson, Skovmand: *Medborgerskap – et nyt dannelsesideal?* RPF-Religions-pædagogisk forlag.

bm

Nytt tidsskrift for Religion og pedagogikk i Danmark

Mens vi er inne i det danske, bør det også omtales at de der på bjerget satser på å utgi et nytt religionspædagogisk tidsskrift: Religionspædagogisk Forum. Målgruppen er – for å sitere: ”Religions-undervisere i bred forstand fra universitetet til grundskole.” De ønsker å etablere forbindelseslinjer på tvers av alle nivåer og vedlikeholde forbindelsen mellom teoretikere og praksis. Likevel blir lærerutdannere en sentral målgruppe. Bladet skal gi dansk religionspædagogikk en felles plattform – et forum. Det blir tre numre i året, organisert som temanumre – man har vel lært av noe som ligner her opp i nord... Det første nummeret har som tema religion og pedagogikk.

I Danmark har de fremdeles øynene åpne for det som skjer på pedagogikkfronten i Tyskland, og det første nummeret tar utgangspunkt i Schleiermachers religionsbegrep og dets vandring videre til en form for gjenoppdagelse i dag gjennom en tysk religionspedagog ved navn Dietrich Benner. Hans tema er spørsmålet om hva slags religionsundervisning det er mulig å ha i offentlig skole i dag, og han gir svarantydninger som burde studeres blant kolleger – på alle nivåer – også i Norge. Videre er det innspill fra England (Robert Jackson) med meget mer. Første nummer er usedvanlig leseverdige, og på baksiden står planene for de to neste numrene – Den bibelske fortelling – nyt om den fortabte søn? Og deretter kommer et nummer om skyld og tilgivelse. Hvordan skaffe seg mer informasjon? Jo, IKT! Nettstedet er www.rpforum.dk. Her er oversikt over artiklene. Benners artikkel: En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole er lagt ut her, dessuten Jacksons: Religionsundervisningens dannelsesoppgave – set fra

Warwick. Ellers kan det abonneres – det koster 225 danske pr. år.

Reaksjon: Holst, Riis, Rydahl, Skovmand: *Religionspædagogisk Forum*, nr. 1, 2007. Utgiver: Religionspædagogisk forlag, med støtte av Undervisningsministeriets tips- og lottomidler.

bm