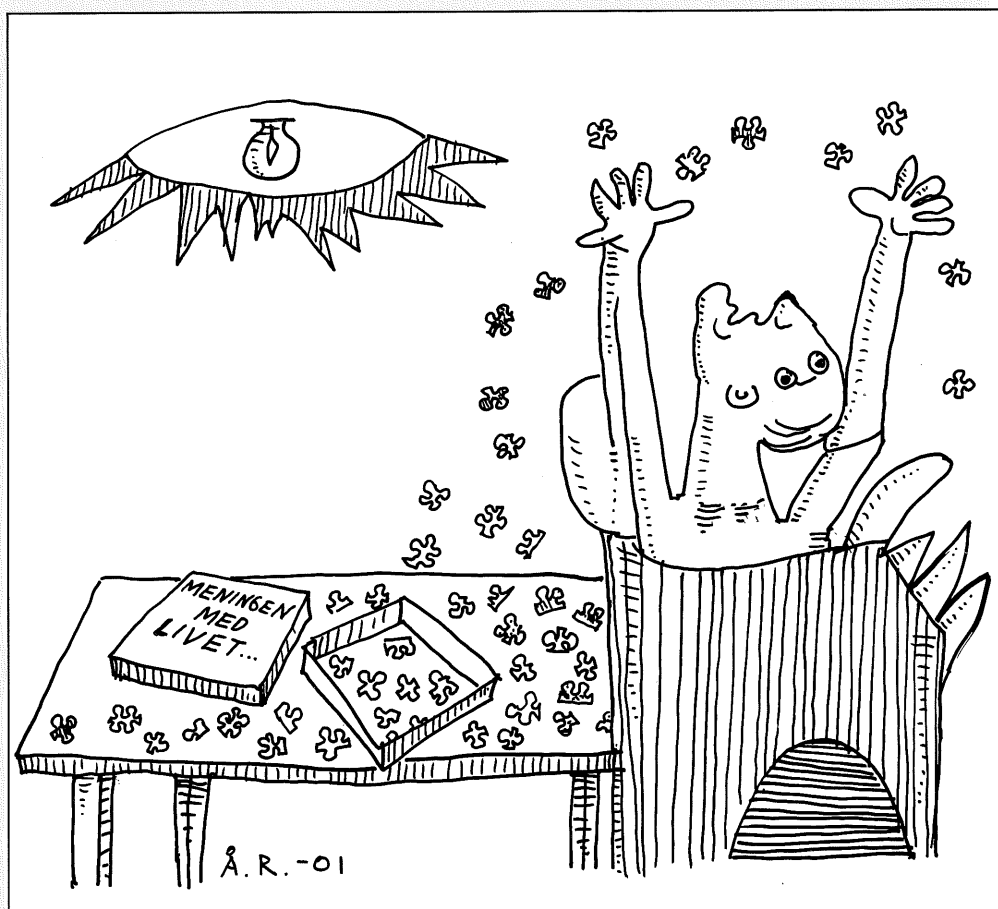


# RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærer-  
foreningen i Norge

ÅRGANG 13 • 2001 • NR 3



## Religion og dannelse



## Religion og dannelse

I norskundervisningen på 60-tallet var det et krav at det skulle leses en minst en roman på nynorsk. For mitt vedkommende ble det Det store spelet av Tarjei Vesaas. Det er fortellingen om Per Bufast fra han er 7 til han er 21 år. Boken viser hvordan han modnes fra et ønske om å komme vekk (farens trussel: du skal vera på Bufast all din dag) til en egen indre aksept og ønske om å bli boende (farens løfte: På Bufast skal du finne alt du treng). Det er på mange måter en vakker bok. Den kan oppfattes som et erkeeksempel på en dannelsesroman (det visste vi ikke da!) – om Pers gradvise utvikling og modning mot en avklart identitet eller tilhørighet. I vår postmoderne samtid skal visst slike bøker være gått av moten. I dag skal mangfold og forvirring avspeiles og fremfor alt det individuelle valget. Likevel ser vi at dannelse faktisk igjen er på dagsorden. Lærerforbundets dannelseskongress er et signal om dette, ja til og med det «gammeldagse» ordet med –else-endelsen! blir brukt uten å rødme. Den nye Per Bufast er riktignok både naiv og super (Erling Loe), og han har ingen gård å se fram til å overta. Han må begynne på bunnen og lage liste over det han har, og det blir ingen lang liste. Han har inderlige ønsker om begeistring, fremtidsvyer, kjæreste og tro på at det kan gå bra. Han ønsker kort sagt å bli en kjernekar. Minimalismen i stil og innhold gjør at det her blir vanskelig å tolke boka ironisk (der er man etter eksamen i år for øvrig i (godt) selskap), dannelsesaspektet i boka skinner klart igjennom: et ønske om å bli noe annet og bedre enn det man er.

Vi har forsøkt å lete etter religionens og religionsundervisningens bidrag til disse nye dannelsessteder. Gunnar Holth forsøker å nyformulere skolens oppgave i en pluralistisk (pludralistisk tid!). Han mener blant annet at elevene bør få møte vesentlige spørsmål på skolen, det samme gjelder etiske utfordringer. At religionsfaget har viktige bidrag her, skulle være overflødig å si. Kan det ikke det, spør det om det i det hele tatt har noen eksistensberettigelse. Sidsel Lied ser på fortellingsdidaktikken. Artikkelen er også et innlegg i debatten om denne, og hennes syn er at av dannelseshensyn bør fortellinger i løs vekt unngås, at fortellingene bør leses i lys av den (dannelses)tradisjon de er en del av... Geir Afdal gir i en oversiktsartikkel en drøfting av dannelsesbegrepet der elementer som religion, tradisjon, fortelling, etikk samvirker i et menneskes liv. Knut Imerslund ser på dannelsesbegrepet i lys av den helt nye situasjonen som internett setter oss i. Her skulle være nok å ta! Lykke til med lesningen!

### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 3, 2001, 13 årgang

Redaksjonskomiteen:  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene

Redaksjonsråd:  
Heid Leganger-Krogstad  
Otto Krogset  
Dagfinn Rian  
Svein Olaf Thorbjørnsen  
Svein Aage Christoffersen

Illustrasjon:  
Åsmund Risnes

Formgivning:  
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 2001

Tidstvist for nr. 4, 2001  
15. november 2001

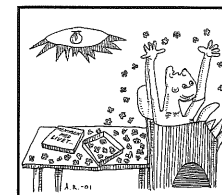
Trykk:  
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:  
800

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

e-post:  
bjornmy@berg.vgs.no

ISSN 0802-8214



## Innhold

|                                                                                       | Side |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Leder                                                                                 | 2    |
| Foreningsnytt, kurs, landsmøte                                                        | 4    |
| TEMA: Religion og dannelse                                                            | 5    |
| Geir Afdal:                                                                           |      |
| Fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter                                     | 5    |
| Knut Imerslund:                                                                       |      |
| Internett i et dannelsesperspektiv                                                    | 17   |
| Sidsel Lied:                                                                          |      |
| Tolkning og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger                          | 25   |
| Gunnar Holt:                                                                          |      |
| Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn                                             | 32   |
| METODIKK:                                                                             |      |
| Religionsprosjektet ved Rælingen skole (ved Ole Petter Mostad og Arne Saunes)         | 42   |
| Ett forsøk og noen tanker – rapport fra Kragerø videregående skole (ved Håkon Langlo) | 46   |
| BOKMELDINGER:                                                                         |      |
| Religionsmøter før og nå (ved Harald Skottene)                                        | 48   |

Tema i neste nummer:  
**Religion og medier**

Foreningens hjemmeside oppdateres jevnlig. Følg med på [www.religion.no](http://www.religion.no)

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

## FORENINGSNYTT

### KOM PÅ LANDSMØTE! KOM PÅ KURS!

Mandag 12. og tirsdag 13. november

Få perspektiver på det du driver med til hverdags!

**Kurstittel:** Dialogisk religionsundervisning

Etterutdanningskurs i Oslo – et samarbeidsprosjekt mellom Teologisk Fakultet,

Institutt for lærerutdanning og Religionslærerforeningen.

Kurset holdes på Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo

### AV INNHOLDET:

#### Mandag:

- ▶ **Fagmodeller og didaktiske modeller i utvalgte land i Europa** ved Peter Schreiner fra Comenius-instituttet i Münster.
- ▶ **Utfordringen fra den plurale virkelighet i dagens Europa** ved Peter Schreiner
- ▶ **NB: Landsmøtet til Religionslærerforeningen kl. 1445 – Auditorium M Domus Theologia.**
- ▶ **Religionsdialog i praksis** ved Oddbjørn Leirvik og en muslim. Besøk i en moské.

**Tirsdag:** Fokus: Dialog med den moderne eleven:

- ▶ **Den postmoderne ungdom – våre nye elever?** Ved Harald Skottene, Grefsen videregående skole.
- ▶ **Jesus i hip-hop-kulturen**, ved Carl Petter Oppsahl, stipendiat ved Teologisk fakultet
- ▶ **Noen forestillinger om kropp og kjønn i vestlig kristen tradisjon**, ved Merete Thomassen, stipendiat ved Teologisk fakultet.

Pris for kurset kr. 600,-. Påmelding til Det Teologiske fakultet, postboks 1023, Blindern, 0315 Oslo. Halv pris, kr. 300,- for medlemmer av Religionslærerforeningen.

Innkalling til landsmøte i Religionslærerforeningen i Norge mandag 12. november 2001 kl.1445 i Domus Theologia, Auditorium M

#### Dagsorden

1. Valg av dirigent og referent
2. 2-årsberetning fra foreningen
3. Regnskap ved kasserer
4. Orientering om til Roma
5. Orientering om foreningens hjemmeside
6. Innkomne saker som må meldes leder innen 12. oktober (eller ved mottak av dette nummer) sendes enten pr. post MHS Granveien 16, 7058 Jakobsli, eller på e-post: [Marit.Svare@dmmh.no](mailto:Marit.Svare@dmmh.no)

## ROMA I MAI

Religionslærerforeningen arrangerer studietur til Roma 16.-23. Mai for lærere i grunnskolen og i den videregående skolen.

#### Studieemner:

- Kunst og arkitektur
- Antikkens Roma
- Kirkens Roma

- Renaissance og barokk
  - Den katolske tro idag.
- Pris: ca. 8500,-

Vi vil ha med oss reiseleder/reiseledere med faglig kompetanse. Mer informasjon om påmelding og detaljert kursplan vil komme i neste nummer av bladet.

## TEMA

*Geir Afdal:*

# Fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter?

## *Om dannelse, religion, «vår tid» og vårt sted <sup>1</sup>*

Som tittelen antyder dreier det følgende seg om forholdet mellom samfunnsforståelse og pedagogikk. Oppdraget fra Religion og livsyn lød «skriv en oversiktsartikkel om 'religion og dannelse'», hvilket jeg løser ved å reflektere litt over forholdet mellom dannelse, religion, «vår tid» og vårt sted. Spissformulert vil temaet være: Er det meningsfullt å snakke om dannelse av mennesker i en postmoderne tid preget av mangfold og fragmentering? Er det mulig å danne det postmoderne<sup>2</sup> menneske? Altså: Ikke bare er spørsmålet dannelse til hva, men av hva.

Nå kan man selvsagt hevde at det postmoderne menneske blir dannet enten det vil eller ikke. Men da blir dannelse forstått annerledes enn slik det vil bli brukt i denne sammenheng. Før noe mer blir sagt om dannelse, skal imidlertid blikket rettes mot to norske avhandlinger innenfor det religionspedagogiske feltet, nemlig Geir Skeies «En kulturbevisst religionspedagogikk» (1998) og Paul Otto Brunstads «Ungdom og livstolkning» (1998). Skeie gir en meget detaljert og grundig teoretisk drøftelse av hvordan vi kan forstå religionspedagogikk i et pluralistisk samfunn, mens Brunstad gir et nærbilde av noen ungdommers forståelse av (frem)tid og tro i sin empiriske studie. Til tross for store forskjeller i karakter, emne og metoder, gir begge avhandlingene en samfunnsanalyse. Og på to punkt er de enige: 1.

De norske elevene lever under helt andre og mer mangfoldige samfunnsbetingelser i dag enn for få tiår siden. Stikkordene er altså forandring og pluralisering. 2. Dette må i større grad enn nå er tilfelle få konsekvenser for (religions)undervisning.

#### Fragmentering

Det er disse to punktene jeg skal dvele ved i det følgende. For å få et fokus på det første har jeg valgt fragmentering<sup>3</sup> som hovedbegrep. Fragmentering forstås her mer radikalt enn differensiering. En differensiering av ulike samfunnsfunksjoner i ulike sektorer blir vanligvis oppfattet som et av flere kjennetegn ved modernisering. De ulike sektorene har delvis autonomi, det vil si de er selvregulerende og har langt på vei sitt eget liv som ikke kan forstås og bestemmes på andre sektors premisser. Fragmentering er også en oppdeling, men delene lar seg ikke uten videre plassere i ulike sektorer. Fragmentene er mer å betrakte som puslespillbrikker, der pusleren sitter uten fasit og uten forsikring om at bitene danner noen form for meningsfull helhet. Men ikke bare spillet er fragmentert, så også pusleren. Brikkene kan være fragmenter av et speil der pusleren bare ser utsnitt av seg selv og fra mange ulike perspektiver samtidig. Fragmenteringen begrenser seg ikke til samfunnet som kollektiv, men kjennetegner også individers iden-

titet. Nå må jeg skynde meg med en gang å si at verken Brunstad eller Skeie bruker fragmentering som hovedbegrep slik, men jeg mener det er rimelig dekkende for det de beskriver. Foreløpig er fragmentering brukt svært generelt. Jeg skal komme tilbake til Skeies og Brunstads samfunnsanalyse. Men først må noe sies om det pedagogiske området.

### Begrepet dannelse

Når det gjelder det andre punktet, har jeg altså valgt dannelse som hovedbegrep. Ordet dannelse<sup>4</sup> blir forstått og brukt på en rekke ulike måter, fra en vid konseptualisering synonymt med sosialisering (Brunstad 1998b:28) til en snever der ordet betegner en bestemt didaktisk retning (Gundem 1983: 106, men se også side 59-60). I stedet for å operere med en definisjon av dannelse, vil jeg antyde noen konseptuelle kjennetegn ved dannelsesbegrepet. 1. Dannelse er kontinuerlig. Utdannelse er noe tidsbegrenset, dannelse er integrert i hele livsløpet til et menneske. 2. Dannelse er ikke instrumentell. Man utdannes til et yrke eller en funksjon, man dannes til menneske. 3. Dannelse inneholder et normativt aspekt. Dannelse betyr ikke bare sosial og kulturell tilpasning, men dannelse til det gode. 4. Dannelse inneholder et pedagogisk aspekt. Dannelse er knyttet til oppdragelse og undervisning (men også til sosialisering i vid forstand.) 5. Dannelse skjer i samspelet mellom individ og kultur.

Dannelse kan konseptualiseres på ulike måter avhengig av hvilke av disse kjennetegn man mener begrepet har og hvilken betydning de tillegges.

Dannelse ble et pedagogisk nøkkelbegrep i antikken. Det ble revitalisert i klassisismen og romantikken, særlig i tyskspråklige områder. Teorier om «Bildung», dannelse som bildeliggjørelse, fikk sin utforming i denne perioden. Mot slutten av 60-tallet tok kritisk pedagogikk i bruk dannelsesbegrepet i protest mot instrumentell pedagogikk som

skapte tilpassede, men ikke kritisk selvstendige mennesker. Det normative aspektet i dannelsesbegrepet i form av samfunns- og ideologikritikk ble understreket.

Fra disse svært korte konseptuelle og idéhistoriske bemerkningene, kan det være fruktbart å skissere noen fundamentale skillelinjer i ulike dannelsesteorier. Her vil jeg trekke opp tre slike linjer i form av et kontinuum 1) fra formal til material dannelse, 2) fra dannelse som prosess til dannelse som resultat og 3) fra dannelse innenfra til dannelse utenfra.

### Dannelsesteorier

Formale dannelsesteorier legger vekten på menneskenes evner. Intellett og læreevne er generell. Det vil si at når barnet lærer matematikk, lærer det ikke bare matematikk, men også å lære. Den siste læringen er den viktigste for den kan overføres på nær sagt alle livsområder. «Når kniven engang er kvasset, kan man skjære alt mulig med den. Slik er det også med forstandens skarphet og dannelse. Skjerp den og poler den med hva du vil... om du øver din forstand og dømmekraft, din hukommelse og forestillingsevne ved hjelp av teologi eller matematikk, kommer ut på ett.»<sup>5</sup> Av formale danningsteorier finnes igjen to typer: De som legger vekt på utvikling av individets evner og de som legger vekt på innlæring av generelle metoder som kan brukes på ulike fag- og stoffområder.

Mot dette hevder materiale danningsteorier innholdets, kulturens og fagenes verdi og partikularitet. Man kan ikke forstå fysikk gjennom å lese teologi fordi dette er to ulike kulturutsnitt med ulike konvensjoner og metoder. Teologi og fysikk er ikke varianter over samme tema (universelle lover), men grunnleggende strukturelt, metodisk og innholdsmessig forskjellig. Et menneske som ikke kan grunnleggende fysiske lover, er intet dannet menneske.

Midt i mellom formal og material dannelses-teori posisjonerer Wolfgang Klafki seg



med sin teori om kategorial dannelse. Gjennom at eleven åpner seg for velutvalgte kulturutsnitt utvikles hennes begreper, kategorier og metoder som igjen setter henne i stand til å møte nye kulturutsnitt.

Den andre linjen går fra dannelse som prosess til dannelse som resultat. Noen skiller her begrepsmessig mellom danning (prosess) og dannelse (resultat).<sup>6</sup> Prosessuell dannelses-teori understreker at selve dannelsesprosessen er det sentrale, ikke hva den resulterer i. Dannelse er å være i en kontinuerlig, livslang formingsprosess. Resultatet kan man ikke se annet i retrospektiv. Og det «endelige» retrospektiv kan man ikke selv verken forfatte eller evaluere. Dannelsens mål er i bokstavelig forstand dødt. Nei, dannelsens mål er å finne i selve prosessen. Mot dette vil andre hevde at det gir mening å snakke om et dannet menneske, både som ideal og virkelighet. Dannelsen må ha et formål, et bilde av et dannet menneske, en mer eller mindre tydelig arbeidsskisse. Først da gis dannelsen en normativ retning, en målestokk for eget og andres liv.

Den tredje linjen dreier seg om hvor ressursene for danningen er å hente. På den ene side oppfattes danning som en frigjøring av menneskets indre. Dette syn kan man spore

tilbake til Sokrates og hans overbevisning om at den objektive sannhet er å finne i menneskets indre og at rett innsikt gir rett handling. Danning som en oppdagelsesreise i menneskets indre finnes i mange utgaver, i mystikken, i romantikken og i nyreligiøsitet. Svært ulike aspekter ved menneskets «indre» betones: Frigjøring av menneskets natur, kontakt med den guddommelig gnist i mennesket eller en søking etter menneskets rene fornuft. Mot dette vil andre hevde at ressursene for danning ikke er å hente i mennesket, men i kulturen. Argumentene fra et kunnskapsperspektiv er slående: Kunnskaper om islams tilblivelse er ikke å finne i menneskets indre, men i lærebøker. Altså: Danning krever møte med kunnskap og denne kunnskap er en del av kulturen som noe transindividuell. Mange vil imidlertid legge vekten på kulturen i danningprosessen av moralfilosofiske og erkjennelsesmessige årsaker. Moralens kilde finnes ikke i individet, men i noe utenfor (i diskurs, i tradisjoner, i Gud), og moralsk dannelse forutsetter et møte med dette ytre. Eller: Erkjennelsens kilde finnes ikke inne i mennesket, men i noe utenfor - Guds sannhet åpenbares for mennesket, sannheten om naturen kan kun erkjennes via vitenskap.<sup>7</sup>

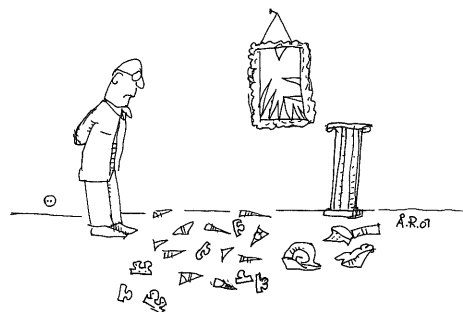


### Bristende forutsetninger

Så langt, intet nytt. Det nye, og radikale, spørsmålet er: Forutsetter ikke alt det jeg har sagt om dannelse et bilde av et enhetlig individ? Dannelsens prosjekt har nemlig vært å skape et helhetlig, selvstendig individ. Et individ som kunne integrere autonomi med forpliktende sosiale relasjoner, et individ som kunne integrere kunnskap med verdier, et individ som var dannet i ett bilde. Hvis denne enhet brister, brister også dannelsesprosjektet slik vi har kjent det. All dannelses-teori mister i utgangspunktet sin relevans, og det kritiske spørsmål er om det gir mening å snakke om dannelse i det hele tatt.<sup>8</sup>

Dermed er fragmenteringens utfordring for dannelse satt på spissen. I det følgende skal jeg først utdype hvordan Brunstad og Skeie beskriver fragmentering av individ og samfunn. Deretter skal jeg presentere en enhetlig fragmentert livshistorie. Til slutt skal jeg skissere en «tredje vei» i synet på fragmentering og dannelse.

Brunstad har på grunnlag av 70 skriftlige tekster og intervjuer av åtte ungdommer ved en videregående skole i Bergen sentrum gitt en kvalitativ beskrivelse av norske ungdommers livstolkning. Fokuset i avhandlingen er på ungdommenes syn på (frem)tid og deres tro. Avhandlingen er full av spennende funn og drøftinger som ikke kan tas opp i denne sammenheng. Interessant er imidlertid å merke seg det man kan beskrive som ungdommenes horisontinnsnevring. Denne er både horisontal og vertikal: Det vil si at ungdommene har et avgrenset fremtids- og sosialt perspektiv. Sagt på en annen måte: De ser ikke sitt eget liv strukket ut i tid og sosial distanse. I den grad de er håpefulle for fremtiden, er dette håpet knyttet til noe nært (familie, en selv, materialisme, kropp). Håpløsheten øker med et videre (mer globalt) perspektiv. Dette får i følge Brunstad blant annet moralske og politiske konsekvenser. Moralsk ansvar forutsetter håp om noe annet, altså tillit til fremtiden. Og moralsk ansvar forutsetter relasjoner til nære og



fjerne andre. «Uten utopier, uten drømmer, uten håp forfaller livet til en vedvarende og ødeleggende kretsing omkring øyeblikkets behov. Det blir en endeløs søken etter behovstilfredstillelse der det blir umulig å legge langsiktige planer og der handlingslivet mer blir styrt av impulser og instinkter.» (Brunstad 1998a:270) Uten langsiktige perspektiver på tid og sted blir handlingene atomisert, isolert og uten forbindelse. De blir fragmentert.

Ungdommenes tro er preget av mangfold og forandring, søking og grensesprengning. De åtte ungdommenes tro spenner fra ganske tradisjonell kristendom til okkultisme. Selv om flere av troshistoriene kan knyttes til en eller flere tradisjoner, er de også individuelle og tradisjonssprengende. Tradisjonens fortellinger er transformert til fragmenterte individuelle trosuttrykk. Inntrykket av fragmentering er imidlertid ikke det eneste: Ungdommene forsøker å skape meningsfulle fortellinger av bitene.

### Pluralitet

Skeies avhandling er ikke empirisk, men en teoretisk drøftelse av de samfunnsmessige betingelser for religionspedagogikk og religionsundervisning. Den drar veksler på teori fra en rekke fagområder og drøfter et vell av ulike problemstillinger knyttet til kultur og religion(sundervisning). Disse vil være med på å gjøre norsk religionspedagogisk forskning og debatt mer kultur- og samtidsbevisst. Med bevissthet om den overhengende

fare for misforståelse som ligger i å forsøke å forenkle de mange sammensatte diskusjonene til Skeie, skal jeg likevel prøve meg på noen konklusjoner. Stikkordet i avhandlingen er pluralitet, mangfold. Dette mangfoldet preger samfunnet og kulturen gjennom differensiering, men også ved at troverdighetssystemer pluraliseres. Altså: Samfunnet deles opp etter funksjoner, og det finnes et utall av ulike konkurrerende fortellinger om mening og enhet. Menneskers identitet er relasjonelt forstått, det vil si identiteten utvikles i og reflekteres i mellommenneskelige og kulturelle sammenhenger. Det er altså ingen substansiell «fast» identitetsforståelse, men en mer formal, «løse», flyktigere og sammensatt.

Skeie kaller den plural identitet. «Oppsummerende kan en si at identitetsdanning under moderne pluralitet pregs av et 'ytre' mangfold når det gjelder identitetens sosiale eller relasjonelle dimensjon. Et mangfold av roller, skiftende situasjoner, motstridende lojaliteter og ulike livsstiler, gjør det nødvendig med en kontinuerlig refleksjon over hva ens identitet består i. På det 'indre' plan kommer dette til uttrykk gjennom individets valg mellom alternative identiteter, noen mer varige og andre mer skiftende.» (Skeie 1998:39). Senere i avhandlingen modifiseres dette synet på identitet i lys av Ricoeur til hva Skeie kaller «transversal» identitet. Her kommer et element av enhet inn i identitetsforståelsen, nemlig at identiteten alltid har fortellingens form. Det er alltid en forteller i identiteten. Men det virker som om fortelleren har et formalt og ikke et substansielt preg. Det er det å fortelle som gir enhet, ikke felles innholdsmomenter i fortellingen og mellom fortellingen og kulturen. Altså: Elevenes livsverden og deres identitet er fragmentert.

### Krise eller håp

Her er det klare likheter mellom Brunstad og Skeie. Samfunnet, kulturen og individet er radikalt pluralisert, individualisert og fragmentert. Det betyr at samtidssituasjonen

som utdanning bedrives i har skiftet karakter de siste tiår. Videre er de enige i at dette må få betydelige konsekvenser for offentlig undervisning og oppdragelse. For det tredje er de enige i at skolens rolle ikke bør overdrives når det gjelder hvilke muligheter religionsundervisningen har hatt og har til dannelse. Brunstad karakteriserer den tradisjonelle kristendomsundervisningen i skolen som en immunisering mot kristendom. Det ligger for mange begrensninger i skolens hensyn til de enkelte og til grupper til at religionsundervisning kan optimaliseres. Skeie sier at identitetsdanningen er så sammensatt at religionsundervisningen har begrensede muligheter for å gi avgjørende bidrag.

Her begynner imidlertid forskjellene mellom de to å vise seg. En grunnleggende forskjell er synet på det jeg har kalt fragmentering. Mens Brunstad vurderer det som tegn på kulturell krise, er Skeie mer positiv overfor slikt mangfold. Mens Skeie derfor ønsker en skole som nettopp skal danne til plural dialog, ønsker Brunstad en skole som utgjør en motkraft til individualisering og materialisme. Altså, for å vende tilbake til overskriftens slagord, – mens Brunstad ønsker en dannelse av fragmenter, ønsker Skeie en fragmentert dannelse i skolen.

I overgangen til et møte med en fragmentert ungdom, kan det være grunn til å antyde et par kritiske bemerkninger til de to avhandlingene. Den første gjelder Brunstads normative grunntone, han er overveiende kritisk til nåtidskulturen som preges av «materialisme, åndelig forfall og overdreven individualisme» (Brunstad 1998:272). Da må man spørre: Forfall og overdreven i forhold til hva? Det virker som om han bedømmer postmoderne livstolkning etter lite uttalte idealer som pendler mellom en enhetlig kristen subkultur og moderne sosialistisk ideologikritikk med et islett av realisert eskatologi. Man er fristet til å spørre: Er det virkelig så galt fatt med disse unges liv, moral og tro og den kultur de og vi lever i?

## Pluralitet og innhold

Hos Skeie er forholdet mellom det prosedurale og substansielle i samfunn og moral noe uklart. Noe forenklet kan man si at liberal teori har argumentert med at det eneste sammenbindende i pluralistiske samfunn som har ulike oppfatninger om det gode, kan være av prosedural art. Det vil si at man kan politisk bestemme prosedyrer og regler for et samfunn (inklusive utdanning) (altså hvordan), men aldri foreskrive et syn om det gode liv (hva). Samfunnet skal være nøytralt i forholdet mellom ulike oppfatninger om det gode. Ulike oppfatninger om det gode hører til den individuelle, ikke den samfunnsmessige sfære. Mot dette har det de siste par tiår vært rettet intens kritikk, fra svært ulikt hold som av og til får fellesbetegnelsen kommunitarister. Dette er en meget sammensatt debatt (i ulike fag som politisk filosofi og moralfilosofi), men generelt hevder kommunitaristene at den liberale samfunnsteori uttalt forutsetter ulike tradisjoner og «communities» med solidariske bånd om et eller flere felles anliggende (substansielle oppfatninger om det gode). Taylor (1989:159-182) hevder at den prosedurale liberale modellen er urealistisk. Det må et visst minimum av nasjonal/samfunnsmessig identifikasjon til for å kjempe for friheten i dette landet. Den er noe mer begrenset, partikulært enn en universell forpliktelse for frihet, og samtidig noe mer enn egoisme. Det er solidaritet mellom mennesker i et spesielt samfunn knyttet til den identiteten menneskene har som samfunnsmedlemmer der og da. Videre hevder Taylor at prosedural liberalisme er etnosentrisk. Den passer utelukkende i USA (og muligens Storbritannia).

I dette landskapet er det ikke lett å plassere Skeie. På den ene side slutter han seg til Taylors kritikk av liberalistisk individualisme (Skeie 1998:96). På den andre side sier han at det både er urealistisk og illegitimt å forme kultur og identitet gjennom utdanningssystemet, noe han hevder er «for lengst blitt avvist selv i relativt mono-kulturelle

samfunn som de europeiske demokratiene på prinsipiell basis». Og videre: «Det som derimot kan forsvares som dannelsesmål er å utvikle barn og unges evne til identitetsforvaltning. En slik dannelsesoppgave innebærer ikke å dele ut (halv)ferdige identitetsfortellinger, men å øve opp fortellerevnen. Det krever både mulighet til et møte med kulturens mangfoldige bidrag og hjelp til ansvarliggjøring av den enkelte innenfor sitt eget og overfor andres liv. En slik dannelsesoppgave kan ikke forankres i en bestemt kulturell tradisjon, men må oppfattes som å være av etisk karakter. Den må derfor baseres på enighet om betydningen av frihet til å velge kultur og forvalte sin identitet på tvers av tradisjonstilknytninger.» (Skeie 1998:140)

Dette er vel et problematisk utsagn - både empirisk og teoretisk. Heid Leganger-Krogstad (2000) har nylig gitt en meget verdifull og interessant oversikt over forholdet mellom stat, religion og skole i Europa - og påpeker for eksempel at Sverige har gjeninnført en eksplisitt henvisning til kristendom i skolens formålsbestemmelse: «... den etik som forvaltas av kristen tradisjon och västerländsk tradition.» (Leganger-Krogstad 2000:146). Island har en eksplisitt kristen formålsbestemmelse, forbundsstatene Baden-Württemberg og Bayern i Tysland likeså. I tillegg viser Leganger-Krogstad hvordan det religiøse på en avgjørende, men ofte implisitt måte influerer mange staters organisering, formåls- og innholdsbestemmelse av skolen. Empirisk er det slik at stater har implisitt eller eksplisitt uttrykte kultur- og identitetsdannende interesser for skolen. Hvilke tradisjoner og kulturer staten ønsker at skolen skal fremme, varierer (kristen, humanistisk, liberal, nasjonal, samt regionale kulturer: samisk, fransk-kanadisk), likeså den konkrete sammensetning av dem og hvor eksplisitt de er uttrykt.

Et annet eksempel på regionalt nivå er Samisk læreplan som har som siktemål at samisk kultur og identitet skal styrkes nettopp gjennom skolens undervisning og opp-

dragelse.<sup>9</sup> Det er nettopp Taylors prosjekt (Taylor 1994:61). Dette er ikke et valg mellom alt eller intet. Det er intet valg mellom å gi alle for eksempel en kristen eller humanistisk identitet eller å innta et proseduralt standpunkt. Fører man linjen om viktigheten av en samfunnsmessig identifikasjon og det konstitutive i et lands partikulære historie for menneskenes solidaritet, er det prinsipielt både mulig og ønskelig å argumentere for identitetsforming på nasjonalt nivå.<sup>10</sup>

Det viktige her er imidlertid ikke bare det man kan kalle makro<sup>11</sup> eller nasjonsnivået, men også meso eller regional, tradisjons- og lokalt nivå. Taylor hevder at for å overleve trenger ethvert samfunn et kollektivt formål som vil variere mellom ulike kulturelle kontekster. La meg imidlertid stoppe argumentasjonen her for å slippe til Cecilia.

## Den postmoderne Cecilia

Cecilia er en av fire personer vi møter i boken «Hverdagsfilosofier» av Marianne Gullestad (1996). Gullestad har analysert disse bidragene fra konkurransen «Skriv ditt liv». I tillegg til selvbiografiene har hun intervjuet personene i etterkant. Cecilia er interessant i denne sammenheng fordi hun er en postmoderne ungdom, og hennes fortelling er fragmentert både i form og innhold. En rekke interessante momenter i Gullestads analyse av Cecilias fortelling kan gi en hjelp til å forstå forholdet mellom fragmentering, helhet og forutsetningene for danning.

Cecilia skrev sin livshistorie som 16 åring i 1989. Det er altså på samme tid en ungdomsfortelling, med tematikk som hører til det å være i en brytningstid mellom barn og voksen, og en fortelling om det å vokse opp i og forholde seg til en postmoderne virkelighet. Det er spesielt det siste som er interessant her.

Slik starter Cecilia sin fortelling: «Jeg sitter her og tenker tilbake på livet mitt. Bruddstykker av hendelser flagrer gjennom minnet mitt, men det har ingen sammenheng, det er

bare festet fast i hjernen min og nekter å komme fram så jeg kan få festet det på papiret.» (Gullestad 1996:184-185) Cecilia opplever livet som bruddstykker, uten sammenheng, som fragmenter som ikke vil la seg innordne i en sammenhengende fortelling. Derfor får denne livshistorien til forskjell fra de tre andre, ikke en kronologisk, men en episodisk struktur. Etter en metarefleksjon starter den i et eksistensielt skrik: «15 år ... jeg sitter på enga og stirrer fremfor meg inn i intet. Lyset er på, men ser bare mørke, det mørke intet stirrer hatefullt tilbake. Jeg vil bare dø. Jeg orker ikke mer, jeg kan ikke spise, jeg klarer ikke å føre en fornuftig samtale med noen lenger, greier ikke å gjøre lekser. [ ] GUD! Hvorfor må det være meg? Hjelp meg, jeg vil være normal, jeg vil være som alle andre.» (Gullestad 1996:185)

Lest som noe mer enn en psykologisk tekst om en ungdomskrise, gir denne todeltede begynnelsen et gløtt inn i det ensomme individs fortvilte forsøk på å komme til rette med seg selv og de andre. Fra en side sett er det en historie om et fragmentert og episodisk liv. Cecilia er på mange måter «hjemløs», på konstant søking etter noe annet. Fortellingen er preget av hyppige skifter av perspektiv, av at livet forstås i intense og følelsesladete episodiske hendelser. Den er opp tatt av valg av livsstil, av estetikk og av kropp. For Cecilia blir dansen en uttrykksform som samler det estetiske, det kroppslige, individuell stil og relasjoner til andre og til musikken i en slags religiøs ekstase.

## Fragmentering og helhet

Så langt svært postmoderne og fragmentarisk. Men på den andre side finnes motstridende trekk som er svært interessante. De kan i mange tilfeller beskrives som motpoler til de fragmentariske trekk, altså trekk som virker mot helhet og mening. Slike finnes for eksempel i fortellingens struktur og funksjon. Fortellingen er episodisk, men ikke ustrukturert. Den startet som vi så med løse biter og et eksistensielt skrik. Den slutter

parallelt med refleksjoner rundt det å skrive sitt liv og med et avsnitt om håpet til Gud og til livet: «Jeg tror håpløshet kan vendes til håp.» (Gullestad 1996:213) Strukturen går altså fra skrik til håp. Hvorfor? Jo, sannsynligvis fordi: «Jeg har skrevet alt dette og forsøkt å granske meg selv. Kanskje har jeg funnet ut mer om meg selv, kanskje har dette hjulpet meg i å forstå mer av meg, hvorfor jeg er blitt meg, slik jeg er.» (Gullestad 1996:213) Selve skrivearbeidet, arbeidet med fortellingen om hennes liv har gitt det struktur og helhet. Livet er gitt en narrativ mening. Fortellingen har en annen struktur og form enn de tre andre, men den er likefullt en fortelling om ett liv, Cecilias liv.

Her kunne det vært sagt mye mer. Gullestad viser for eksempel hvor viktige de nære andre er i Cecilias liv. Det er ikke slik at postmoderne individualisme skaper mindre avhengighet av de andre og en hedonistisk innkrøktethet: «Først og fremst viser Cecilias livshistorie hvor viktig andre mennesker er for den enkeltes selvbylde, også når idealet er å 'finne seg selv'. Hennes selv er et sosialt selv ikke bare fordi det å 'finne seg selv' er et kollektivt ideal, men like mye fordi andre mennesker har en helt vesentlig og uerstattelig rolle som fødselshjelpere for selvbildet. Vektleggingen av valg og innovasjon gjør den enkelte mer sårbar og avhengig av bekreftelse. Andre mennesker fortsetter å spille en rolle, det skjer bare på nye og mindre tydelige måter. På dette punktet er ideologiene dessverre tause.» (Gullestad 1996:221) Altså: Fragmentering leder til forpliktende nære sosiale relasjoner som rommer bekreftelse og ansvar.

Selv om disse relasjonene er mangfoldige betyr ikke det brudd på helhet. Cecilias beretning er også en beretning om søken etter likhet i mangfold og helhet i fragmentering. Likhet oppnås ved å anerkjenne hverandres annerledeshet, helhet ved å gi livsfortellingen en struktur. Det postmoderne livet består av søking etter likevekt mellom kaos og orden.

Men de nære relasjoner eksisterer ikke i et kulturelt vakuum. Det er interessant å merke seg at Cecilia etter å ha vært fascinert av pinsebevegelsen, Adventistkirken, Jehovas Vitner og Smiths venner konverterte til den katolske kirke. På den ene side bekrefter dette historien om individets frie valg. På den andre side er det interessant at hun velger nettopp katolisismen med vekt på tradisjon, ritualer og kollektiv. Cecilias historie og Gullestads analyse viser at Cecilias valg ikke er frie i absolutt forstand, de må forstås på bakgrunn av ulike horisonter. De «nære» (familie og jevnaldrende) får større betydning i det postmoderne samfunn. I tillegg er alle fire skribentene på ulike måter «sterkt påvirket av kristendommen» (Gullestad 1996:238). Videre sier hun om livshistoriene: «Å skrive sin selvbiografi er vanligvis en måte å skrive seg inn i en familie, et sett steder og en nasjon på, med barndomsopplevelsene som viktig ressurs.» (Gullestad 1996:234) Dette betyr at de strukturer og tradisjoner som mennesker fødes inn i og lever i, er konstituerende for ens identitet. Samtidig kan mennesker forholde seg reflektert, kreativt og kritisk til tradisjonene. Men de kan ikke forstå seg selv utenom relasjonene til de tradisjoner de har arvet og de tradisjoner de har tilegnet seg.

Hva betyr så dette? Jo: 1. En slik oppfatning av identitet gir rom for dannelse. 2. Dannelse kan ikke tenkes uten relasjonen tradisjon – individ. Dermed har jeg forsøkt å antyde et svar til «dannelse av hva» – nemlig et fragmentert menneske holdt sammen i en narrativ identitet knyttet til nære andre i tradisjonsbestemte kontekster.

#### Dannelse til hva?

Fortsatt står normativitetsproblemet uløst: Dannelse til hva? Jeg har argumentert for et substansielt hva. Noe av problemet i en pluralistisk virkelighet er å komme frem til goder eller rettigheter som har allmenn aksept og kan gi en allmenn prinsipiell begrunnelse. Et slikt forsøk når det gjelder

dannelse er dannelse til demokrati. Dette er problematisk fordi demokrati som ideal er for tynt til å være bærende for dannelse. Demokrati er en samværs- og kommunikasjonsform som forutsetter ulike kulturelle grupper og individer. Disse gruppene og individene må dannes før de kan bedrive demokrati. Denne dannelsen blir den primære, og noe ikke skolen kan befatte seg med. I tillegg kan det tilføyes at dannelse til demokrati (eller til dialog eller pluralitet) innebærer en homogenisering, en ensretting som substansielle oppfatninger ofte blir kritisert for.

Denne debatten er symptomatisk for normativitetsproblemet i pluralistiske samfunn. I utgangspunktet synes to strategier mulige:<sup>12</sup> 1. Man forsøker å komme frem til universelle prinsipper som alle kan være enige i uansett livsoppfatning. Etter Kant har disse stort sett prosedural karakter, det vil si de forsøker for eksempel å gi formale kriterier for en herredømmefri diskurs (diskursetikk) eller å gi formale kriterier for nødvendig samfunnsmessig inngripen i individets grunnleggende frihet til å velge sitt eget liv (liberalistisk etikk). Her gjelder det å konstruere noen enkle grunnleggende prinsipper som så implementeres på alle samfunnsområder (praksis), for eksempel utdanning og skole. 2. Man starter i det partikulære, i det spesielle og i moralsk og kulturell praksis for å se om man kan hente frem moralske ressurser derfra. Her finnes mange ulike veivalg: Ett er å grunnlegge moralfilosofien i de nære relasjoner mellom mennesker (nærhetsetikk). Et annet er å fokusere på det jeg har kalt meso-nivå, på tradisjoner, (lokal)kulturer, grupper, «stammer». Her forstås moralen i lys av den kontekst som går utover et jeg-du forhold, men er sted og tidbestemt i forhold til et mega-nivå (menneskeheten, det globale, det universelle). Dette kaller man ofte komunitaristisk etikk<sup>13</sup>. Kan dette siste perspektivet være til en hjelp i å forstå normativitetsproblemet i danning?

#### Et alternativ

I lys av Alasdair MacIntyres moralfilosofi (1985) vil jeg i siste del av denne artikkel skissere en dannelsesforståelse som fremmer kulturelt mangfold, men samtidig forsøker å hjelpe individer til sammenheng og retning i sin selvforståelse. Cecilias historie begynte med at hun så rett inn i mørket. En fremtid i form av et mørkt hull og en fortid bestående av uforståelige usammenhengende episoder gjorde nåtiden til intet og førte til apati. Gjennom skrivingen av hennes liv, gjennom å forfatte sin livshistorie skapte hun sammenheng i fortid, håp for fremtid og motivasjon for nåtid. Fortellingens rolle er sentral også hos MacIntyre. Det er gjennom å fortelle sitt liv at sammenheng og helhet skapes. Det er når livsfortellingen blir uforståelig, når den mister retning og formål, at man står overfor selvmordets realitet. Grunnen til hvorfor man skal gjøre det ene og ikke det andre er borte. Grunnen til menneskelig eksistens er altså å finne i livsfortellingen.

På den ene side er denne dypt personlig, individuell og unik. Hvert menneske er subjekt i sin egen livshistorie. Men, hevder MacIntyre, min fortelling inneholder andre menneskers historie, liksom min historie er en del av deres. Fortellingene er vevd i hverandre. Jeg er bare medforfatter av min egen livshistorie. For det første kan andres historie på uventet vis gripe inn i min på godt og vondt og forandre den til det ugjenkjennelige. Det betyr at fortellingene må skrives om for å skape ny mening. For det andre er min historie også delvis en arvet historie: «... I inherit from the past of my family, my city, my tribe, my nation, a variety of debts, inheritances, rightful expectations and obligations. This is in part what gives my life its own moral particularity.» (MacIntyre 1985:220) Min fortelling er vevd inn i større fortellinger. Disse fortellingene kan jeg forholde meg til positivt eller negativt, men uansett om jeg vil eller ikke vil de prege meg på en eller annen måte. Jeg er ikke bare den

velgende, men også den valgte. Jeg er for en stor del hva jeg har arvet – dette kommer også tydelig fra i barndomsrefleksjonene til Cecilia. Mennesket er derfor et historisk vesen, bærer av ulike historiske tradisjoner.

Gjennom disse kan mennesker få selvforståelse og retning. Tradisjon slik det forstås av MacIntyre er nemlig ikke fossile utdaterte skikker, men historisk og sosialt forankrede bilder av det gode som tradisjonen er blitt til rundt. I en levende tradisjon er det alltid et bilde av et felles gode for de som er knyttet til den. Dette bildet er aldri statisk, en levende tradisjon er nettopp kjennetegnet av en pågående debatt om det gode i den. Poenget her er at individets søken etter det gode for henne, søken etter et formål med hennes livsfortelling, skjer innenfor en kontekst bestående av de tradisjonene hun tilhører og de bildene av det gode som finnes i dem.

Her er det viktig å presisere sammenhengen mellom midler og mål. Det er nemlig ikke slik at individet former et formål for sitt liv i lys av tradisjonene, og så finner midler for å realisere dette. Nei, det er en indre sammenheng mellom midler og mål, eller dyder og teleos. Nøkkelen til å forstå dette er begrepet praksis. Tradisjoner består ikke som ideer, men som praksiser. Praksiser er i følge MacIntyre noe forenklet mellommenneskelige aktiviteter med interne goder. Interne goder skiller seg fra eksterne goder ved at de er uløselig knyttet til selve praksisen. Det finnes visse kvaliteter, regler og handlemåter som uløselig ligger i og kjennetegner det å undervise, spille sjakk, drive en gård. Dyder er de menneskelige kvalitetene som setter oss i stand til å oppnå disse interne godene.

Altså: Alle mennesker har arvet sitt unike sett av tradisjoner. I disse tradisjonene ligger det et potensiale for å bli klar over hvilke praksiser en er en del av, hvilke interne goder som kjennetegner praksisen. Og i tradisjonene kan man se hvilke ulike formål man er en del av som kollektivt vesen.

Dette er ikke bare moralfilosofi, men også et dannelsesprogram. MacIntyre har imidler-

tid selv sagt lite om danning. La meg derfor antyde punktvis hva dette kan bety for synet på danning.

1. Dannelsen skjer først og fremst som en dobbel bevegelse: Utover i tradisjonene og innover i selverkjenning.
2. Dannelsen har en narrativ form. Danning er å utforme sin egen livshistorie i ord og handling i lys av tradisjonenes fortellinger.
3. Dannelsen er å delta i og fortelle om og samtale om praksiser.
4. Dannelsen er alltid kontekstuell: Den er knyttet til partikulære individer i partikulære tradisjoner og kulturer.
5. Dannelsen er et moralsk prosjekt i vid forstand. Dannelsen er ikke bare å gjøre det rette, men å orientere livet mot virkeliggjørelsen av det gode. Dermed blir grensene mellom dannelsen, moral og religion (i vid forstand) flytende.
6. Dannelsen er erkjennelsen av at å søke det gode liv er det gode liv.
7. Dannelsen er å akseptere at man blir holdt ansvarlig for sin egen levde og fortalte livshistorie.

#### Dannelsen og formål

I sum: Man kan aldri arbeide med dannelsen utenom tradisjoner, og tradisjonsvalg innebærer normative valg. Dette kan normativt tenkes på ulike nivåer: For eksempel at man formålsbestemmer visse dyder og verdier på nasjonalt nivå, men overlater en stor del av formålsbestemmelsen til regioner og lokalsamfunn. Fortsatt betyr det at deler av danning må foregå, og foregår, i de ulike tradisjonene, gruppene og stammene, men at den lokale skole kan ha som formål at elevene skal utvikle kvaliteter som kjennetegner dette lokalsamfunnet. Slikt arbeid skjer først og fremst i møte med lokale fortellinger, skikker og praksiser. I Nord-Norge er det mange eksempler på hvordan arbeid med lokale fortellinger og praksiser har bidratt til å gi verdighet til enkeltmennesker og bygder. Der man tidligere kom til kort i forhold

til Oslo, har et slikt fokus på lokale tradisjoner gjort mennesker (også barn og ungdom) stolte av å være nettopp derfra og dermed være seg selv. Slikt normativt dannelsesarbeid får dermed konsekvenser for identitet og moral. Dette fenomenet begrenser seg ikke til bare samiske områder.

Dermed kan man forsøke å formålbestemme dannelsen «nedenfra», i lys av den kontekst undervisningen foregår i. Dette er noe annet enn formålsbestemmelse «ovenfra». I formålsbestemmelser «ovenfra» forsøker man først å konstruere allmenne prinsipper som dannelsen skal baseres på. Så prøver man å implementere eller anvende prinsippene på praksis. Dette setter en utestånd til å se de etablerte praksisene man er en del av og de indre godene i dem. Slik formålsbestemmelse «ovenfra» kan foregå på nasjonsnivå (politisk, pedagogisk) eller på skolenivå (diskursinspirerte forsøk på å etablere pedagogiske «plattformer»).

Både Skeie og Brunstad legger stor vekt på fortellingens rolle og mulighet. Skeie er også flere steder inne på viktigheten av lokal tilpassing. Her tror jeg det ligger store muligheter, både praktisk og teoretisk.

#### Litteratur

- Asheim, Ivar (1977) *Tro – dannelsen – oppdragelse. Religionspedagogiske emner og grunnbegreper* (Oslo, Menighetsfakultet)
- Bauman, Zygmunt (1993) *Postmodern ethics* (Oxford, Blackwell)
- Brunstad, Paul Otto (1998a) *Ungdom og livstolkning. En studie av ung menneskers tro og fremtidsforventninger* (Trondheim, Tapir)
- Brunstad, Paul Otto (1998b) *Danning i kameleonens tidsalder*, i: Hustad, Oddbjørn R. (red.) *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning* (Bergen NLA-forlaget)

*Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1997) (Oslo, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement)

Gullestad, Marianne (1996) *Hverdagsfilosofier* (Oslo, Universitetsforlaget)

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1983) *Skolens oppgave og innhold* (Oslo, Universitetsforlaget)

Henriksen, Jan-Olav (1997) *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur* (Kristiansand, Høyskoleforlaget)

Leganger-Krogstad, Heid (2000) *Norge i utakt? En systematisering av forholdet mellom skole og religion i Europa*, i: Birkedal, Erling, Harald Hegstad og Geir Skeie (red.) *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn* (Trondheim, Tapir)

MacIntyre, Alasdair (1985) *After virtue* (2. utg) (London, Duckworth)

Markussen, Ingrid (1998) *Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik - nogle linjer fra antikken til vår tid*, i: Hustad, Oddbjørn R. (red.) *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning* (Bergen NLA-forlaget)

Mulhall, Stephen og Adam Swift (1996) *Liberals and communitarians* (2. utg) (Oxford, Blackwell)

Myhre, Reidar (1989) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Oslo, Gyldendal)

Skeie, Geir (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk* (Trondheim, NTNU)

Taylor, Charles (1989) *Cross-purposes: The liberal-communitarian debate*, i: Rosen-



blum, Nancy L. *Liberalism and the moral life* (Cambridge, Harvard UP)

Taylor, Charles (1994) *The politics of recognition*, i: Gutman, Amy (red.) *Multiculturalism* (Princeton, Princeton UP)

#### Note:

<sup>1</sup> Takk til Elisabet Haakedal, Heid Leganger-Krogstad, Alf Rolin og Torstein Wågsås for verdifulle og kritiske kommentarer.

<sup>2</sup> Begrepet postmoderne er selvfølgelig like upresist og debattert som førmoderne og moderne. Jeg synes imidlertid ikke at alternative begreper gir særlig større presisjonsnivå. Postmoderne refererer her til en kulturell tilstand hvor flere av modernitetens grunnleggende forutsetninger er brutt.

<sup>3</sup> For en forståelse av fragmentering som et fenomen på både samfunns- og individnivå, se Bauman 1993:195-199

<sup>4</sup> Omfanget av litteratur om dannelse er overveldende. Her har jeg tatt utgangspunkt i Myhre (1989), Asheim (1977), Markussen (1998) og Gundem (1983).

<sup>5</sup> Johann Gottfried Herder sitert i Myhre 1989:80.

<sup>6</sup> Per Solberg referert i Markussen 1998:11.

<sup>7</sup> Se for eksempel Asheim 1977:38-46 som fra et luthersk teologisk ståsted poengterer dannelsens begrensning til erkjennelser på lovens plan. Han skiller mellom virkeliggjørelsen av humanitet i mening dannelse på den ene side (innenfra) og forløsning til sann menneskelighet i meningen gudbilledlighet (utenfra) på den andre.

<sup>8</sup> Problemstillingen er parallell til debatten om det moralske subjekt. «The moral self can not and does not survive fragmentation», hevder Bauman (1993:198) For en svært interessant drøftelse av problemet i lys av seks sentrale moralfilosofier, se Henriksen (1997).

<sup>9</sup> I Samisk læreplan (59-60) heter det: «Opplæringen som helhet skal bidra til å fremme samisk identitet». Samisk læreplan er i det hele tatt svært interessant. Med det perspektivet denne artikkel argumenterer for, er det fristende å kalle den for noe av det mest vellykkede

med grunnskolereformen av 1997. Legg for eksempel merke til hvordan samisk tradisjon benyttet i krl-fagets etikkdel.

<sup>10</sup> Det er vel uansett ingen dannelsesoppgave å dele ut (halv)ferdige identitetsfortellinger (hva nå det måtte være). Spørsmålet dreier seg vel mer om hva som er legitimt formål enn om gode/dårlige fortellinger. Uansett vil skaping av et mangfoldig kulturmøte implisere innholdssvalg som uttalt eller uttalt vil innebære en normativ retning. Videre innfører her Skeie etikken som forankringspunkt på et sentral punkt i avhandlingen. Kulturelle tradisjoner kan ikke virke sammenbindende på grunn av mangfoldets eksistens. Problemet er at etikken her blir det som skal redde enhet - uten at etikken pluralitet i det hele tatt er drøftet. Videre er det etikk i en bestemt utgave (enighet om individets frihet) som hører hjemme i en bestemt moralfilosofisk tradisjon, og som ikke uten videre har teoretisk eller empirisk bæreevne som basis for dannelse. – Det kan virke som om Skeie her faller ned på den prosedurale siden, mens han tidligere i avhandlingen forsøker å balansere mellom det substansielle og prosedurale. (Skeie 1998:91-106)

<sup>11</sup> Jeg opererer her med sosiale og moralske relasjoner på fire nivåer: 1. Mikro nivå: Innad i individet 2. Meso nivå: Region, tradisjon, stamme, lokalsamfunn, jeg-du 3. Makro nivå: Nasjon, storsamfunn 4. Mega nivå: Globalt, universelt.

<sup>12</sup> Jeg utelukker her en tredje strategi, nemlig å gi opp normative spørsmål, enten i teknokratisk eller en «la det flyte» form.

<sup>13</sup> Like mye som de andre sekkebetegnelse, «diskursetikk», «liberalistisk etikk», skjuler store ulikheter blant tenkere, gjør også betegnelsen kommunitaristisk etikk det. For en meget oversiktlig og god innføring i ulik kommunitaristisk (og liberalistisk) teori, se Mulhall og Swift (1996).

**Geir Afdal er førstelektor ved Høgskolen i Østfold, adresse: afdal@hiof.no**

**Knut Imerslund:**

## Internett i et dannelsesperspektiv

### Den største hendelsen

Internett er utvilsomt den største hendelsen på informasjons- og kommunikasjonsfronten i vår tid. Eksistensen av Internett har i voldsom grad påskyndet den verdensomspennende informasjonsflyten, både innenfor vitenskap, teknikk, journalistikk, undervisning, kunst og kultur, og det har økt dramatisk mulighetene for hurtig og omfattende kontakt mellom mennesker, innenlands og over landegrensene, på en måte som gjør at for eksempel postverket opplever at de arbeider under helt andre praktiske og økonomiske betingelser enn for bare få år siden. Om ikke lenge kommer vi for eksempel til å se på et *skrevet* brev i postkassa der hjemme som et kuriosum, som noe dyrt, tidskrevende, rart og litt gammeldags.

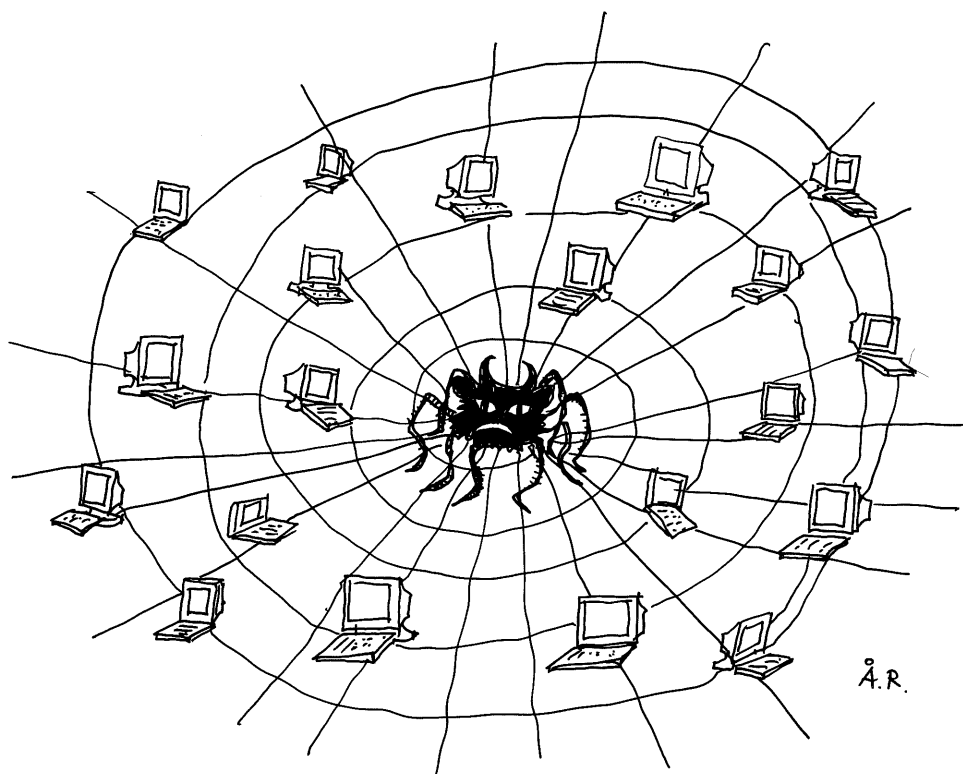
Spørsmålet som jeg skal prøve å antyde noen svar på i denne artikkelen, er hvilken status Internett har i et dannelsesperspektiv. Påvirker Internett dannelsen til brukerne av dette nye mediet? Eventuelt på hvilken måte? Dette spørsmålet er viktig blant annet fordi vi vet at de unge, her som når det gjelder annen ny informasjonsteknologi, har vært tidligst ute med å ta det nye mediet i bruk. Dermed kommer spørsmålet opp om det påvirker den oppvoksende slekt i positiv eller negativ retning. Ikke minst må vi i den sammenheng stille spørsmålet om skolen skal henge med på Internett-kjøret. Jeg tror vi er inne i en fase nå da det passer bra å stille dette spørsmålet, ettersom Internett har mistet den første store nyhetens interesse, og de vanligste formene for bruk av dette mediet har stabilisert seg. Nå kan vi i noen grad se hvordan mediet vil bli brukt i over-

skuelig framtid, og hvilke muligheter og begrensninger det har. Før vi tar stilling til spørsmålet om forholdet mellom Internett og de unges dannelsesutvikling, må vi si litt om hva Internett egentlig er, og litt om hva dannelse er.

### Internett

Rent teknisk er Internett et verdensomspennende nettverk av datamaskiner, store og små. Innenfor dette store nettverket finnes det mindre nettverk, som både fungerer internt og eksternt i det store nettverket. I utgangspunktet formidlet dette nettverket rene språktekster, men i dag fungerer Internett som et multimedienettverk for språktekster, bilder og lyd. Internett erstatter, og samler samtidig til ett medium, både TV, Tekst-TV, radio, telefon og språktekst formidlet på ulike måter (brev, aviser, bøker osv.). Tekstformen som benyttes på Internett kalles *hypertekst*, og det karakteristiske for hyperteksten er at den inneholder både språktekst, bilder og lyd, og at man ikke bare tar del i denne teksten lineært framover, fra begynnelse til slutt, men også til siden og bakover, i en endeløs kjede. Man klikker seg fra det ene tekststedet til det andre. I løpet av få år kommer vi til å oppleve at TV, telefon og Internett-tilknyttet PC kommer til å smelte sammen. Teknisk er dette fullt mulig allerede. Blant annet har mange i dag telefon, både fasttelefon og mobiltelefon, med større eller mindre grad av Internett-tilknytning.

Over dette verdensomspennende nettverket som Internett representerer, kan en benytte forskjellige tjenester eller funksjo-



ner. Man kan over verdensveven (World Wide Web) klikke seg fram til et enormt antall hjemmesider for offentlige institusjoner, bedrifter og enkeltpersoner med opplysninger om alt mellom himmel og jord og med formidling av tekst, bilder og lyd i ulike former. Man kan bruke e-post og sende skrevne brev til alle med en PC knyttet til Internett, som når mottakeren hvorsomhelst på kloden i løpet av sekunder. Man kan sammen med e-posten eller alene sende og motta filer, eller dokumenter, store eller små, eventuelt med både språktekst, bilde og lyd, til alle med Internett-tilknytning. Ellers finnes det ulike programmer for dialog på nettet som kan foregå like hurtig som man klarer å skrive sine bidrag og sende dem, blant annet det som kalles «chatting». (Eng. chat = no. skravle, prate.)

Det svimlende ved dette er at jeg, her jeg sitter med min Internett-tilknyttede datamaskin, prinsipielt har kontakt med alle andre Internett-tilknyttede datamaskiner i hele verden. Bare noen klikk og noen sekunder skiller meg fra å kunne kommunisere på ulike vis med noen hundre millioner mennesker rundt om på kloden. Likeledes er jeg bare noen klikk unna et endeløst antall web-sider med så mye informasjon at jeg sannsynligvis måtte leve tusen ganger for å komme gjennom alt stoffet. Dette prinsipielt tilgjengelige stoffet øker med enorme mengder daglig. Selvfølgelig finnes det land på kloden hvor de fleste er uten både strøm, PCer og Internett-tilknytning fortsatt, men deltakerne med egen PC i Verdensveven øker eksplosivt, også i vårt eget land.

Statistisk Sentralbyrå gjør årlig omfat-

tende undersøkelser av folks mediekonsum. I år 2000 fant de for eksempel ut at 48 % av alle nordmenn brukte Internett i løpet av en gjennomsnittsuke, mens 52 % av befolkningen har tilgang til Internett hjemme. Denne prosentandelen øker sterkt. I 1999 var det bare 36 % av befolkningen som hadde tilgang til Internett hjemme, og året før var det bare 22%. Mennene er de ivrigste Internett-brukerne, særlig de unge mellom 9 og 15 år. Nesten halvparten av guttene i denne alderen er innom Internett en gjennomsnittsdag. Stadig flere mannlige pensjonister har dessuten begynt å fylle tida med surfing på Internett.

Alle de som er inne på Internett, bruker i gjennomsnitt en snau time på aktiviteten daglig. Med denne ganske nye muligheten for kontakt og informasjon er det ikke rart at vi spør oss selv på hvilken måte det forandrer våre liv. Det er helt klart at en del av den tida som brukes på nettsurfing, tas fra annen mediekonsumsjon, og fra annen kommunikasjon og samhandling med mennesker. Ett av de interessante spørsmålene i denne sammenheng er hvilke dannelsesmessige konsekvenser det har at man surfer på internett i stedet for å lese bøker, se TV, delta i foreningsliv eller på annen måte være sammen med andre mennesker.

#### Dannelse

Men *dannelse*, hva er så det? Når dette fra gammelt av litt belastede begrepet er blitt tatt i bruk igjen i de siste par tiårene, har det særlig fungert som en betegnelse på den typen kunnskaper og holdninger som ikke kan kommersialiseres, ikke kan selges på et marked, ikke kan omsettes i kroner og øre. Dannelse er en betegnelse på den typen kunnskaper og holdninger som forutsettes når man skal delta i familie- og samfunnsnivå ut over det å være arbeidstaker, som ektefelle for eksempel, som forelder, som venn, som deltaker i demokratiske prosesser, som foreningsmedlem osv. osv. Dannelse er noe som gir oss en verdimeslig plattform å stå på

når meninger og moter skifter, både i åndslivet og i næringslivet. Den representerer en forming av mennesket inn i fellesskapsverdier, men den skal også gi mot til selv å være med å skape det samfunnet vi lever i, ikke bare selv å bli skapt av det. Den ekte dannelsen vil heller aldri være *trendy* eller *kul*, den vil være rotfestet i refleksjon som stikker dypere enn de ukentlige bølgeskvulp i andedammen.

På mange måter står dannelsesbegrepet i motsetning til det vi med et moteord betegner med *kompetanse* på den måten at kompetanse er kunnskaper og ferdigheter vi utvikler nettopp for å gjøre oss attraktive på et marked, for å øke vår produktivitet i materiell forstand, mens dannelse er de kunnskaper og holdninger vi utvikler primært med tanke på oss selv og vår egen allsidige livsutfoldelse og livskvalitet. Og her er vi ved en av hovedtendensene i tenkningen omkring kunnskapen og dens betydning i vår tid, nemlig at det fokuseres mye mer på kunnskap som gir materiell avkastning enn på kunnskap som gir moralsk innsikt.

Vi kan bruke motsetningen mellom dannelse og sosial kompetanse som et eksempel. Sosial kompetanse betegner evnen til å omgås mennesker uten at det oppstår konflikter, uoverensstemmelser eller konfrontasjoner av noe slag, oppfattet som et mål i seg selv. Ført ut i sin ytterste konsekvens, fører maksimal sosial kompetanse til en personlig glatthet og selvutsettelse, som gjør at en friksjonsfritt glir ut og inn av samvær med mennesker uten at en investerer noe av seg selv, og uten at en etterlater langvarige spor hos dem man omgås. Dette er egenskaper som er viktige eksempelvis når man har en vare å selge, men som ikke strekker til for eksempel når humanistiske idealer skal forsvares. Jeg sier ikke at sosial kompetanse er uviktig, men vi forventer noe mer i omgang med medmennesker. Vi forventer at de har en verdimeslig basis, et ståsted som inkluderer svar på viktige livssynsmessige og ideologiske spørsmål. Med en dannelsesmessig



basis i livet vil man måtte blottstille reell uenighet i forhold til medmennesker der hvor den finnes, og forsøke å finne måter å leve med uenigheten på uten å underslå den, men også uten å ty til autoritære metoder, skitne triks, vold og overgrep. I virkeligheten har vi her å gjøre med kjernen i vår form for demokrati, og vi har å gjøre med det mest sentrale punkt i den dannelsesmessige basis for enkeltindividers demokratiske medvirkning.

#### Hva skal vi sammenligne med?

Hovedforskjellen på den informasjonsmengden man samlet finner på Verdensveven på Internett og den informasjonen man finner for eksempel i en avis eller i NRKs radio- og TV-utsendelser, er at avisen og NRKs programmer er *redigerte*. I en avis finnes det både interne og eksterne retningslinjer for hva man skal trykke og ikke trykke. I tillegg vil journalistenes og redaktørens egne  *vurderinger* av stoffet ut fra ulike hensyn (interessant, sensasjonelt, salgbart, opplysende, underholdende osv.) bidra til å gi stoffet en profil. Det samme gjelder i prinsippet et bokforlag, selv om profilen i de større forlagene nok vil være mindre tydelig. Stoffet som finnes på de enkelte web-sidene eller hjemmesidene på Internett er redigert ut fra enkeltpersoners og enkeltinstitusjoners verdier og interesser. Som *helhet* er imidlertid Verdensveven totalt uredigert og kaotisk, og gjenspeiler enkeltpersoners og enkeltinstitusjoners sterkt sprikende og til dels motstridende verdier og interesser.

Og her er vi ved det store problemet når det gjelder Internett. Det er ingen som eier Internett, og det er mange parter involvert i selve opprettholdelsen av Internett, på en måte som lett pulveriserer ansvaret for hva man finner på nettet. Til nå har det vært umulig å finne fram til en tilfredsstillende ordning for kontroll av stoff som blir lagt ut på nettet. Derfor ser vi også at pornografien blomstrer, og vi ser at ulike ekstreme politiske grupper har etablert seg med hjemme-

sier, både her i landet og i utlandet. De fleste land har lovregulering av hva man kan publisere i ulike medier, men på Internett får altså alle slippe til med sitt budskap, enten de vil redde verden, agitere for sine politiske meninger, fortelle om seg selv, selge varer eller tjene penger på annen måte. Ikke minst gjør de som er interessert i å tjene penger seg sterkt gjeldende på Verdensveven, både gjennom reklame og gjennom e-handel.

Spørsmålet er imidlertid om det er rettferdig å sammenligne Internett med NRK eller *Dagbladet*. Bør ikke Internett i stedet sammenlignes med for eksempel det brokete sammensurium av bilder man kan få inn på sin TV ved å utnytte alle de muligheter en stor parabolantenne gir? Bildematerialet som alle parabolkanalene til sammen formidler, framstår også som totalt uredigert og usensurert, og mottakeren må selv redigere ved å bruke av- og på-knappen. På samme måten er det uriktig å sammenligne Internett med én bok, skrevet av én forfatter med ett sammenhengene grunnsyn på fenomenene i denne verden. Det kan snarere være naturlig å sammenligne Internett med alt som trykkes i Norge år om annet, eller med alt som trykkes i de landene hvor Internett er tilgjengelig.

#### Tids- og mengdefaktoren

En første konklusjon på dette blir da at Internett, idet det benytter seg av språktekst, bilde og lyd, i *formidlingsform* ikke skiller seg fra andre, tidligere kjente medier som benytter tekst, bilde og lyd. Det som skiller Internett fra andre medier har mest med *tidsfaktoren* og *mengdefaktoren* å gjøre. Vi sparer tid ved å lese på Internett det vi ellers leser i aviser, i bøker vi låner på biblioteket, i tidsskrifter osv. På den måten ligner situasjonen litt på det som skjedde med oppfinnelsen av boktrykkerkunsten for vel fem hundre år siden. Skriften, det å omsette talt språk i skrevne tegn, var oppfunnet langt tidligere, men mulighetene for å framstille en stor mengde skrevet tekst hurtig og på liten

plass økte voldsomt. På samme måten gir tids- og mengdefaktoren ved Internett muligheter for å skaffe seg mer omfattende informasjon og mer omfattende kommunikasjon med andre i nettet på langt kortere tid, dvs. uten å behøve å gå til avisbiosken, bokhandelen, biblioteket, posthuset eller telefonen. Alt kan gjøres ved PCen. Nå kan vi nok se eksempler på at denne nye teknologien, og den nye tids- og mengdefaktoren, influerer på budskapet, men ikke på en måte som er interessant i vår sammenheng.

En annen konklusjon på dette blir at det mer eller mindre utførlig tenkte og formulerte helhetssyn på fenomenene i denne verden som all ekte dannelses forutsetter, vil Internett *som helhet* ikke kunne gi, på samme måten som én bok eller én avis kan. Riktignok har jeg sett brukt begrepet «postmoderne dannelses» på den typen bakgrunn man skaffer seg ved å surfe på nettet, men for meg er disse to begrepene «postmoderne» og «dannelses» innbyrdes uforenelige. Dannelses innebærer at en i hvert fall *streber etter* en helhetsforståelse av og en helhetstilnærming til virkeligheten (Klafki 1983:54, Hellesnes 1997:81). «Postmoderne» derimot brukes gjerne som betegnelse på den grunnholdning at det fragmenterte og kaotiske, det sammenhengsløse og normoppløste, som Internett som helhet er et talende uttrykk for, opphøyes til livsanskuelse og betraktes som den eneste relevante måten å forstå verden på.

Men det betyr ikke at en ikke kan finne stoff på Internett som kan være en støtte for, og kanskje en nyansering og en videreutvikling av et slikt helhetssyn som all ekte dan-



nelse forutsetter. En må med andre ord vite noe om hva en vil vite noe om, og *hvorfor* en vil vite noe om det, for å nyttegjøre seg Internett fullt ut, men vet en hva og hvorfor, vil det også i svært mange tilfeller være et fantastisk hjelpemiddel, som kan spare en for atskillig tid og energi. Hvis man har et grunnleggende verdissyn, vil Internett i de fleste – og fra nå av kan man vel si alle – tilfeller kunne bidra med ytterligere nyansering, utdyping og utbygging. Har man en eller annen slags innebygd veiviser på forhånd, vil de informasjonsmuligheter Internett tilbyr være både facinerende, varierte og litt overveldende. Ikke minst har en lang rekke ideelle organisasjoner, religiøse grupperinger og livssynsorganisasjoner lagt ut en mengde stoff som gir ytterligere orienteringsmuligheter for de som søker en verdiplattform å stå på i livet. For øvrig finnes det informasjon på nettet om det meste innenfor vitenskap, politikk, kunst, kultur og samfunnsniv som vil kunne være til hjelp for de fleste når det gjelder å skaffe seg en dannelsesmessig plattform i livet. Her finnes det også stoff, ikke bare for de som på forhånd nøyte vet hva de er ute etter, men også for de som søker og er på leting.

### Kunnskaper og dannelse

Internett har altså skapt en helt ny situasjon ved at det gir muligheter til å skaffe seg kunnskaper raskere og i større mengder enn tidligere. Men hvordan er så forholdet mellom dannelse og kunnskap? I allmennhet er det vanskelig å tenke seg dannelse uten kunnskap. Dannede mennesker vil også gjerne være bredt interessert og bredt orientert. Den grunnleggende verdiorientering som all dannelse forutsetter, må komme til uttrykk som en måte å forholde seg til virkeligheten på, og dette igjen forutsetter kunnskap om mangfoldet i den virkeligheten som omgir oss. Dannelsen er usynlig, og derfor verdiløs, hvis den ikke kommer til uttrykk i holdninger *til* og handlinger *i* verden, og dette krever innsikt og orientering. Dannelse er ikke bare teori, men også praksis.

Derimot er det lettere å forestille seg at det kan finnes store kunnskaper hos et menneske, uten at det dermed finnes dannelse. Enkelte mennesker kan være levende leksikon, men uten evne til å skille mellom viktig og mindre viktig kunnskap. Når det gjelder det å forholde oss til all den kunnskap vi kan erverve oss på Internett, må vi skaffe oss noen grunnleggende verdier å orientere oss etter for å kunne skille mellom interessant og uinteressant, mellom rett og galt, mellom viktig og uviktig. Disse grunnleggende verdiene, dvs. grunnelementene i dannelsen, skaffer vi oss kanskje særlig i jevnbyrdig dialog med våre nærmeste i hjemmet og i skolen, og i samvær med familie og venner for øvrig.

Internett formidler altså som sådan ingen dannelse, men det er klart at har vi først den grunnleggende verdiorientering som dannelsen forutsetter, kan Internett være til stor hjelp, både når det gjelder å utdype vårt forhold til de verdiene vi gir vår tilslutning til, og de vi tar avstand fra. Jeg slo for eksempel opp på begrepet «humanisme» på Internett på tysk, fransk og engelsk og norsk, og fikk i løpet av mindre enn et sekund opp til sammen 250000 – to hundre og femti tusen –

treff på nettsteder hvor dette begrepet forekommer. På mange av disse nettstedene vil det utvilsomt være interessante ting å lese om menneskerettigheter, om menneskeverdstenkning, om toleranse, om mulighetene for livssynsmangfold og om etnisk mangfold rundt om i verden, om mulighetene for tankefrihet, ytringsfrihet, trykkefrihet og trosfrihet i ulike land osv. som kan nyansere og utdype min oppfatning av humanismen. Vi har også sett eksempler på at den politiske opposisjonen og motstandsbevegelser i mange land med autoritære regimer har benyttet seg av de muligheter som internett gir til å organisere møter og demonstraasjoner (Hegge 2001).

Men nazister, fascister, satanister og rasister av alle slag vil også kunne finne nettsteder som bekrefter deres holdninger, og som ikke har noe å gjøre med positive dannelsesidealer i dagens virkelighet. Et prøvesøk på nettet ga rask forbindelse med hjemmesiden til organisasjonen Vigrid, og det var forstemmende lesning. På denne måten kan nok Internett bidra til at unge mennesker som befinner seg i et sosialt og holdningsmessig vakuum bli et lett bytte, og mange unge havner i kortere eller lengre perioder der. Undersøkelser viser dessuten at grupper med ekstreme meninger ofte vil utvikle seg videre i ekstrem retning hvis de ikke konfronteres med motargumenter. Den økte muligheten for kontakt mellom medlemmene av slike grupper med stor geografisk spredning som Internett gir, kan nok bidra til en slik utvikling. På Vigrids nettsted finner vi følgelig også en oppfordring til å lære seg å bruke Internett som et hjelpemiddel i spredningen av organisasjonens budskap.

### Kvaliteten på nettet

Generelt sett har den informasjon som har vært lagt ut på nettet, til nå vært av meget blandet kvalitet. Vi kan ta nettjournalistikken som eksempel (Zahl 2001). Stort sett har vi til nå ikke sett original journalistikk på

nettet, bare opptrykk av stoff som primært trykkes og kan leses i papirmedier. Det er imidlertid en tiltakende seriøsitet i stoffet som legges ut på nettet. Eksempelvis er det mange kvalitetstidsskrift som i dag legger ut alt sitt stoff på Internett i tillegg til papirutgaven, gratis tilgjengelig for alle som ønsker å lese. Både tekst, bilder og lydopptak som er sentrale dokumenter i norsk kulturhistorie finnes også i dag lagt ut på nettet, slik at alle kan ta del i det uten å forlate sin egen PC (Eide 2001). Eksempelvis er Nasjonalbiblioteket i ferd med å legge ut komplette utgaver av Ibsens verker, inkludert dikt, brev, taler og artikler. Dette er en positiv utvikling som vi garantert vil se mer av i framtida.

Internett er ikke bare et medium for enveiskommunisert informasjon. For det første kan hvem som helst når som helst opprette sin egen hjemmeside med både tekst, bilder og lyd. Behersker en teknikken, vil en altså kunne utfolde atskillig kreativitet i bruken av Internett. I tillegg gir nettet også store muligheter for dialog mellom mennesker. I mediene har ofte de negative sidene av denne kontaktmuligheten mot omverdenen i de senere årene fått store oppslag, fordi anonymiserte mennesker med dårlige hensikter, for eksempel pedofile, har utnyttet denne muligheten til å komme i kontakt med nye ofre. «Sett frå ein intellektuell ståstad er det ein primitiv og nærast meiningslaus kommunikasjon som føregår i dei opne chatteromma. Det er ikkje vanleg danna tale som vert ført her», sier Bjarte Rekdal i en artikkel om chatting (Rekdal 2001:9). Men også på dette området er det i ferd med å skje en endring. For eksempel har ulike institusjoner arrangert seminarer over internett om filosofiske, religiøse, ideologiske og politiske emner hvor innlegg og samtaler etter innleggene i sin helhet har foregått over nettet. Samtalen går naturligvis ikke like hurtig og ledig som mellom mennesker som er samlet i samme rom, men det mangler ikke så mye. Ulike utdanningsinstitusjoner, særlig innenfor høgre utdanning, er også i ferd med å ta

Internett i bruk i forbindelse med undervisningsopplegg som forutsetter utstrakt grad av interaktivitet, og vi har allerede utdanningsinstitusjoner som *bare* baserer seg på nettkontakt med studentene. Dette har den fordel at mye tid og store reisutgifter spares. Her også blir konklusjonen at Internett representerer et betydelig framskritt, og også på dette området har vi nok bare sett begynnelsen.

### Nerdene

I de senere årene har vi sett at en del unge, særlig gutter, har utviklet en livsstil hvor det å være oppslukt av datateknologi til alle døgnets tider, og med Internetturfing, nettspill og chatting som hovedingredienser, har vært et ideal. Vi har fått databroilere, eller *datanerder*, som har kunnet alt om data, men ingenting om noe annet. Bak denne tendensen ligger det mange ulike impulser og motiver. Noen flykter inn i en annen, eksklusiv dimensjon, cyberspace, hvor man får oppleve en science fiction-inspirert digital drømmeverden frigjort fra prosaiske hverdagstrivialiteter. Andre har dollartegn i øynene når de som 15-åringer slutter skolen for å rekrutteres som datagenier til firmaer med løfte om skyhøye lønninger eller gründerinntekter. Enda en mennesketype produsert av Internett er de som lokkes av den eventyrlige mengden informasjon på nettet, og som utvikler seg til ukritiske og ureflekterte informasjonskonsumenter.

Dette har naturligvis ingenting med dannelse å gjøre. Den digitale drømmeverdenen finnes ikke, og de som lar seg sluke av it-drømmen i ung alder, havner fort i en situasjon hvor de sosialt sett er å betrakte som funksjonshemmede. Hvis du oppholder deg i cyberspace 14-16 timer pr. døgn fra tidlig i tenårene, er det ikke usannsynlig at du som 25-åring ikke lenger er av denne verden. Dannelse betyr å ha en bred menneskelig kontaktflate mot omverdenen, hvor allsidig kunnskap og erfaring er en dyd, og teknologi vil, uansett av hva slag, alltid bare være et

middel og ikke noe mål. Her skal det imidlertid legges til at det finnes ensporede mennesker uten en bred dannelsesbakgrunn også på mange andre områder av samfunnet, for eksempel blant karrieresugne akademikere og vitenskapsfolk (fagidiotene er som regel de største og farligste idiotene), blant sportsfolk eller blant pengesugne forretningsfolk. Datanerder er hverken bedre eller verre enn dem.

### Konklusjon

Konklusjonen på dette blir at Internett, brukt på rette måten vel å merke, er et fantastisk hjelpemiddel, som helt sikkert vil bli utviklet videre i årene som kommer, og som flere bør ta i bruk. Det en bør sørge for, er at skolen i samarbeid med elevenes foresatte bidrar til å demme opp for de skadevirkninger de unges bruk av Internett også kan ha. En viktig side ved Internett er at det representerer en demokratisering av informasjonsflyten. Ikke minst den dannelsesfremmende delen av informasjonsflyten. Internett gir tilgang på mer informasjon for flere. Det forteller noe om hvor viktig dette er, at sosialt opprør rundt om i verden aldri dreier seg bare om fordelingen av materielle goder, men også om tilgang på kunnskap og utdanning. Utdanningen i framtida blir å demokratisere informasjonsflyten globalt. Tre milliarder mennesker i verden har fortsatt aldri holdt i en telefon (Hegge 2001), og langt mindre surfet på nettet.

Det finnes allerede mengder av litteratur om Internett. Her er noe:

Zahl, Jan: «Framtida er så ljøs...», *Syn og Segn*, hefte 2, 2001, s. 13-20.

Johansen, Stig K./Rognan, Fritz R.: *Internett i skolen*, Oslo 1997.

Levine, John R./Baroudi, Carol/Levine, Margaret: *Internett for Dummies*, 7. utgave, Oslo 2000.

Rekdal: «Nettpratning – teknologisk intimitet», *Syn og Segn*, hefte 2, 2001, s. 4-11.

Kulbrandstad, Lars Anders: «*Fra ulltråder til hyperlenker. Rapport fra prosjektet 'Hypertekst på ungdomstrinnet'*», Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2, Hamar 2001.

Eide, Elisabeth: «Bibliotek på nettet – en ny kulturrevolusjon?», *Aftenposten* 04.07.2001, s. 9.

Hellesnes, Jon: «Ein utdana mann og eit dana menneske», Dale, Erlig Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*, Oslo 1997, s. 79-103.

Klafki, Wolfgang: «Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogik», Kbh 1983.

Hegge, Per Egil: «Nettstedene – en dolk mot diktatorene», *Aftenposten* 04.07.01.

**Knut Imerslund er 1. amanuensis i norsk ved Høgskolen i Hedmark, adresse: Knut.Imerslund@luh.hihm.no**

### SidseLied:

## Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger

Hvordan bør vi bruke religionenes og livssynenes fortellinger i skolen? Bør deres religions- og livssynsspesifikke dimensjon<sup>1</sup> eller deres allmenne dimensjon være i sentrum? Dette er spørsmål som er i fokus for diskusjonen i denne artikkelen. Jeg argumenterer for at en fortelling presenterer en bestemt forståelse av virkeligheten. Hvis vi vil lytte til hva den har å si, er den følgelig ikke åpen for enhver tolkning fra vår side. Noe av det som begrenser de tolkningsmulighetene vi da har, er virkelighetsforståelsen som preger fortellingens *kontekst*, det vil si dens litterære, historiske og/eller religiøse *omgivelser*. Men det er ikke bare konteksten som gir signal om hvilket ærend fortellingen er ute i. *Elementer i selve fortellingen* signaliserer også verdier og holdninger, mening og hensikt. Endrer vi kontekst og/eller slike elementer i en fortelling, lager vi en ny fortelling – forskjellig fra den første. Dette er noe jeg mener vi bør ta hensyn til når vi skal bestemme hvordan vi skal bruke religionenes og livssynenes fortellinger i skolen.

### Kontekst

*Fortellingens litterære og religionsspesifikke kontekst*

Konteksten er viktig for forståelsen av en fortelling. Skriftet eller skriftsamlingen en fortelling er en del av, hører til dens *litterære kontekst*. Hadde vi for eksempel møtt lignelsen om den ene sauene og de nittini i et tidsskrift kalt *Spesialpedagogen*, hadde vi sannsynligvis ment at mannen som eide sauene og som bega seg på leting etter den som var kommet bort, var spesialpedagogen som hadde en elev med behov for ekstra

omsorg og oppfølging og som lyktes i å hjelpe denne eleven til en plass blant de andre i klassen. Hadde vi møtt den i *Tidskrift for sauehold*, hadde vi nok oppfattet den som en referatsak om en sauebonde som klarte å berge en av sauene sine fra skårfestet. Men nå møtte vi den første gang i Det Nye Testamente i den kristne bibel og forbinder den med dette skriftet. Dette er for oss dens primære kontekst. Derfor tolker vi den primært som en fortelling om den kristne Gud og hans aktive og handlende kjærlighet til menneskene.

At lignelsen handler om Guds handling med menneskene, bekreftes også av fortellingens nære litterære kontekster. Hos Lukas (Lk. 15:1-7) er den en fortelling i fortellingen om Jesus som kritiseres av fariseerne og de skriftlærde fordi han ofte var sammen med folk som falt utenfor det gode selskap. «Da» – sier Lukas – «fortalte han dem denne lignelsen». Og han lar Jesus avslutte fortellingen slik: «På samme måte blir det større glede i himmelen over en synder som vender om ...» Matteus legger lignelsen inn i en dispuTT mellom disiplene om hvem som er størst i himmeriket, der Jesus advarer dem mot å forakte «en eneste av disse små». Hos Matteus avslutter Jesus slik: «Slik vil heller ikke den himmelske Far at en eneste av disse små skal gå tapt» (Mt 18:14).

Skriftsamlingen og skriftet er *mer enn* denne fortellingens *litterære kontekst*. Sammen med virkningshistorien og den læremessige sammenhengen fortellingen har vært satt inn i, plasserer de fortellingen solid i kristendommen og utgjør til sammen fortellingens *religionsspesifikke kontekst*: Lig-

nelsen gir innsikt i en viktig side ved *kristendommens* forståelse av Guds vesen og enkeltmenneskets verdi.

### Historisk og kulturell kontekst

Religionenes og livssynenes fortellinger har også en historisk og kulturell kontekst som har betydning for den virkelighetsforståelsen de gir uttrykk for. For de oppsto ikke i et historisk og kulturelt vakuum. De ble til i en bestemt tid og i en bestemt kultur, og dette preger dem. Forskning (jfr. Mogstad 1998) som er gjort i forbindelse med fortellingen om David og Batseba (2 Sam 11-12), kan være med på å illustrere dette. Fortellingen ble presentert for 6 klasser i den videregående skole. Forskeren som ledet undersøkelsen, ba elevene om å skrive en ny fortelling, denne gang ut fra Batsebas perspektiv. Han fikk inn rundt 200 besvarelser. De fleste av disse la både ansvar og skyld for det som skjedde mellom kongen og Batseba, på kvinnen.

I vår tid og kultur kan en kvinne langt på veg selv velge hvem hun vil ha samleie med. Om en mann begjærer en kvinne, er han avhengig av hennes samtykke for at forholdet skal lede til seksuelt fellesskap. Samleie med en kvinne uten dette samtykket, gjør mannen til en voldsforbryter. Det er i vår kultur forbundet med både skam og straff. Dette er regler som gjelder for både kong Salomo og Jørgen Hattemaker. Kong David kunne ikke, ustraffet av dagens norske samfunn, *beordret* Batseba til sitt leie og tatt livet av Urias. Det kunne han i Israel på 1000-tallet før Kristus. Da var kongens ord lov. Slik David kunne bruke sin makt til å

avgjøre liv, død og lemlestelse for sine undersåtter, kunne han bruke den til suverent å hente seg den kvinnen han ville: «Så sendte David folk og hentet henne, og da hun kom til ham, lå han med henne.» sier 2. Samuelsbok kort. Det er lite trolig at Batseba hadde noe valg dersom hun ønsket å beholde livet.

Dersom en vurderer ansvar og skyld i den bibelske fortellingen om kongen og kvinnen ut fra våre erfaringer i Norge 2001, vil Batseba bli dømt på feilaktig grunnlag. En må kjenne noe til den historiske konteksten som en fortelling forutsetter, for å kunne forstå hvilket budskap og ærend den har. Men det er ikke bare fortellingens *kontekst* som gir oss forståelse av fortellingens mening og budskap. *Fortellingsinterne elementer* – elementer som finnes i fortellingen selv – gir oss også signaler om hvilket ærend den har. Teori om relieff i tekst kan gi verdifull innsikt i dette. Det er fokus i det følgende.

### Fortellingsinterne elementer: Relieff i fortellingen

I et relieff trer forgrunnen klart og profilert fram mot bakgrunnen. En fortelling kan sammenlignes med et relieff: Den inneholder både bakgrunns- og forgrunns-elementer, og forgrunnens elementer trer fram i relieff mot bakgrunnen. Dette vil jeg kort utdype.

Tanya Reinhart (1984) sier at det som skiller en narrativ tekst fra andre tekster, er at «their most fundamental organization system is temporal: all narrative texts contain (a reference to) some sequence of temporally ordered events» (s. 779). Hendingskjeden («chain of events» s. 789) driver fortellingen

framover i tid. Reinhart kaller denne narrative kronologien eller hendingskjeden «fortellingens narrative skjelett» («the narrative skeleton» s. 789), og det er dette skjelettet som i følge henne danner fortellingens *forgrunn*. Men, sier hun, denne forgrunnen er i seg selv uinteressant. Det er *bakgrunnen* med sine signaler om hva som er viktig i fortellingen, hvorfor den bør fortelles og hvordan hendelsene skal tolkes, som gjør oss i stand til å forstå forgrunnens hendingskjede.

Lars Sigfred Evensen (1990) presiserer også at det er bakgrunnen som gjør fortellingen verdt å fortelle. Det er den som gir perspektiv til forgrunnen i form av kulturelle premisser (holdninger og verdier), utdypinger, forklaringer og konkretiseringer, og forklarer hvilken relevans det som fokuseres har. Jon Smidt (1991) sier i sin omtale av bakgrunn og relevans at i en skriftlig tekst kommer slike relevanssignaler ofte i tekstens innledning (s. 33) eller avslutning (s. 34).

I fortellingen om David og Batseba danner fortellingens nakne handlingsgang, forgrunnen: Kongen ser en kvinne bade. Han blir betatt, beordrer henne hjem til seg og ligger med henne. Da kvinnen at hun er blitt gravid som følge av oppholdet i kongens seng, gir hun beskjed om dette til kongen. Han får hennes mann drept og gifter seg med henne. Bakgrunnen – og dens signaler – møter vi klart og tydelig i avslutningen av kap. 11 (fortellingens «1.akt»): «Men det som David hadde gjort, var ondt i Herrens øyne,» sies det (2 Sam 11:27). Fortellingens «2. akt» fortsetter mot denne bakgrunnen: David får besøk av profeten Natan, sendt av Herren. Profetens oppdrag er å konfrontere David med hans handlinger, ansvar og skyld. «Du er mannen!» tordner han. Fortellingen slutter med at David angrer og tilgis. Vi ser her at det er de fortellingsinterne bakgrunns-elementene, verdisignalene som er innbakt i selve fortellingen, som får fortellingen til å dirre: De setter handlings-elementene i relieff mot det som i fortellingen selv

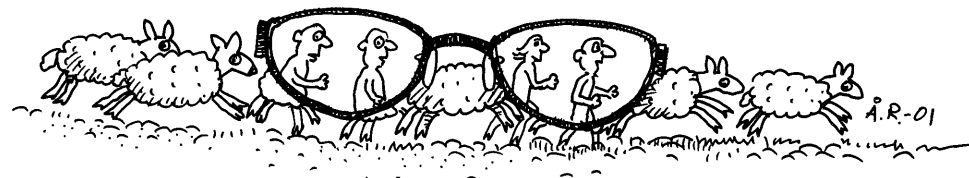
regnes som ondt og godt og får fram spenningen i handlingsgangen. De gjør at vi ikke etterlates i tvil om fortellingens ærend: Den vil fortelle at kongens handlinger var onde.

### Fortellingens dimensjoner<sup>2</sup>

Før jeg knytter trådene, må det påpekes at religionenes og livssynenes fortellinger har flere dimensjoner<sup>3</sup>. Hvilket fokus vi gir disse, har også betydning for hvordan vi tolker fortellingene. Jeg vil her kommentere to av dimensjonene, den religionsspesifikke og den allmenne.

*Den religions- eller livssynsspesifikke dimensjonen* – som inneholder fortellingens religions- eller livssynsspesifikke budskap – kommer fram når en religions fortellinger fortelles i sin religiøse kontekst og når denne sammenhengen fokuseres og understrekes. Når vi for eksempel bruker fortellingen om den ene sauene og de nittini i undervisnings-sammenheng for å få fram særpreg ved kristendommens gudsbilde og menneskesyn, er det denne dimensjonen som slår igjennom. *Den allmenne dimensjonen* kommer fram når vi spør etter hva fortellingen kan si til mennesker som ikke hører til fortellingens bestemte religiøse eller livssynsmessige sammenheng. Det er for eksempel denne dimensjonen som fokuseres når vi tar fortellingen om den ene sauene og de nittini ut av den kristne konteksten og setter den inn i tidsskriftene *Spesialpedagogen* eller *Tidsskrift for sauehold*. For gjennom alle de tre kontekstene jeg skisserte innledningsvis, slår budskapet om en mistet som fanges inn igjen av en som har et forhold til den mistede og som bryr seg om ham, igjennom.

Den allmenne dimensjonen er viktig i religionenes fortellinger. Men den er ikke den primære. For religionenes og livssynenes fortellinger har gjennom tidene vært brukt til å sosialisere mennesker inn i de respektive livstolkingsstradisjonene<sup>4</sup>, og til å kritisere og korrigere enkeltpersoners og institusjoners forståelse av eller praktisering av de samme tradisjonene. Fortellingenes all-





menne dimensjon leder ikke nødvendigvis inn i en bestemt livstolkingsstradisjon. Den setter mennesker fra ulike tradisjoner i stand til å glede seg over fortellingen og la den tale til sitt eget liv ved å sette den inn i en ny sammenheng – uavhengig av religiøs eller livsynsmessig tilhørighet. Slik kan en fortelling bli aktuell, virkelighetsnær og engasjerende og skape rom for gjenkjennelse og identifikasjon også for mennesker som ikke kjenner seg igjen i fortellingens opprinnelige kontekst. Mange kan for eksempel identifisere seg med en som mistet – men fant igjen, og med hvordan det er å bli hjulpet på gli igjen etter å ha møtt veggen.

Men: Tolker vi en religions fortelling ut fra dens allmenne dimensjon *alene*, endrer fortellingen karakter og budskap. For å sette det på spissen: Fortellingen fra NT om Guds kjærlighet til og omsorg for enkeltmennesket, ble i *Spesialpedagogen* til en fortelling om spesialpedagogikkens betydning for elever som faller utenfor og i *Tidsskrift for sauehold* til en fortelling om dyrevern. Dette er greit og vel og bra. Men ikke når en skal undervise om ulike religioner og livssyn. For fokuserer en på den allmenne dimensjonen alene, glipper fortellingens religionsspesifikke budskap. Slik det også kan gjøre dersom vi neglisjerer fortellingens ulike kontekster.

#### Knytting av tråder så langt:

I fortellingen om David og Batseba er både kontekst og tekstinterne elementer med på å understreke at David, Israels konge, er den skyldige. Dersom konteksten forties samtidig som fortellingens «2. akt» og bakgrunnens verdiladede signaler klippes bort, kommer ikke Davids skyld og ansvar fram. Da sitter vi bare igjen med fortellingens narrative skjelett, og spørsmålet tvinger seg fram: Hva er det som gjør dette verdt å fortelle? En konge dreper en mann fordi han vil ha hans hustru til ekte – men hva så? Er det så spesielt?

Det er nettopp kontekst og tekstintern

bakgrunn som gir fortellingen budskap, mening og snert: Det kongen gjorde var *ondt* i Herrens øyne, og *det* får konsekvenser for kongen. Fortellingen om David og Batseba oppsto og ble videreført i sammenhenger der dette var (og er) vesentlig. Tas den ut av disse sammenhengene, «krever» den en ny kontekst og en annen bakgrunn som kan profilere forgrunnen. Det er dette som skjer når vi fokuserer utelukkende på dens allmenne dimensjon: Vi tar fortellingen ut av dens opprinnelige kontekst og gir den en annen. Slik elevene i den omtalte undersøkelsen gjorde. Den nye konteksten de ga den, var deres egen tanke- og erfaringsverden alene. Med den konteksten gikk både de og fortellingen rett inn i en av vår kulturs klisjeer, nemlig den om kvinnen som forførrerke.

#### Hvordan bruke livstolkingsstradisjonenes fortellinger i skolen?

Religioner og livssyn, det jeg i denne artikkelen også har kalt *livstolkingsstradisjoner*, befinner seg i en stadig spenning mellom kontinuitet og forandring. Slik har det vært, og slik er det i dag. En følge av dette er at en livstolkingsstradisjon gjerne kommer til uttrykk som det vi kan kalle *tema med variasjoner*. Vi ser for eksempel at kristendommen som livstolkingsstradisjon på norsk grunn og i vår tid rommer både gammelt og nytt: Den rommer ulike konfesjoner, ulike nyreligiøsitet og dessuten de som ofte kalles «sjeler på vandring» (Leirvik 2001) som plukker med seg noe herfra og noe derfra og blander kristne og ikke-kristne elementer, men som ofte lar de ikke-kristne elementene tolkes i lys av kristen tenking (jfr. Botvar 1998, 2001 og i Engedal og Sveinall 2000).

I det religionspedagogiske miljøet her i landet er livstolkingsstradisjonenes plass i undervisningen et diskusjonstema for tiden. Enkelte forskere mener at KRL-fagets fokusering på religioner og ikke-religiøse livssyn hører hjemme i 70-tallets tenking. Derfor treffer den ikke dagens ungdom med de

spørsmål de stiller. Ungdommer i dag velger nemlig ikke innenfor helhetlige tanke-systemer. De velger individualistisk uten å la seg forplikte av livstolkingsstradisjoner. Disse forskerne mener at skolen bør ta dette alvorlig (jfr. Winje 1999 og 2001). Et spørsmål som blir aktuelt på bakgrunn av denne fokuseringen, er: Bør vi redusere fokuseringen på livstolkingsstradisjonene til fordel for en intensivert undervisning om ulike former for ny og individuell religiøsitet i skolens religions- og livssynsfag?

Dersom en ser situasjonen på livstolkingsfronten i Norge i dag som et religions- og livssynsskifte eller en religiøs og livssynsmessig revolusjon der kristendommen, islam, humanetikken og de andre livstolkingsstradisjonene er på veg ut mens ulike former for individualistisk nyreligiøsitet med koldtbord-preg er på veg inn (jfr. Gilhus og Mikaelsson 1998 og Mikaelsson i Engedal og Sveinall 2000; Winje 1999 og 2001; jfr. også Heelas m.fl. (red) som viser den samme tendensen i internasjonal forskning), kan det være naturlig å svare JA på et slikt spørsmål: Vi bør skifte fokus *fra* de store livstolkingsstradisjonene til ny og individuell religiøsitet. Da kan det også synes riktig å plassere hovedfokus på den allmenmenneskelige og den fellesreligiøse dimensjonen ved religionenes fortellinger – og ikke på den religionsspesifikke dimensjonen – når vi presenterer religionenes fortellinger for våre grunnskoleelever. Det er dette Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2000) taler for i sin bok *I begynnelsen var fortellingen*. Ser en det slik, kan det også være naturlig å framheve for elevene at religionenes fortellingsunivers er et univers som vi alle reservasjonsløst kan hente våre fortellingsopplevelser fra: Vi kan sette dem inn i de sammenhenger som passer oss – uten å skjele til hvilken brukskontekst som er den opprinnelige eller tradisjonelle (jfr. Breidlid/ Nicolaisen).

Men ikke alle forskere ser livstolkingsstradisjonene som størrelser som er på veg ut. Mange ser dagens situasjon i Norge som en

tid der spenningen mellom kontinuitet og endring innenfor livstolkingsstradisjonene er spesielt synlig, der tradisjonene er i endring, der mangfoldet innenfor enkelttradisjonene er stort – men der kontinuitet er mer typisk enn koldtbord-preget (jfr. Botvar 1998, 2001 og i Engedal og Sveinall 2000; Repstad 2000; jfr. også til dette Heelas m.fl. 1996). De som ser det slik – og undertegnede er blant disse – vil kunne finne det mest saksvarende å svare NEI på spørsmålet om vi bør endre hovedfokus *fra* tradisjoner *til* ulike former for ny og individuell religiøsitet i undervisningen: Vi må heller rette et klart og tydelig fokus på livstolkingsstradisjonene, hva som særpreger den ene framfor den andre, hva de har felles og hvordan de har utviklet seg gjennom tidene. For det er disse tradisjonene våre barn møter – i ulike drakter. Det er disse, i en eller annen form, de vil komme til å diskutere med når de skal finne fram til sitt eget ståsted. Ser en det slik, vil det også være viktig å holde fram den religionsspesifikke og den livssynsspesifikke dimensjonen ved religionenes og livssynenes fortellinger, slik at elevene kan se hvilke verdier og holdninger fortellingene bærer med seg. Fortellinger forfører. Både vi og våre elever er i vår fulle rett når vi ber om å få vite hvem som prøver å forføre oss og hvem vi lar oss forføre av!

Selvsagt må den allmenne dimensjonen ved fortellingene også holdes fram for elevene og dyrkes. Men da skal både vi og elevene vite hva vi gjør: at vi tar fortellingene ut av deres vanlige brukskontekst, nemlig religionenes og livssynenes verden, og plasserer dem inn i en annen, nemlig vår egen erfarings- og opplevelsesverden. Da endres – som vi har sett – fortellingenes budskap.

#### Litteraturliste

*Bibelen*, Det Norske Bibelselskap 1978, 2. utgave 1985, 3. opplag 1988, Oslo 1988

Pål Ketil Botvar, «Den pluralistiske norske kirke» i Ole Gunnar Winsnes (red), *Tal-*

lenes tale 1998. *Perspektiver på statistikk og kirke*, Tapir, Trondheim 1998 - «Hvor individualisert er folkereligiositeten egentlig?» i Leif Gunnar Engedal og Arne Tord Sveinall, *Troen er løs. Bidrag til belysning av forholdet mellom folkereligiositet, nyreligiositet og kristen tro*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2000 - «Gammel og ny folkereligiositet», foredrag på kursdag 2 med tema «Pluralisme, nyreligiositet, folkereligiositet,» studieemnet *Religionsdialog i skole og samfunn*, Teologisk Fakultet, UiO 23.03.2001

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen, *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*, Universitetsforlaget, Oslo 2000

Lars Sigfred Evensen, *What do the Structures mean? Developing Argumentative Student Writing*, Report No. 2 in the publicatin series from the project Developing Written Language Competence, SESAM, Universitetet i Trondheim, Trondheim 1990 (Artikkelen finnes også under tittelen «A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing» i Ann-Charlotte Lindeberg m.fl., *Nordic Research on Text and Discourse. NORDTEXT Symposium 1990*, Åbo 1992)

Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson, *Kulturens refortrylling: nyreligiositet i moderne samfunn*, Universitetsforlaget, Oslo 1998

Peder Gravem, «Livstolking» i *Prismet* 6/96, Universitetsforlaget/ IKO-forlaget, Oslo 1996

Paul Heelas m.fl. (red), *Detraditionalization: critical reflections on authority and identity*, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts 1996

Oddbjørn Leirvik, *Religionsdialog på norsk*, ny og utvida utgåve, Pax Forlag A/S, Oslo 2001

Lisbeth Mikaelsson, «En voksende hjerte-bølge på Jorden» – kanaliserte budskap for en ny tid" i Leif Gunnar Engedal og Arne Tord Sveinall, *Troen er løs. Bidrag til belysning av forholdet mellom folkereligiositet, nyreligiositet og kristen tro*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2000

Sverre Dag Mogstad, «Identitet, erfaring og livstolking i møte med de store fortellingene,» foredrag (med tilhørende kompendium) ved etterutdanningskurs i religion og etikk for lektorer i videregående skole, Kvinneuniversitetet, Løten, 15.05.1998. Arr.: Høgskolen i Hedmark/ Det Teologiske Menighetsfakultet

Tanya Reinhart, «Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts» in *Linguistics* 22, The Hague: Mouton 1984

Pål Repstad, *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart*, 2.utg., Høyskoleforlaget A/S, Oslo 2000

Jon Smidt, «Rolf skriver om tap. Elevskrivningen i klasserommet» og «Bente skriver om å flytte hjemmefra. Elevens skrivestrategier, lærerens lesestrategier» i Lars Sigfred Evensen/ Jon Smidt, *Roller i relieff. Skrivestrategier – tekster – lesestrategier*, Rapport No. 6 fra prosjektet SKRIVE-PUFF, utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Universitetet i Trondheim, Trondheim 1991

Ger Winje, *Fra Bønn til Magi. Nye religioner og menneskesyn*, HøyskoleForlaget, Kristiansand 1999 - «Religiøs pluralisme i ungdomsgenerasjonen,» foredrag på kursdag 2 med tema

«Pluralisme, nyreligiositet, folkereligiositet,» studieemnet *Religionsdialog i skole og samfunn*, Teologisk Fakultet, UiO 23.03.2001 - «Bildekunst og arkitektur» i Helje Kringlebotn Sødal (red), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, HøyskoleForlaget, Kristiansand 2001

#### Note:

<sup>1</sup> For begrepene religions- og livssynsspesifikk dimensjon og allmenn dimensjon, se nedenfor.

<sup>2</sup> Vi kan også finne begrepene nivå og aspekt om

det jeg her kaller fortellingens dimensjoner, jfr. Breidlid/ Nicolaisen 2000 s. 72; Winje i Sødal (red) 2001 s. 184.

<sup>3</sup> Breidlid/ Nicolaisen (2000) opererer med tre dimensjoner ved religionenes fortellinger (s. 72).

<sup>4</sup> Ordet livstolkingstradisjon brukes her som en fellesbetegnelse for helhetlige meningssammenhenger som vi kan tolke oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av (se Gravem 1996) og som har eksistert over noen tid. Religioner og sekulære livssyn er slike livstolkingstradisjoner.

## ETTERUTDANNINGSKURS PÅ MF

for lærere i videregående skole

2.-3. januar 2002

### VOLD – RELIGION - LIVSSYN

#### Onsdag 2. januar

- ◆ *Voldelige konflikter blant ungdom. Nynazisme og rasistisk ideologi* v. forsker Tore Bjørge, NUPI
- ◆ *"Når volden blir vakker" - om vold og film* v. forsker Ragnhild Bjørnebekk, Politi høyskolen
- ◆ *Skrekkfilmens religiøse univers* v. førsteam. Paul Otto Brunstad, NLA

#### Torsdag 3. januar

- ◆ *Religion og vold* v. dr. philos Torkel Brekke
- ◆ *Islam - en voldelig religion?* v. førsteam. Jan Opsal, Misjonshøyskolen
- ◆ *Kristendommen - en voldelig religion?* v. forsker Henrik Syse, PRIO
- ◆ *Religionens to ansikt i Midtøsten* v. førsteam. Dagfinn Rian, NTNU
- ◆ *Utfordringer i undervisningen etter terroraksjonen i USA*

Kursavgift: kr.400,- (inkludert lunsj begge dager)  
Påmeldingsfrist: 23.november

For mer informasjon: Kontakt Det teologiske Menighetsfakultet  
v. Ann Midttun, tlf. 22590500, fax: 22691890 e-mail: [ann.midttun@mf.no](mailto:ann.midttun@mf.no)  
Pb. 5144 Majorstua, 0302 Oslo



Det teologiske Menighetsfakultet

[www.mf.no](http://www.mf.no)



**Gunnar Holth:**

## Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn

**– fem synspunkter på vår tids etiske pluralisme som didaktisk utfordring**

Denne artikkelen består av legmannsbetraktninger, basert på en alminnelig skolelærers erfaringer, synsing og lesning. Jeg har ikke bedrevet annen forskning enn den som de fleste lærere driver med: Vi ser stadig vekk *forskende* på elevene våre ... Og da hender det at vi gjør oss våre tanker om for eksempel skolens vanskelige oppgave i et pluralistisk samfunn.

Det er utvilsomt et svært tema, og det kan vinkles på mange måter. Jeg kommer overhodet ikke til å berøre viktige spørsmål som grunnskolens formålsparagraf eller KRL-faget. Derimot har jeg tenkt å fundere over lærergjerningens vilkår i vår tid – en tid preget av omfattende og raske endringer og et høyrøstet mangfold av verdioppfatninger og påvirkninger som til dels går kraftig på tvers av de verdiene skolen står for, slik *de* er nedfelt i lover og læreplaner, og ikke minst i hele ideen om skolen som oppdragerinstitusjon.

Mitt utsiktspunkt er bestemt av og helt sikkert begrenset av at jeg er lektor i norsk, religion og samfunnskunnskap på en allmennfaglig videregående skole i Bærum. Jeg ser på min samtid med et nysgjerrig og lett bekymret lektoralt blikk – og med dette blikket observerer jeg en del betenkelige tendenser. Men jeg føler trang til å understreke med en gang at jeg ser ingen grunn til å svartmale situasjonen. For det første har jeg – i likhet med mange andre lektorer – rett og slett lest for mye historie til at jeg vil snakke særlig høyt om de gode gamle dager.

De gode gamle dager, da verden var i orden, er som regel vanskelige å få øye på når man ser nærmere etter. Og for det andre har jeg daglig kontakt med såpass mange hyggelige, reflekterte og kunnskapsrike ungdommer at det i seg selv er en effektiv vaksine mot at mismotet skal få overtaket.

Likevel må jeg innrømme at under arbeidet med dette innlegget hendte det flere ganger at jeg sendte en vennlig tanke til min kjære kollega Elias Rukla, som utøvet sin lektorgjerning ved Fagerborg videregående skole i 25 år, inntil han ikke orket mer og gikk av under dramatiske omstendigheter – slik det er grundig skildret i Dag Solstads roman *Genanse og verdighet*. Blant norsk-ektorer er den en sikker vinner, fordi den, i motsetning til så mange andre skoleromaner, så avgjort tar lærerens perspektiv. Lektor Rukla gjennomgår Ibsens skuespill *Vildanden*, elevene kjeder seg, og atmosfæren i klasserommet er stinn av motvilje. Rukla kan ikke unngå å merke at hans umodne og uferdige elever kjeder seg på en annen måte enn elever gjorde før: De er dypt fornærmet og kjenner seg forulempet fordi de kjeder seg – for hvorfor skal de finne seg i dette, disse gammeldagse og uforståelige greiene som skolen og læreren prøver å prakke på dem? Og Rukla har mer og mer en intens fornemmelse av at de herskende tendenser i samtidskulturen støtter opp om elevenes holdning, slik at de føler at de er i sin fulle rett, og at læreren er helt på jordet. Dette er en sterkt kulturkritisk roman, der Solstad

blant annet vil si: Den kulturen som ikke tilbyr ungdommen sin noe annet og noe mer enn det de ber om og det de umiddelbart forstår, og som altså ligger helt og holdent på deres eget nivå – den kulturen fortjener ikke å overleve.

Hva har nå dette å gjøre med skolens oppgave i vårt pluralistiske samfunn? Vi får se, etter hvert som jeg nå vikler ut mine fem synspunkter.

### **1 Mangfold i samfunnet og i klasserommet er en gave og en oppgave**

Dette er didaktisk sett den mest konstruktive tanken, og derfor kanskje den viktigste. Vi kan starte med en grovkisse av noen typiske trekk ved vår samtid:

*Pluralismen* i vår tid er det økende mangfoldet som innebærer at mange ulike religioner, livssyn, verdioppfatninger, normer og levemåter lever side om side i samfunnet vårt, uten at en av dem opphøyes av noen overordnet autoritet til å være bedre enn en annen.

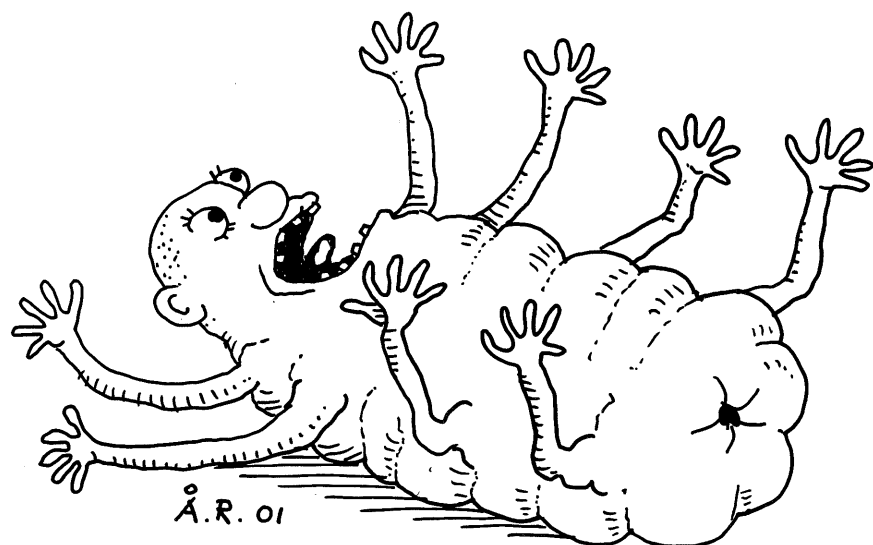
*Sekulariseringen* er et viktig fenomen som jeg ikke skal drøfte nærmere her, bare framheve det poenget som Jan-Olav Henriksen tok opp i Religion og Livssyn nr 1 2000: Sekularisering betyr slett ikke at religion og religiøsitet blir borte, heller ikke at vi får en fullstendig avkristning. Men det betyr *tap av religiøs autoritet*. På samfunnsnivå: Kirken og dens ledere mister autoritet i forhold til andre institusjoner. På individnivå: Ingen skal komme her og fortelle meg hva jeg skal tro og mene om religiøse og etiske spørsmål. *Det flerkulturelle samfunn* er et tredje stikkord. Som en dagligdags erfaring er det relativt nytt, det har kommet for å bli, og det har som kjent også stilt skolen overfor en rekke nye utfordringer i et samfunn som tradisjonelt har vært nokså homogent. (Det hender jeg forteller elevene mine at da jeg var liten, i 1950-årene, så jeg en gang en neger. Ja, jeg vet at det ikke heter det lenger. Men jeg så en neger. Det var utenfor vikingskipshuset på Bygdøy.) Uansett: Det flerkulturelle sam-

funn fører nødvendigvis til mer etisk pluralisme, også i klasserommet.

På mange måter kan vi si at vi lever midt oppe i en tid med revolusjonære endringer – en teknologisk og kulturell revolusjon som ingen av oss har helt oversikt over. Bare tenk på at før 1995 eksisterte ikke Internett som en ekspansiv og anarkistisk verdensvev. Det at gjennomgripende endringer skjer så fort, innebærer at alle vi som driver med overføring av kunnskaper, ferdigheter og verdier, befinner oss på gyngende grunn. Men det innebærer også at vår bevissthet blir skjerpet. Og til trøst for oss religionslærere er det jo sånn at når samfunnsendringene er svært raske og omfattende, blir det gjerne en fornyet interesse blant folk for både etikk og mystikk ...

Jeg sier altså at dette moderne mangfoldet er en gave – det har gitt oss en masse verdifulle impulser. Vi kan bare gå to skritt tilbake, til 1950-årene, og tenke på det sterke konformitetspresset som hersket da, med til dels ganske bastant sosial kontroll av individet, undertrykking av minoriteter og manglende toleranse for avvik på ulike områder. Jeg ønsker meg iallfall ikke tilbake dit. Og ikke minst i sammenheng med undervisning, for eksempel etikk-timer, er mangfold en stor fordel. Som det er sagt: Der alle tenker likt, tenker ingen særlig meget.

Lærerens oppgave blir derfor å sørge for at mangfoldet blant elevene, i holdninger og oppfatninger, *faktisk kommer fram i klasserommet*, og at elevenes toleranse for forskjeller blir dyrket fram. For det er ingen selvfølge at dette skjer. Vi pedagoger må forsøke å skape et tillitsfullt læringsmiljø, bygd på likeverdighet, respekt og dialog. Klasserommet skal være et rom der hver enkelt elev våger å delta aktivt, komme med seg selv, i fruktbare læringsprosesser sammen med sine medelever. Nå ble det mange store ord, men det får våge seg. Det er vår oppgave å utvikle elevenes sosiale og etiske kompetanse, slik at de kan være rustet til å handle ansvarlig i dette pluralistiske samfunnet, og ha fått en



god evne til å samarbeide med folk som tenker annerledes enn de selv gjør. Og ikke minst, øvelse i «to disagree in an agreeable way», som det så vakkert heter på sidemålet. Det arbeidslivet elevene våre skal ut i, legger også stadig større vekt på samarbeidsevne og det å utvikle team der man kan oppnå kreative tilnæringer til problemene *fordi* deltakerne er forskjellige og tenker ulikt.

Til dette trengs det elevaktiviserende metoder – og det er på dette punkt, i metodikken, at jeg må si meg ganske uenig med min ærede kollega Elias Rukla. I de siste årene har jeg og mange andre lærere fått spennende metodikk-impulser fra Canada, via Fylkesdirektøren for utdanning i Akershus, som har innført *samarbeidslæring* (på engelsk: cooperative learning) som et satsningsområde for skolene i fylket. Leseren vil kanskje spørre: Kan det komme noe godt fra en utdanningsdirektør? Ja, det kan faktisk det. Det dreier seg om en stor vifte av ulike metoder og teknikker som i høy grad bidrar til at læreren kan ivareta den oppgaven jeg har pekt på ovenfor. Elevene arbeider ofte i

par og i firergrupper, men på en annen måte enn i tradisjonelt gruppearbeid. De forskjellige teknikkene definerer klart hvordan samarbeidet skal foregå, både når det gjelder innhold, formål og tidsforbruk. Lærers regi er tydelig og «streng», blant annet for å sikre at alle elevene deltar på en likeverdig måte og at de er gjensidig avhengige av hverandre i læringsarbeidet. Brukt i samspill med andre gode og velprøvde undervisningsmetoder gir samarbeidslæringen nye muligheter til å utnytte *forskjellene* mellom elevene som en positiv ressurs.

## 2 Skolens problem er ikke det flerkulturelle, men det ukulturelle!

I en kultur som mer og mer er preget av verdippluralisme og ukritisk frihetsdyrking, ligger det på lur en *tendens* til en nihilistisk ladet-skure-holdning til normer og verdier i det hele tatt, og dette kan lett slå ut i form av en egoistisk og hensynsløs atferd. «Den ukulturelle pluralismen» er den som utvisker alle forskjeller mellom godt og dårlig, akseptabelt og uakseptabelt, og den er også

kjennetegnet ved en stor grad av kjedsomhet når læreren gjennomgår ting som ikke har den minste relevans for ungdomskulturen. Jeg tror at mange lesere kjenner til slike fenomener fra skolestua i dag, i større eller mindre grad.

For ti-femten år siden leste en del av oss om «den nye ungdommen» i vår tid. Stikkordet var *kulturell frisetting*, og referansen var den tyske pedagogen Thomas Ziehe og hans teorier. Begrepet siktet til en form for løsrivelse fra kollektive normer og tolkningsrammer for den enkeltes liv. Jeg leste dette med stor interesse – men det var først utover på 90-tallet at jeg syntes jeg stadig observerte tegn på at jo, det kan nok stemme. Den positive siden av den oppvoksende slekts frisetting handler om større frihet og selvstendighet, mindre kontroll, flere muligheter og i det hele tatt et større handlingsrom. Den negative siden handler om et diffust fravær av mening og en tilsvarende lav frustrasjonsterskel. Med det siste mener jeg at en større del av barn og ungdom i dag har konsentrasjonsproblemer, er rastløse, gir opp forholdsvis lett overfor anstrengelser, har lett for å kjede seg, er mer krevende, tåler ikke å bli irettesatt, velger å utebli osv. Inntrykk fra ulike episoder i klasserommet, som også bekreftes av enkelte undersøkelser, viser en økende verdirelativisme og nokså tøyelige normer om rett og galt. Det er ikke min hensikt «å rakke ned på dagens ungdom», de er på godt og vondt et produkt av vårt samfunn. Dessuten er det grunn til å framheve at denne frisettingen slår svært ulikt ut med hensyn til ungdommens sosiale bakgrunn og oppvekstvilkår. De som har en trygg og solid oppvekst, med klare rammer rundt seg, nyter godt av de positive konsekvensene og er lite preget av de negative.

En annen viktig side ved dette er at en god del ungdom lever i et ungdomskulturelt «samtidfengsel», der den voksenkulturen og den kulturarven skolen prøver å formidle, er både uinteressant, altfor vanskelig og i grunnen en ren fornærmelse – jamfør Elias

Ruklas norsktimer. Selv fikk jeg en sånn Rukla-opplevelse for et par år siden, da jeg satte i gang med Peer Gynt i min norsk-klasse. Det har pleid å gå bra, og denne gang vil jeg påstå at jeg var mer oppfinnsom enn jeg har vært før med hensyn til innfallsvinkler og metoder. Men det viste seg at ganske mange og toneangivende elever i klassen syntes at dette var nokså håpløst. Uforståelig og dumt og kjedelig. Og jeg på min side fikk stadig nye og tankevekkende overraskelser. Vi dramatiserte for eksempel nøkkelscenen i Dovregubbens hall, der Peer stilles overfor Dovregubbens krav om å bli et troll og gi avkall på sin menneskelighet. Etterpå kom det fram at det var omtrent ingen elever som hadde forstått hva som var forskjellen mellom å være seg selv og å være seg selv nok – enda Dovregubben gir en relativt god forklaring. Et klart flertall trodde at det siste uttrykket betydde å være seg selv i passe stor grad, ikke gjøre for mye ut av det, liksom. Jeg må understreke at dette dreier seg om høyst oppegående ungdom fra møblerte hjem. Og det å være seg selv, mente de, må jo blant annet bety at man er opptatt av seg selv og tenker mest på seg selv. Hva skulle det ellers bety? Mine utlegninger ble tatt høflig imot, men gjorde ikke noe særlig inntrykk. Det ringte ut, og jeg tenkte på Thomas Ziehe som hevder at denne frisettingen fører til narcissistiske individer. Ibsens budskap hadde nok her problemer i konkurransen med narcissismens postmoderne evangelium ...

Jeg skal ikke gå nærmere inn i mine gyntiske viderverdigheter i denne klassen, men jeg har vel fått fram poenget: Her ligger det noen didaktiske utfordringer. Og i dette tilfellet var jeg i grunnen ikke forberedt på dem, så jeg taklet dem ikke særlig godt. Der fikk læreren fordi han var *dum*, og ikke beregnet sitt publikum. Det hører forresten med til denne historien at en av elevene var en moden og dyktig jente som var flyktning fra Somalia, og hun strevde seg gjennom store deler av Peer Gynt, med noe ekstra hjelp fra meg. En gang i løpet av arbeidet

spurte jeg om det kanskje ble et problem for hennes forståelse at Peer er så norsk, på en måte. Peer Gynt? svarte hun, nei, han finnes da overalt i verden. Også i Somalia! Dermed kunne jeg notere at minst en i klassen hadde forstått stykket – apropos det flerkulturelle klasserommet.

Så hva blir skolens oppgave? Når det gjelder de verdiene skolen skal stå for og det innholdet den skal formidle, er jeg fristet til å sitere en oppvakt jente som skrev til sin lærer, riktignok for mange år siden: «Gi oss det vi trenger, ikke det vi ber om!» Vi må holde fast ved idealet om dannelse, hvor problematisk det begrepet enn kan føles i vår fragmenterte samtid. En side ved dannelsesprosjektet er å fremme historisk bevissthet. Vi befinner oss ikke i et kaotisk NÅ, et slags frihetens tivoli, vi lever faktisk i en kultur med en solid bagasje av menneskelig innsikt og erfaringer som ikke er datostemplet. Hvis vi tillater ungdommen å trykke på deleteknappen overfor denne innsikten, fordi det er for kjedelig og anstrengende å tilegne seg den, da er det virkelig fare på ferde. Inge Eidsvåg skriver en del om dette i sin inspirerende bok *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*: Nettopp i dagens verden av flyktige informasjonsstrømmer trenger barn og ungdom et rom der de sammen kan oppdage og fordøye både viktige kunnskapsknagger og tolkningsrammer som bidrar til mening og sammenheng. Klasserommet bør være et slikt rom.

Og i forbindelse med dette må vi fremme kritisk sans: evnen til å *skjelne*, også verdimessig. En verdifull etisk pluralisme er noe annet enn holdningsanarki. Hensynsløshet, vold og blodsutgytelse, for eksempel, er ikke av det gode, selv om det gjør seg godt på film. En av skolens oppgaver er altså å bidra til at unge mennesker blir så «dannede» at de er i stand til å si fra overfor hensynsløs, svært egoistisk eller voldelig oppførsel. Dannelse handler blant annet om å ha noen *etiske sperrer* for hva man kan gjøre mot andre. Dannelse er evnen til å forstå at det er

en kvalitativ forskjell på skitt og kanel, selv om det ser likt ut ved første øyekast. Ved hjelp av enkle eksempler (på seg selv kjenner man andre: hva som gjør vondt, hva som kjennes sårende osv.) vil nok mange innse at også relativismen bare har relativ gyldighet.

En vesentlig utfordring for lærere i møte med «det ukulturelle» er å motarbeide formløshetens tyranni. Uttrykket er hentet fra Inge Eidsvågs bok, og jeg vil sitere fra noen avsnitt i den betraktningen som han har kalt «Frihet eller kaos»:

«Det knaskes epler og slafses tyggegummi når Marit leser opp diktet hun har skrevet. Det slurpes Cola og småprates mens filmen om Auschwitz vises. Det formløse vasker det moralske fargestoffet ut av elevene. Ingenting er viktigere, vakrere og mer sant enn noe annet. 'Ja, ja, ungdom er nå en gang ungdom,' sier noen, og hører ikke selv hvor galt det blir. Man kamuflerer og idealiserer en manglende disiplin, slik at det høres ut som en edlere form for pedagogikk. Ikke sjelden skriver man 'frihet' over kaoset. Men frihet i undervisningen betyr alltid å søke former som er slik at innholdet ikke blir ødelagt. Form er forutsetningen også for spontanitet og kreativitet. Det totalt formløse åpner ikke for kreativitet, men for ødeleggelseslyst. (...) Noen lærere har inntatt det forunderlige standpunkt at en ikke skal kreve noe av elevene. De forveksler snillhet med kravløshet. Det er å undervurdere små mennesker og opphøye giddesløshet til pedagogisk prinsipp. En lærer skal kreve mye av sine elever. Vi skylder dem å insistere på at de skal gå ut over det de tror er sine egne grenser. (...) 'De tingene vi må ha lært for å gjøre dem, lærer vi ved å gjøre dem,' sier Aristoteles. 'Det er ved å praktisere rettferdige handlinger at vi blir rettferdige.' Med Aristoteles som sannhetsvitne kan vi si at oppdragelse til folkeskikk er noe som går forut for moralen. Folkeskikk får oss til å være slik utad, som vi burde være innad. Til slutt, i heldigste fall, ligner vi det vi etterligner.»

### 3 Dagens samfunn er «pludralistisk». Hvordan skaper vi rom for vesentlige spørsmål?

Pluralismen er nå så sin sak – problemet for skolen er at «pludralismen» langt på vei har overtatt som herskende åndsretning. Vi er i dag omgitt av, ja, nesten prisgitt, et kommersielt pludder-mudder i ørten kanaler pluss sju avissider hver dag om de kongelige og vennene deres, pluss like mange sider om personene fra TV-kanalene, pluss fire sider om bensinprisene eller lignende. Daglig blir vår evne til å skjelne mellom vesentlig og uvesentlig satt på harde prøver. Gutta på desken i løssalgsavisene viser jo stadig en usvikelig evne til å skille klinten fra hveten – og så trykke klinten. Underholdningsindustriens kriterier for hva vi skal være opptatt av, går langt utover sine egne bredder og gir oss en flom av intetsigende «infotainment» og pludrende du-journalistikk. Her er det ikke lett å bedrive flomvern!

Et resultat av dette kan være at mange blir mer kunnskapsløse og fremmedgjorte i forhold til viktige samfunnsproblemer. Og vi får blant annet økte kulturforskjeller mellom lærere og elever, fordi ulike grupper som kjent bruker mediene svært forskjellig. Jeg vet iallfall – og jeg antar at noen av leserne vil kjenne seg igjen – at jeg leser, lytter til og ser på helt andre trykksaker, radiokanaler og TV-programmer enn det de fleste av mine elever gjør. Det hender jeg tenker – men jeg pleier ikke å si det – at når de og jeg befinner oss i samme klasserom, har vi automatisk et flerkulturelt miljø ...

Så når vi i skolen skal prøve å skape rom for vesentlige spørsmål, og stimulere til å ta på alvor det som fortjener det, vil jeg nesten si at vi har ikke å gjøre med en forstyrrende bakgrunnsstøy, men heller en *forgrunnsstøy* i samfunnet rundt oss, skapt av en mer og mer kynisk underholdningsindustri. Likevel har vi den strategiske fordel at vi er ledere for et fellesskap av mennesker som befinner seg ansikt til ansikt med hverandre, og der kan vi iscenesette læringssituasjoner som er betydningsfulle for deltakerne.

Den didaktiske utfordringen er jo nettopp å makte det. Da må vi prøve å få både de individuelle og de samfunnssetiske spørsmålene ned på jorda, gjøre dem konkrete og livsnære. I løpet av 90-årene har mange latt seg inspirere av nærhetsetikken til Løgstrup og Levinas, og der tror jeg det er mye å hente, særlig i fag som norsk, religion og samfunnsfag. Jeg kan nevne en erfaring som gjelder sosialkunnskap i 3. klasse, der flyktninger og flyktningpolitikk er et viktig emne:

I en klasse for noen år siden satte jeg meg det prisverdige mål å skape diskusjon om temaet. Vi tok utgangspunkt i debatten i mediene, blant annet klipp fra krangleprogrammene i diverse TV-kanaler. Min egen oppsummering etterpå var at elevene stort sett fikk bekreftelse for sine ulike holdninger og fordommer. Læringseffekten var ganske svak. Et par år senere hadde jeg igjen dette temaet i en klasse, denne gang i samarbeid med studenter fra ILS. Elevene fikk først innblikk i hva som kreves for at et personlig intervju skal bli vellykket. To og to fikk i oppdrag å gjennomføre ett eller to inngående intervjuer med flyktninger i nærmiljøet: bakgrunn, familiesituasjon, flukten, mottakelsen i Norge, situasjonen nå osv. Det skal jeg si var noe annet til læringseffekt! Da de hadde utført oppdraget og vi oppsummerte erfaringene i en time, var de engasjerte, og noen av dem hadde rett og slett fått en del å tenke på. Og jeg fikk bekreftet visdommen til Emmanuel Levinas: Virkningen av møtet med Den Andres ansikt kan nesten ikke overvurderes.

Dessuten er det heldigvis slik at *de gode fortellingene* har i seg en veldig styrke, også når det gjelder å trenge gjennom all mediestøyen. Gjennom dem kan barn, ungdom og voksne få speilet sitt liv, få nøkler til å forstå sitt liv. De kan gi masse stoff til etisk refleksjon, samtidig som de ivaretar hensynet til pluralismen. For i de gode fortellingene er det flere røster til stede, de er ikke endimensjonale og autoritære i sin formidling av ver-

dier. Myter, legender og eventyr, fortellinger fra Bibelen og andre hellige skrifter, noveller og romanutdrag ... Kildene er uuttømmelige.

### 3 En vrien utfordring:

#### Vi lever i en ganske hedonistisk kultur

Hedonisme er den verditenkningen som sier at lyst og nytelse er det høyeste målet i livet. Nå må jeg bare innrømme at jeg egner meg svært dårlig til å stå fram og tordne mot lyst og nytelse. Det er jeg *for*. Lyst og nytelse på ulike områder er jo det beste vi har – av den slags. Men det var nettopp det, da. Den moderne hedonisten sier: Min nytelse og min maksimale behovstilfredsstillelse er livets mål og mening, og omverdenen er interessant i den grad den kan gi meg dette. Hedonisten er en menneskelignende skapning med en kjempestor navle som er plassert midt mellom øynene. Og der står han og veiver grådig med armene og roper for eksempel nei til skatter og avgifter og ja til ubegrensede velferdstjenester for seg selv.

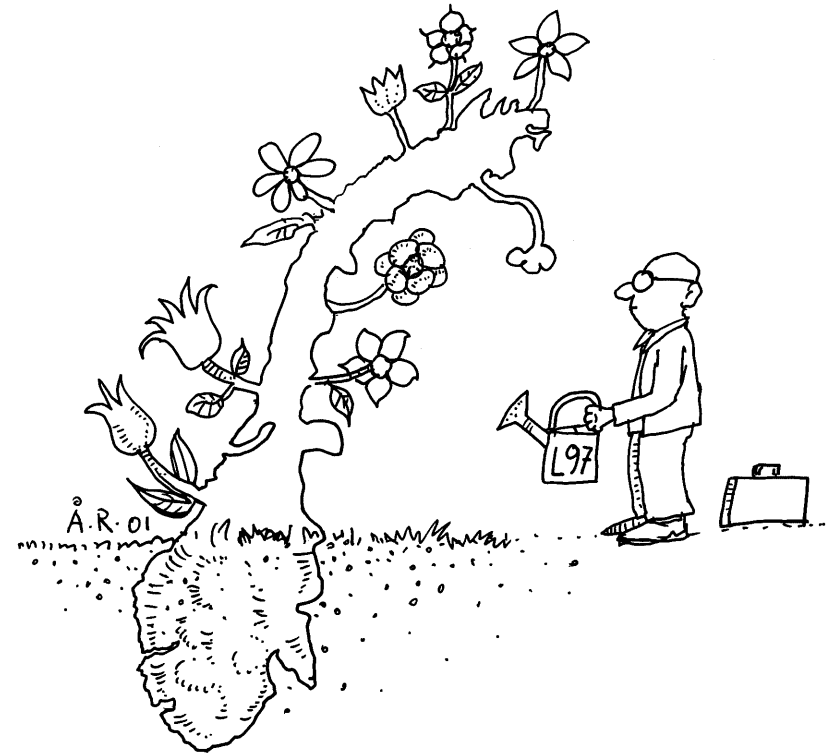
Reklameindustrien sørger for at vi daglig blir nærmest teppebombet med hedonismens evangelium: Du bør søke å få tilfredsstilt alle dine behov, så fort som mulig! Og du bør alltid være litt misfornøyd med det du er og det du har. Du må for all del ikke gå glipp av noe! Vær selvsentret – *because you deserve it*. Husk at livet er en konkurranse der den som har skaffet seg flest ting før han dør, har vunnet. Livets høyeste gode er kjøpelyst og kjøpelykke. Mediene ellers følger jo opp og har *nesten* lykkes i å få oss til å tro på den stupide påstand at penger og materiell rikdom er synonymt med lykke, og at de største kremmerne og rikingene er de som har mest krav på vår aktelse og beundring. Flere erfaringer fra klasserommet i de senere årene forteller meg at denne typen budskap slett ikke faller på stengrunn.

I boka *Forbrukeren. Helt, skurk eller offer?* analyserer sosiologen Trond Blindheim denne massive påvirkningen. Han konstaterer at reklamefolkene – forbrukersamfunnets yppersteprester – vet hva de gjør. De

trykker oss på de hedonistiske knappene, våre følelser og dagdrømmer, for å få oss til å kjøpe. Og det virker. Ikke minst overfor barn og ungdom, og da særlig gjennom den beinharde påvirkningen de øver på hverandre. Men dette gjelder selvsagt også voksne – selv om våre holdninger og vaner ikke er like lette å forme. For en god del mennesker i dag er shopping og forbruk blitt både terapi og religion, med storsentrene som en slags terapeutiske katedraler, med mange små sidealtere. Og synden, døden og djevelen som lurer i bakgrunnen og truer med å få makten over sjelen, bærer navnene kjedsomhet, tomhet og angst, ifølge Blindheim. Her har vi med andre ord et interessant bidrag til den religiøse og etiske pluralismen i vår tid.

Den hedonistiske kultur er opptatt av nytelse, av overflate, av å skape seg en identitet gjennom bestemte produkter, og dermed få «et image» som kan gjøre inntrykk på andre. I denne sammenheng kan vi også se den sterke kroppsfikseringen i samfunnet vårt, som har så mange rare utslag som jeg ikke skal gå inn på her. Men jenter i dag vet godt at det å satse på sin naturlige kvinnelighet, som man skal gjøre ifølge reklamen, det krever opptil flere timers hardt arbeid foran speilet, årvåken hårfjerning både her og både der, og gjerne en liten operasjon, eller helst to. Det skal ikke være lett. Norsk Folkemuseum hadde en egen utstilling høsten 2000 om dette temaet – kroppsidealer, skjønnhetspleie og kroppsdandering i de siste tiårene – med den begrunnelse at det folk gjør med huden og kroppen sin i vårt moderne samfunn, er den eneste virkelig utbredte formen for kunsthåndverk!

Hva bør så skolen gjøre med dette? Det er vel like før noen foreslår at disse problemene kan løses ved å gjøre dem til et eget fag i skolen. Et valgfag, kanskje? Nei, det er som kjent lett å harselere, og atskillig vanskeligere å være konstruktiv. Men jeg mener at skolen er nødt til å være en *motkultur* mot hedonismen, av en rekke grunner. Skolene bør nærmest framstå som en slags sivilfor-



svarsanlegg der de gammelmodige verdiene menneskeverd og solidaritet står i høysetet. Og det er et faktum at mange skoler, og mange rektorer og lærere, gjør en fabelaktig innsats rundt omkring i landet, nettopp for å takle den oppgaven. Det er så å si en kulturkamp som føres i det stille, og der skal vi ikke undervurdere skolen. Vi kan også regne med svært mange hjem, pluss tros- og livssynssamfunn og ideelle organisasjoner.

Men de didaktiske utfordringene står i kø. Hele den kultursituasjonen jeg har tegnet opp her, innebærer jo at barn og ungdom må oppleve voksenverdenen rundt seg som en svært utydelig og selvmotsigende normsender. Gjelder det også lærerne? Kanskje. Kari Berg har pekt på et paradoks som gikk fram av en undersøkelse hun gjennomførte, om ungdoms verdivalg og verdiformidling i skolen: Lærerne er veldig opptatt av at elevene skal ta standpunkt og si sin mening om

ting, i time etter time, så å si. Men selv setter de sin ære i å *ikke* si sin mening om de debatt-temaene som er oppe, og unngå å gi uttrykk for klare verdistandpunkter. Jeg må vedgå at jeg kjenner meg igjen i dette paradokset. Vi lærere vil gjerne være demokratiske og antiautoritære og ikke dytte våre holdninger på elevene. Vel og bra. Men hvilke signaler sender vi ut da, når det gjelder viktigheten av å våge å stå for noe?

Den store utfordringen er hvordan skolen, og læreren, kan drive holdningspåvirkning på en fruktbar måte. Det finnes en del moralistiske blindveier og velmente, men lite virkningsfulle metoder. De fleste lærere har vel høstet noen dårlige erfaringer der, og forhåpentlig også noen gode erfaringer. I Religion og Livssyn har det i de siste årene stått flere artikler som har med disse spørsmålene å gjøre. Jeg vil her nøye meg med å anbefale Lorentz Hermansens «pedagogiske credo» i

nr 2 1999. Hermansen skriver ikke om hedonismen, han er opptatt av holdningspåvirkning i forhold til fremmedfiendtlighet og rasisme. Men poengene hans har i høy grad generell verdi.

### 5 Vår tids pluralistisk-hedonistiske verdigrunnlag: Min frihet og selvbestemmelse, mine behov, mine rettigheter – nå!

Dette femte og siste synspunktet er nært knyttet til det foregående. Det finnes et verdigrunnlag som på mange måter gjennomsyrrer samfunnet vårt, og det kan uttrykkes i slagordet ovenfor. Litt mer nøkternt sagt: Den enkeltes selvbestemmelsesrett, behov og rettigheter er i vår kultur blitt det aller viktigste når det er snakk om moralske og politiske spørsmål. Hvert enkelt menneske må ha full rett til å bestemme over seg selv og sitt eget liv. Det er vel noe av det nærmeste vi kommer et moderne dogme.

Dette har jo både gode og mindre gode sider. At det i vår tid blir lagt større vekt på individets rettigheter og selvbestemmelse enn før, er i flere sammenhenger en ubetinget fordel. Men det blir en didaktisk utfordring med tanke på en del store og vanskelige etiske spørsmål, der den ensidige behovs- og rettighetstenkingen kan være ganske skummel og bli uttrykk for et kortsynt *enfold*. Det gjelder for eksempel våre felles forpliktelser i forhold til naturen og kommende generasjoner, og det gjelder de etiske dilemmaene ved livets begynnelse og livets slutt. I klasserommet i de senere årene synes jeg å ha sett at dette verdigrunnlaget er blitt så selvfølgelig for en god del elever at de helt mangler motforestillinger og har vansker med å se at de er relevante. Da blir mangelen på etisk pluralisme i skolestua et problem – altså *enfold* i stedet for mangfold.

Et nærliggende eksempel er debatten om «selvbestemt dødshjelp». I takt med utbredelsen av det verdigrunnlaget jeg har satt navn på her, har holdningen i Norge og andre vestlige land endret seg drastisk i løpet av de siste 25 årene, i retning av at samfun-

net bør stille opp med et tilbud om avlivning som en siste helsetjeneste for pasientene. Omkring 1980 var det 20 % av de spurte i Norge som mente at legene burde ha adgang til å gi såkalt aktiv dødshjelp. I 1998 viste en meningsmåling at nesten 70 % var for aktiv dødshjelp. Jeg skal ikke analysere dette nærmere – bare nevne at måten man spør på i slike undersøkelser, der man gjerne skisserer en situasjon med en smertefull og uheldelig sykdom og pasienten ligger for døden, gjør det ganske lett å si seg «enig», ut fra både normen om selvbestemmelse og normen om barmhjertighet.

I religionsfaget har jeg også registrert dette – og det er jo ikke så underlig at et stort flertall blant elevene har samme holdning som et klart flertall i folket, og har litt vondt for å se de tungtveiende motforestillingene. Det finnes mange gode metoder for å få dem fram, selvfølgelig. For et par år siden stakk det en liten pedagogisk djevel i meg, så jeg gav et tradisjonelt gallup-spørsmål til den ene halvparten av klassen, og et alternativt spørsmål til den andre halvparten. Elevene hadde svaralternativene Ja, Nei og Vet ikke:

- 1 Det foregår i dag en debatt om leger skal få lov til å gi aktiv dødshjelp til en pasient som ligger for døden, og som lider av en smertefull og uheldelig sykdom og dessuten har et fast ønske om å få dø. Synes du at aktiv dødshjelp bør bli lovlig i Norge?
- 2 Synes du at norske leger bør få en generell plikt til å avlive mennesker som innstendig ber om å få dø – og plikt til å yte faglig assistanse til selvmord i slike tilfeller?

Dette er to versjoner av *det samme spørsmålet*, med bevisst bruk av plussord i nr 1 (ord som gir grunn til å se positivt på det man skal ta stilling til) og minusord i nr 2. Hvis borgerne i Norge får en «rett til å dø», vil norske leger bli stilt overfor en plikt til å drepe. At den enkelte lege kan nekte, hjelper

lite i forhold til det som da har skjedd med legers forpliktelse overfor pasientene og samfunnet. – Resultatet i klassen var ikke direkte overraskende. Det ble et klart flertall for aktiv dødshjelp i den første elevgruppa, og et nesten like solid flertall *mot* i den andre gruppa. Så kunne vi diskutere, både måten å stille spørsmålet på og selve saken.

Dermed er vi vel tilbake til det første av mine fem synspunkter: Det er en viktig oppgave å iscenesette læringssituasjoner som kan stimulere til en etisk pluralisme i klasserommet, og på den måten få til en god meningsbrytning elevene imellom. Forhåpentlig kan vi da holde interessen oppe både blant dem og hos oss selv, slik at vi unngår Elias Ruklas skjebne den dagen paraplyen vår ikke vil slå seg opp i skolegården i det store spisefriminnuttet.

### Litteraturliste

Artikkelen ble opprinnelig framført som foredrag ved et etterutdanningskurs på Menighetsfakultetet i januar 2001. Her er en oversikt over bøker og artikler jeg har hatt nytte av i arbeidet med temaet:

Berg, Kari: Moderne landliv. Ungdoms verdivalg og verdiformidling i skolen. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6 1996

Blindheim, Trond m.fl.: Forbrukeren. Helt, skurk eller offer? Cappelen 2000

Bø, Inge: Hadde ungdom det bedre før? Tidvise skrifter, Høgskolen i Stavanger 1999

Eidsvåg, Inge: Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger. Cappelen 2000

Fylkesdirektøren for utdanning i Akershus: Materiell om samarbeidslæring

Hellevik, Ottar: Nordmenn og det gode liv. Universitetsforlaget 1996

Henriksen, Jan-Olav: Utenfra og innenfra – skissestreker til forståelse av postmoderne religion. Religion og Livssyn nr 1 2000

Hermansen, Lorentz: Om holdninger og holdningspåvirkning – et pedagogisk credo. Religion og Livssyn nr 2 1999

Jonia, Jacob: Tivoli Friheden. Kronikk i Politiken 6.7. 2000

Solstad, Dag: Genanse og verdighet. Oktober 1994

Syse, Henrik: Menneskerettigheter – noen kritiske spørsmål. Amnesty-Nytt nr 1 1998

Sørbo, Jan Inge: Tekst og livstolkning. Norsk læreren nr 3 2000

**Gunnar Holth, lektor ved Valler videregående skole. Adr: gunengel@online.no**



## METODIKK

**Ole Petter Mostad og Arne Saunes:**

# Religionsprosjektet ved Rælingen videregående skole

**Erfaringer etter ett års forsøk**

*Denne artikkelen tar for seg et pedagogisk forsøk i faget religion som ble planlagt og gjennomført i skoleåret 2000/2001 ved Rælingen videregående skole (RVS) og som fortsetter med nye tredjeklassinger i skoleåret 2001/2002. Vi har tenkt å si litt om bakgrunnen og målsettingen for forsøket, hva forsøket konkret gikk ut på, hvilke erfaringer vi har gjort oss og til slutt noen justeringer vi vil gjøre. For ordens skyld bør det nevnes at vi ikke pretenderer å være pedagogiske nytenkere (mye av dette kan sikkert være kjente toner for mange).*

Utgangspunktet var «Differensieringsprosjektet» som opprinnelig ble initiert av KUF på landsbasis høsten 1999 og for vårt vedkommende Akershus Fylkeskommune våren 2000 med lokkemidler til de skolene som meldte sin interesse og kunne stille med en høvelig prosjektplan. Vi har vært to lærere som har undervist i religion på RVS både før og etter Reform 94, og har samarbeidet jevnlig om årsplan og enkelte undervisningsopplegg som vi har kjørt hver for oss. Skolen har tre paralleller på AA og to på ID og vi har byttet på å ta to eller tre klasser. Begge har vi merket at elevenes motivasjon og ansvar for fagstoffet har blitt mindre de siste årene, og det synes vi jo er trist en utvikling. De jobber mindre med det aktuelle lærestoffet der og da og utsetter fordypningslesingen i det minste til prøver. Læreboka blir dermed en «bibel» som skal forstås som var det Vårherre selv

som hadde skrevet den. Dette tror vi svekker både perspektivet og innsikten i faget. Det vi får tilbake er ofte oppgulp av lærebokstoffet, ikke reflekterte holdninger og faglig innsikt som kan brukes til noe utenfor «skolevirkeligheten». Det kan jo være ulike årsaker til dette selvsagt. Kanskje er dette bare en utvikling vi i vår begrensede lærervirkelighet har merket på vår skole? Som man reder, ligger man osv. Vi tror imidlertid ikke det så enkelt. Uansett er spekulasjoner om mulige årsakssammenhenger interessante nok, men ikke emne for denne artikkelen.

### Mål

Differensieringsprosjekt eller ikke, vi var begynt å bli passe lei av å la elevene gå denne lysløypa for enda en gang og være ansvarsbevisste «lyktestolper» både for reflekterte Reidar, pliktoppfyllende Pia, de jevne Jeanettene og passive Per. Derfor hadde vi også en viss egeninteresse i å gjøre litt om på undervisningen for i det hele tatt å kunne tatt fatt på et nytt skoleår med krum hals og ikke en stadig krummere rygg. Så vi så dette som vår gylne sjanse til å forsøke oss ut på de sytti favner vann, før vi tørket helt inn som religionslærere. I det vi oppfatter som holdningsfaget framfor noe, var det vår hovedmålsetting å organisere undervisningen slik at elevene kunne bli mer aktive, mer ansvarsbevisste og mer reflekterte både i faglige og kanskje også i eksistensielle spørsmål hvis vi var heldige. I selve arbeidet med dette faget så vi for oss en

metode som kunne bidra til at elevene fikk danne en viktig etisk ballast på veien til et selvstendig liv, både personlig og yrkesmessig. Selv om dette sikkert er intensjonen i fagplanene, er det ikke alltid like enkelt å få de fine ordene til å samsvare med den pedagogiske og slitne virkeligheten. Organiseringen av faget måtte derfor etter vårt syn ta bort noen av de viktigste motkreftene som bidrar til å svekke ansvarstenkningen og legge forholdene til rette for et bedre strukturelt svar mellom mål og midler. Av den grunn måtte det gjennomføres nødvendige endringer i forhold til tidligere. Et hovedpoeng måtte være at elevene i stor utstrekning fikk bestemme individuelt hvordan de ville tilegne seg stoffet.

### Strukturelle endringer

En viktig endring var at vi fikk lagt faget i en samlet blokk med alle de tre timene etter hverandre i tillegg til å parallelllegge timene klassevis. Poenget med dette var å skape en større tidsramme for de faglige dryppene og begrense antall fag pr. dag. Siktemålet var å få elevene til å bli mer konsentrerte om faget når de hadde faget slik at det ikke druknet i et lærerstyrt entimersrush slik det kunne være før (både med og uten Samarbeidslæring for øvrig). Samtidig ville vi da kunne gi dem muligheten til å gå dypere inn i stoffet og «bruke» faget muntlig i virkelighetsnære problemstillinger. Men hvordan skulle vi få til dette? Vi valgte å legge de to ID-klassene sammen i en økt (torsdag 2-4.time) og de tre AA-klassene i en annen økt (mandag 1-3.time). Da ville vi få 50 elever i den ene stor-klassen og 75 i den andre. Dette ble håpløst store klasser og selvfølgelig lite hensiktsmessig å drive obligatorisk undervisning i. Løsningen måtte være å dele elevmassen i hver økt inn i mindre, selvstyrte enheter med 5-6 elever i hver enhet. Dette kalte vi bevisst for «ansvarsgrupper» (AG) i håp om at elevene ville forstå intensjonen. Det ble 8 AG i den ene økta (ID) og 12 i den andre (AA). Hver av disse AG hadde vi tenkt skulle være permanente og fungere som viktige arenaer for

elevenes læring ved å stimulere til faglige dialog på deres egne premisser uten at vi nødvendigvis måtte være der hele tida og forstyrre med våre.

### Praktisk organisering

For å få elevene til å konsentrere seg om de faglige målene i stedet for å følge læreboka slavisk måtte vi gjøre nok en endring. I stedet for at elevene skulle bruke én lærebok ville vi at de skulle stifte bekjentskap med tre – ikke sånn å forstå at hver av dem skulle kjøpe tre religionsbøker. Da hadde vel prosjektet strandet før det fikk begynt. Nå hadde det seg nemlig slik at regjeringens satsing på skolen tilgodeså fjorårets elevkull med noen gratis utlånsbøker. Vi grep denne pakka begjærlig og fikk kjøpt inn tre sett med tre av lærebøkene på markedet. Da var planen vår å fordele disse på AG slik at alle tre var representert. På denne måten ble elevene tvunget til å diskutere framstillingen, stoffutvalget og vektleggingen i hver av lærebøkene, samtidig som de kunne skjære gjennom pratet og finne fram til essensen og dermed knytte dette til mål og hovedmomenter i læreplanen. Samtidig ble de oppfordret til å bruke internetadresser som kunne utfylle lærebøkene.

På denne måten ville Læreplanen i religion bli et viktigere og nyttigere styringsverktøy enn læreboka både for oss og elevene. Men en læreplan er som regel lite konkret og skal heller ikke være det. Erfaringsmessig er det ikke problematisk å bruke læreplanen effektivt for faglig sterke elever. Svakere og midtels elever derimot har lettere for å bli usikre på hva som er relevant fagstoff, f.eks i lesingen til prøver og vil aller helst ha riktig sidetall og lignende «garantier» fra lærers side. For å tilgodese også denne gruppen elever i læreplanstyringen utarbeidet vi seks «målskjemaer» der vi laget mer eller mindre konkrete oppgaver eller læringsmål til hvert av hovedmomentene. Disse oppgavene var bygd opp etter ulike taksonomi-nivåer – alt fra «hva er» til «hvorfor tror du/dere...» – spørsmål. Med felles målskjemaer og ulike kilder til lærestoffet mente vi å kunne legge



til rette for at elevene nå hadde muligheten til å nærme seg faget på en langt mer selvstendig måte enn tidligere.

Likevel stod det fortsatt en del igjen med organiseringen av undervisningen. Vi måtte finne en mellomting mellom selvstendige AG og storklasser. Skulle vi bestemme hvor de skulle være til en hver tid? Også en slik løsning mente vi ville komme i veien for en ansvarliggjøring av elevenes læring. Den tredje endringen gjaldt med andre ord elevenes *valgfrihet* i dette systemet. Denne var likevel ikke ubegrenset, for vi kunne ikke risikere at elever bare kom og gikk uten at vi hadde forsikret oss om at de hadde hatt et visst faglig utbytte. Derfor innførte vi fra første stund et kvarter med registrering og informasjon i starten av økta. Deretter fikk de utlevert et enkelt gruppeloggskjema som skulle fylles ut og leveres før økta var slutt. Der skulle det stå **hva** de hadde jobbet med og **hvordan**, og vi ville ha elevenes ord på dette, men ikke nødvendigvis hvor effektiv eller utbytterik økta hadde vært. Disse loggskjemaene skulle kunne være viktige i den faglige veiledningen mellom lærer(e) og den enkelte elev og ikke minst i forhold til den faglige vurderingen.

Informasjonen elevene fikk i starten av økta, ble som regel presentert som «tilbud» elevene kunne velge mellom. De kunne velge å følge lærerforedrag, delta i lærerstyrte diskusjonsgrupper, samarbeide i AG, se på aktuelle videoprogrammer eller jobbe individuelt. Ettersom vi gjorde foredragene relativt korte, hadde vi hver for oss muligheten til å gå rundt og veilede elevene i AG.

#### **Erfaringer**

Hvordan har så elevene taklet denne friheten? Hvor effektiv har dette pedagogiske opplegget vært i forhold til de mål som var satt? For det første må vi kunne si at det er vanskelig å spore noen dramatiske følger når det gjelder elevenes karakterer. Hvis vi sammenligner med tidligere år, er det resultatmessig ikke snakk om store endringer verken opp eller ned. Det vi har kunnet registrere underveis, er at mange har hatt problemer med å takle

denne friheten på en skikkelig måte. Selvdisciplinen er for manges vedkommende for dårlig til å virkelig kunne utnytte effektivt den tiden de har hatt til disposisjon. Det understrekes at dette gjelder mange, men ikke alle. Dette kan ha flere årsaker. En åpenbar grunn er at elevene i alt for liten grad er trent opp til denne type ansvar. Dette er noe som må læres og utvikles over tid. En annen årsak ligger nok i virkninger av å være det eneste faget som praktiserer dette i et pedagogisk system som ellers følger tradisjonelle linjer med obligatorisk klassesdeltakelse og liten valgfrihet. Satt på spissen: *Det er ikke så enkelt å praktisere ansvar for egen læring i et system som ellers baserer seg på at elever ikke er i stand til å ha slikt ansvar.*

#### **Justeringer**

Med bakgrunn i erfaringene fra forrige skoleår har vi foretatt en del justeringer for året som kommer.

Ansvarsgruppene har for de flestes tilfelle fungert i den grad gruppene har hatt konkrete oppgaver med et klart mål, for eksempel ved prosjektoppgave. I det jevne skolearbeidet har det nok for mange vært et større sosialt utbytte enn et faglig. **Justeringer:** Større vektlegging av rollen som ansvarlig gruppeleder/møteleder kan være nødvendig. Vi vil prøve ut mer konkrete oppgaver som skal oppsummeres i en obligatorisk plenumssituasjon mot slutten av økta. At også denne var valgfri, gjorde at vi ikke fikk utnyttet godt nok muligheten av å la enkeltelevers kunnskaper komme til uttrykk og dermed å kunne gi mer effektiv tilbakemelding og anspore til videre problemstillinger. Vi vil prøve andre former for tilbakemelding av arbeidet som gjøres i ansvarsgruppene. Det kan være nødvendig med gruppedynamiske tiltak ved starten av året ettersom det ikke er gitt at alle AG vil fungere like godt.

Når det gjelder loggføring, har vi justert praksis noe underveis i retning av at loggene i andre termin ble levert ut først mot slutten av hver økt for å få på plass hva elevene faktisk hadde arbeidet med og deltatt på. Logg-

skrivningen har for øvrig stort sett fungert greit, men loggene har innholdsmessig en tendens til å bli for generelle og lite personlig forpliktende. Loggene hadde også en viktig funksjon med å holde oss orientert om elevenes tilstedeværelse i religionsøktene. (Ikke utfylt logg ble registrert som fravær.) **Justeringer:** Loggføringsskjemaet omarbeides (for eksempel avkryssingsskjema) og gjøres mer nyansert og spesifikt i forhold til aktuelle arbeidsmål i faget. Loggene bør også bli mer individuelle enn de har vært.

Oppslutningen om **de lærerstyrte tilbudene** (foredrag, debatter m.m.) har vært varierende. Av evalueringen kan det se ut som at de som har benyttet seg av tilbudene, stort sett har vært fornøyd med utbyttet. En tendens har vært at en gruppe elever har oppsøkt dette tilbudet relativt stabilt, mens andre like stabilt har uteblitt. **Justeringer:** Tilbudene bør kanskje bli mer varierte og fargerike. Mer kontinuerlig tilbakemelding fra elevene, kan kanskje være veien å gå.

Når det gjelder **vurderingsformer** har vi benyttet tradisjonelle skriftlige 3-timers prøver med utgangspunkt i de målskjemaene elevene har brukt, ved siden av framlegging av gruppeprosjekt og muntlig høring i grupper. Spesielt var den muntlige gruppehøringen en ny og positiv erfaring. Det så også ut til at elevene syntes dette var en spennende form for prøve og gikk fra å være litt skeptiske til å bli overrasket over egne prestasjoner. Den eneste ulempen med denne metoden er at den er svært tidkrevende. I 2. termin mistet vi 12 timer i faget, noe som førte til at vi måtte erstatte den muntlige gruppehøringen med en vanlig skriftlig prøve. Når det gjelder den muntlige prosjektframføringen av fordypningsreligion/-bevegelse, kunne vi av tidsmessige og praktiske årsaker ikke begge to være tilstede når hver av gruppene la fram sitt arbeid. Alt ble imidlertid tatt opp på video slik at vi begge skulle kunne være med på å evaluere hver gruppe. Dette fungerte sånn sett etter intensjonene, men viste seg også å medføre betydelig merarbeid. Ved siden av de nevnte muntlige vurderingsformene ga vi i

2. termin regelmessige tilbud om en lærerstyrt skoletime i slutten av hver økt som skulle ivareta mulighetene for vurdering av elevenes muntlig aktivitet ved å stimulere til dialog lærere – elever. Det fungerte bra dersom elevene valgte å komme, men vi hadde ikke noen garanti for at de gjorde det. **Justeringer:** Hver gruppe framfører obligatoriske prosjekter i plenum. Vi tenker oss også muligheten av at elevene enkeltvis eller i grupper kan framføre i andre sammenhenger, f. eks frivillig i kantinesamlinger. Slike initiativ må kunne verdsettes karaktermessig. Når det gjelder nevnte gruppehøring, ønsker vi å gjennomføre en slik i hver termin. Sist, men ikke minst ønsker vi å styrke «muntligheten» i faget ved å innføre en obligatorisk periode i slutten av hver økt der elevene blir oppfordret til muntlig aktivitet og resultatene av elevenes valg av undervisningstilbud kommer til sin rett. At vi vil gjøre denne delen obligatorisk, er rett og slett for å la reflekterte Reidar få sette dagsorden og håpe at han kan bidra til at pliktoppfyllende Pia og jevne Jeanette tør å slippe seg løs – og kanskje også passive Per etter hvert blir trukket med og forstår at faget tross alt gjelder ham også.

Med de justeringer som her er nevnt, ser vi fram til å fortsette prosjektet også i kommende skoleår. Vi føler nå at vi er bedre rustet til å komme eventuelle fallgruver i forkjøpet samtidig som vi tror at dette kan være en måte som kan få elevene til å forstå at kunnskaper og fakta i religionsfaget ikke er mål i seg selv, men midler de kan bruke for å forstå den verden de lever i.

**Ole Petter Mostad og Arne Saunes,**  
Faglærere i religion ved Rælingen  
videregående skole. Adresse: Post-  
boks 24, 2025 Fjerdingby. E-post:  
olemos39@vgs.akershus-f.  
kommune.no

**Håkon Rogne Langlo:**

## Ett forsøk og noen tanker

Til forrige skoleår bestemte allmennfaglærerne ved Kragerø videregående å starte et forsøk med periodeundervisning for en del av de felles allmenne fagene i tredje klasse. Vi har i flere år hatt gode erfaringer med å samle uketimene på alle klassetrinn og i alle fag i grupper på 1+2, 2+2 eller 2+3 for at elevene skulle kunne samle seg om et tema over lengre tid uten å hoppe fra emne til emne hele dagen. Vi følte nå at det var grunnlag for å gå videre med å gi mulighet til konsentrasjon over lengre perioder. Dessuten visste vi at overgangen fra videregående skole til universiteter og høyskoler har vært et problem for mange. Vi ville derfor også bidra til å gjøre denne overgangen enklere ved å la elevene kombinere forelesninger med seminarer og egenarbeid.

Vi visste at vi neppe kunne oppnå ekstra ressurser i form av ekstra timer til gruppedeling. Forutsetningen for å kunne arbeide med mindre grupper var derfor muligheten til å samle to klasser i en hensiktsmessig forelesningssal, og gjennom dette frigjøre lærertimer til mindre grupper. Da skolen fikk et etterlengtet auditorium med moderne audiovisuelle hjelpemidler som videokanon og mulighet til å bruke Power Point, var én hindring skaffet av veien.

Med på forsøket som fortsetter dette året, er fagene religion, nyere historie og norsk. Hvert fag får tildelt perioder på 14 dager i forhold til timetallet i faget. I løpet av en slik økt undervises bare ett av fagene. I religion vil en slik 14-dagers økt bestå av fire dobbelttimer med forelesninger og påfølgende gruppedeling og egenarbeid for elevene. I løpet av skoleåret vil religion få fire slike perioder, hvorav én i hovedsak går med til prosjektarbeid. En av vanskene er at

lærerne som er med, båndlegges i de timene som er med på forsøket, og må da få alle sine øvrige timer plassert utenom forsøkestimene. Dette er timeplanleggerens hodepine, og det krever en klar prioritering av disse timene framfor andre behov.

Det sier seg sjøl at skoleåret allerede i startfasen må detaljplanlegges, både når det gjelder fordeling av forelesninger og framdrift i forhold til læreplanen. Det kan hindre at elevene får særlig mye å si på dette punktet. Ulempen er også at det gir liten mulighet til å dvele ved ting som elevene blir opptatte av underveis. På den annen side blir problemet med «alt vi ikke rekker» eliminert fordi tidspresset blir fordelt. Øktene blir vanligvis avsluttet med prøve eller innlevering av arbeid (f. eks prosjekt). Arbeidsplaner som vi har blitt flinke til å lage i alle fag på vår skole, har en tendens til å sprekke. I forsøket er vi i høyere grad nødt til å følge planen i detalj.

En skal være forsiktig med å evaluere egne forsøk fordi det ofte får preg av sjøl-oppfyllende profetier. Men vi kan i alle fall anføre at ett formål med forsøket har vi *ikke* lykkes med. Det gjelder tanken om å kunne redusere formell evaluering på grunn av at vi kunne møte elevene i mindre grupper. Vi satt fortsatt igjen med tre prøver og ett prosjektarbeid ved årets utgang, og dette skyldes også elevenes klare ønsker.

Av gode tilbakemeldinger som det kan vises til, er elevenes temmelig entydige og klare positive vurdering. Dette kom også fram i rapporten i «Skolefokus» (9/2001). Vi var også gjenstand for saumfaring av en ekstern skoleevalueringsgruppe. Lederen uttrykte at gruppa i utgangspunktet var skeptiske til forsøket og fikk tanker i retning av

akademisk egotripp, men at de forlot oss med et helt annet inntrykk. Elevene i forsøket blei til muntlig eksamen prøvd i alle de involverte fagene, og resultatene var overveldende gode i alle fagene. På grunnlag av ett kull kan det ikke trekkes klare konklusjoner, men det er nærliggende å tro at toppresultatene hadde sammenheng med den arbeidsmåte og de rutiner elevene blei vant til.

For oss som deltok, gav forsøket absolutt mersmak, og noen av oss fortsetter, mens andre lærere som skal følge opp sine klasser, er kommet til i dette skoleåret. Vi vil følge samme mønster som i fjor, men det vil alltid være spørsmål om justeringer underveis. Det skjedde også forrige skoleår da vi startet med økter på én uke, men elevene ga klare tilbakemeldinger om at de ønsket lengre tid på hvert fag. Det må også understrekes at elevene allerede i VK1 må informeres grundig, og at forsøket krever aktivt samtykke fra elevene.

Nyskapingen er primært organisatorisk og innebærer liten faglig innovasjon. Men det viser igjen at å endre arbeidsmetoder kan

være fruktbart både for elever og lærere. For lærerne var arbeidet med forelesningene krevende fordi vi også forsøkte å utnytte de audiovisuelle mulighetene vi ikke hadde hatt før. Men elevene setter pris på at ikke alle lærere har den samme iver til å bruke disse mulighetene, og at forelesningsformen kan variere. Det er også en lærdom å ta med seg til høyskolene. Dersom samtlige forelesninger skulle bestå i oppvisning i Power Point, ville monotonien virke drepende. Et viktig incitament for elevene var å lære notat-teknikk, og dette la vi stor vekt på. De fleste elevene følte seg pumpet etter en dobbelttime. For lærerne var det strevsomt og utfordrende å utarbeide stramme forelesninger, men det lettet samtidig videre veiledning og oppfølgingstimer i grupper og klasse.

Detaljer i forsøket er nærmere beskrevet på skolens hjemmesider: [www.kragero.vgs.no](http://www.kragero.vgs.no), og interesserte kan søke der.

**Håkon Rogne Langlo, lektor ved Kragerø videregående skole.**

## Religionsmøter før og nå

*Oddbjørn Leirvik har i mange år vært en sentral figur i den organiserte religionsdialogen i Norge. Hans erfaringer har gitt seg flere skriftlige nedslag, og de to siste skal omtales her: Abrahams barn. Jødar, kristne og muslimar i historia kom ut i 2000, i år har også hans Religionsdialog på norsk fra 1996 (omtalt her i tidsskriftet nr.3/97) kommet i «Ny og utvida utgåve».*

### Religionsmøter i historien

Målet med fjorårets bok er å «kaste eit historisk lys over møtet mellom jødar, kristne og muslimar for betre å forstå spenninga mellom dialog og konfrontasjon i vår tid.» (s.8) Dermed er også forståelseshorisonten for møtene mellom de tre religionene angitt: «Sameksistensen mellom Abrahams barn i Europa har vore *konfliktfullt*. I tider med islamsk herredømme har kristne og jødar levd som minoritetar på islams premisser. Under kristent herrevelde har jødar og muslimar somme tider vore forfølgd, eller blitt jaga på dør. Men historia om jødar, kristne og muslimar i Europa er langt meir enn konflikt. Det er også historia om ein svært så fruktbar kulturell, intellektuell og åndeleg *vekselverknad*, der dei tre religionane har blitt rikare ved å leve på nært hald med kvarandre.» (s.7, mine uth.) Nettopp denne *dobbeltheten* i religionsmøtene mellom konflikt og dialog er det forfatteren søker å få fram i sin bok, noe jeg synes han har lyktes godt med.

I del I som handler om «Abraham i historia og skriftene» (s.9-23), viser Leirvik hvordan Abrahamsskikkelsen både samler og splitter tilhengerne av de semittiske religio-

nene. Det gjelder både i kampen og samarbeidet om helligstedene han har gitt opphav til i Midt-Østen, og det gjelder de ulike tolkningene av ham som finnes i de forskjellige hellige skriftene. Leirvik kan på denne bakgrunnen konkludere med at «Historia om Abrahams barn er ei smertefylt historie. Det er ei historie som ropar på konfliktløsning og forsoning. Men også ei historie med håps-teikn.» (s.23)

I del II, som er langt den største delen, tar forfatteren for seg «Jødar, kristne og muslimar – i mellomalder og tidleg nytid» (s.26-88). Også her er det nok konfliktstoff å finne; korstogene mot Midt-Østen og den kristne fordrivelsen av muslimer og jøder fra Spania er velkjente eksempler som vies stor plass. Blant de positive møtene skildres islams kontakt med «den europeiske kultur-arven, gjennom eit storstilt arbeid med omsetting av greske klassikarar til arabisk» (s.46) og det fellesskapet en kan spore mellom mystikerne fra de tre religionene. Fortjenestefullt er det at forfatteren stadig forsøker å *nyansere* bildet av religionsmøtene. Han refererer for eksempel forskere som har ulike standpunkt på møtet mellom muslimer og kristne i Spania, og avdekker «ein tendens til å avkle altfor romantiske mytar om fleirreligiøs sameksistens» (s.48, tilsv. s.37) Enda tydeligere er hans vilje til å få fram forskjellene og de ulike strategiene *innenfor* hver av religionene: Det gjelder for eksempel måten kirken møtte islam på – «Dei kristne vaklar litt mellom å gi kontante tilsvar ut fra eiga lære (som Johannes av Damaskus), og å gi ei kristen tolking av Koranen og islam (som Timoteus I) (s.42) - ,

og det gjelder bildet av korstogene som en ikke så entydig kristen-muslimsk konflikt: Det er «fleire døme på at muslimske leiarar søkte anten lokale kristne eller korsfararfraksjonar som allierte i sin kamp mot andre muslimske leiarar.» (s.64)

I del III av boka beveger forfatteren seg til dagens Midt-Østen der han gir en omtale av «Frigjeringsteologi i Det heilage landet – kristen, muslimsk, jødisk» (s.89-107) «Finst det då noko håp for ein frigjeringsteologi som kan overskride religionsgrensene, og samtidig forsone fiendar?» (s.105), spør han, og svaret lyder: «Kanskje må vi leite andre stader enn i Det heilage landet for å finne håpsteikna.» (sst) Det er i en teologi som hos den sør-afrikanske muslimen Farid Esack at Leirvik øyner håp, og begrunnelsen for denne positive vurderingen er meget karakteristisk for hans vurdering av de ulike religiøse tradisjonene: «I sin sør-afrikanske kontekst har Farid Esack opplevd at ein del muslimar og ein del kristne (dei svarte) har gjort felles sak mot andre kristne (majoriteten av dei kvite), men også mot mange muslimar som levde relativt komfortabelt med apartheidregimet. Han har gjort den erfaringa som stadig fleire gjer: dei avgjerande og dramatiske forskjellane går ikkje mellom religionssamfunna, men mellom rik og fattig, undertrykkar og undertrykt, mann og kvinne, dei som vil kjempe for andres rett og dei som ikkje bryr seg – i kvart religions-samfunn.» (s.106)

### Religionsmøter i dag

Denne erkjennelsen av det tvetydige og mangeartede *innenfor* hver av de store religiøse tradisjonene preger også nytgaven av *Religionsdialog på norsk*. Her forteller han bl.a. om sterke møter med muslimske venner hvor temaet «hellig krig» har stått på dagsordenen, og han finner tvilsomme forsøk på å legitimere krig på begge sider av religionsgrensene: «Kristne og muslimar blir mistenkelig like i resonnementa når dei prøver å utfalde teorien om den rettfredige krigen, og

argumenta er like hole på begge sider fordi det som oftast handlar om å legitimere egne interesser og slett ikkje om noka høgare rettferd.» (s.181) For sin egen del slår han derfor fast at «i dag gjeld det at kristne og muslimar som vil verne om humaniteten, finn saman.» (s.180)

I den nye utgaven av *Religionsdialog på norsk* er tre kapitler skrevet helt om. Det mest interessante kapitlet vurdert fra et religionspedagogisk synspunkt, er kap.4: «Rom for dialog i skolen?», for her trekker han sine erfaringer fra religionsdialogen inn i klasserommet og etablerer på dette grunnlaget et utkast til en religionsdidaktikk.

### Religionsmøter i skolen

Den styrende premissen for framstillingen i dette kapitlet gis av behovet for «å utvikle *fellesarenaer* der både barn og vaksne kan møtast ansikt til ansikt på tvers av trus- og kulturgrenser.» (s.141) Uten at dette valget blir nærmere begrunnet, virker det som dette behovet blir bestemmende for skolens *overordnede* oppgave: «Den norske tradisjonen med 'enhetsskolen' gir oss eit utgangspunkt for å skape ein felles dialog-arena som andre samfunn kan misunne oss. Vil vi greie å ta vare på og utvikle einskapsskolen, som eit rom der i alle fall storparten av dei komande generasjonane får sjansen til å trenast i religionsdialog og livssynssamtale?» (sst) Få vil vel være uenige i at dette er en viktig oppgave for skolen i vårt pluralistiske samfunn, og ut fra bokas tema og innretning for øvrig er det naturlig at denne målsettingen prioriteres høyt av forfatteren. At valget ikke gjøres mer synlig og begrunnes bedre, må likevel sies å være en svakhet ved framstillingen.

Denne skjevheten i utgangspunktet preger også argumentasjonen videre der Leirvik først gir en kritisk framstilling av KRL-faget og dets framvekst, for deretter å undersøke det rom som læreplanene i grunnskole og videregående skole gir for dialogen i klasserommet.

**KRL-faget**

Leirvik er skeptisk til den måten KRL-faget ble til på, særlig er han kritisk til at minoritetene ble satt utenfor Pettersen-utvalget som utarbeidet *Identitet og dialog* som la premisene for det nye faget, og at de heller ikke fikk være med i læreplangruppa: «Samla reagerte dei på det dei opplevde som ei majoritetsdominert, paternaliserande tilnærming til spørsmålet om eit nytt fellesfag, der det store Vi taler til minoritetene om korleis alt bør ordnast for at skulen skal kunne bidra positivt til integrering i det fleirreligiøse samfunnet.» (s.153) På tilsvarende måte er han kritisk til den rollen kirkelige aktører har spilt i saken. Her er det «Omsynet til ei brei og levande formidling av den kristne kulturarven til alle elevar som har stått i sentrum, meir enn refleksjon omkring foreldrerett og religiøse minoritetsrettar.» (s.155)

Med fagets skjeve forhistorie, slik Leirvik ser den, uttrykker han rimeligvis skepsis også overfor forutsetningene som er lagt til grunn for faget. Han er kritisk til kulturanalysen som ligger bak, den karakteriseres som «relativt pessimistisk» (s.147), og han liker heller ikke den måten verdigrunnlaget beskrives på i Generell læreplan: «departementet *dristar* seg til å hevde at 'Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger.'» (s.151, min uth.) Han reagerer også mot at kristendommen og humanismen såpass uproblematisk settes sammen som et felles grunnlag for vår kultur. Om *Identitet og dialog* skriver han at «Det er i det heile einskapsforestillingane som dominerer i innstillinga. Berre i liten grad lét ein det skine igjennom at 'den kristne og humanistiske kulturarven' både historisk og aktuelt rommar eit utal av ulike og til dels motstridande posisjonar; i nær sagt alle spørsmål det kunne vere aktuelt å ta fram i klasserommet.» (s.147) Det er tydelig at hans egne erfaringer fra religionsdialogen her slår igjennom, men spørsmålet er om denne typen erfaringer i seg selv er nok til

så å si å oppheve gyldigheten av tunge historiske tradisjoner i vår kultur.

Hans reservasjoner overfor disse tradisjonene bestemmer også hans vurderinger av hva som ble avgjørende for innholdet i faget: «tanken om ei samlande *kulturarvformidling* var vel så dominerande som omsynet til personleg identitetsutvikling og open dialog.» (s.148), og derfor beklager han også den dominerende plassen kristendommen har fått i læreplanen. På denne bakgrunnen synes han å mene at vi står overfor et valg der han levner liten tvil om hva som er det rette: «Faget kan anten bli eit dominerande kristendomsfag med hardt tilkjempa fritaksrettar for store minoritetsgrupper, eller eit ope rom for kulturarvsformidling og trusmøte som dei aller fleste kan leve rimeleg godt med.» (s.156)

**Dialog og dannelses**

Når han i det videre finleser læreplanene for fagene i grunnskole og videregående skole, er han på jakt etter dette åpne rommet der dialogen kan utfolde seg. Han er ikke særlig fornøyd med de mulighetene han finner, og forklaringen på det er «den systemorienterte tilnærminga som dominerer» (s.160) Med det mener han at læreplanene legger opp til at «Religionane og livssynska skal for det meste handsamast kvar for seg, 'ut frå sin eigenart'» (s.164) Nå avviser Leirvik slett ikke denne systemorienterte tilnærmingmåten, men han peker i tillegg på et «utfyllande alternativ» (s.165): «kanskje må både basisfaga og religions- og livssynsundervisninga i skulen i større grad ta inn over seg spenningane innanfor systema, dei lause fortellingstrådane, dei plurale identitetane, og alt som skjer imellom tradisjonane når personar og fellesskap med ulik tru over tid lever tett innpå kvarandre. (...) Ein dialogorientert religionspedagogikk tar opp fellestema, gir elevane hjelp til å sjå samanhengar, og utfordrar dei til innleving og samtale på tvers av livssynsgrensene.» (sst)

Få lærere og religionspedagoger vil være

uenige i at dette er legitime og svært viktige målsettinger for religionsundervisningen. I en samlet didaktisk refleksjon er det likevel nødvendig å prioritere mellom ulike målsettinger, og det er her jeg mener Leirviks framstilling kommer noe til kort. Med dialogen som dominerende utgangspunkt står han i fare for å undervurdere betydningen av andre målsettinger som er likeså legitime. Hvis man setter religionsfagenes *dannelsesoppgave* i sentrum, som vi har gjort det i dette temanummeret av *Religion og livssyn*, kan en argumentere for at hensynet til denne oppgaven trekker fagene nettopp mot den systemorienterte tilnærmingen som Leirvik vil nedtone. Rett nok kan også dialogen i seg selv virke dannelsende, men møtet med andre livstolkingsstradisjoner er kanskje vel så viktige i dette perspektivet. Argumenter for et slikt synspunkt kan hentes fra flere av artiklene i dette nummeret:

Med Alasdair MacIntyre hevder Geir Afdal at man «aldri kan arbeide med dannelses utenom tradisjoner» (s.14), og dannelsens mål er «et fragmenteret menneske holdt sammen i en narrativ identitet knyttet til nære andre i tradisjonsbestemte kontekster.» (s.12)

Bruken av narrativer kan være en hjelp til å etablere denne identiteten, og Sidsel Lied argumenterer for at fortellingene i undervisningen nettopp bør knyttes til «*livstolkingsstradisjoner*» (s.28f).

Ett av hennes argumenter er at de store livstolkingsstradisjonene kanskje ikke er så preget av oppløsning og inkonsistens som

Leirvik og andre hevder – «kontinuitet er mer typisk enn koldt-bordpreget» (s.9). Knut Imerslund hevder at «Dannelse innebærer at en i hvert fall *streber etter* en helhetsforståelse av og en helhetstilnærming til virkeligheten.» (s.21) De store livstolkingsstradisjonene kan forstås som bærere av slike «*helhetlige menings-sammenhenger*» (Lied s.29), og elevene trenger nettopp derfor disse tradisjonene i sitt eget dannelsesarbeid.

**Samlet vurdering**

Begge Leirviks bøker er lesverdige og tankevekkende, de er dertil skrevet på et moderne nynorsk som flyter godt. De gir verdifull innsikt om religionsmøter i fortid og samtid, og kan derfor være nyttige i forberedelsene til mang en religionstime. At den ene boka dessuten også egger til debatt om religionsundervisningens innhold og mål, høyner verdien ytterligere.

**Leirvik, Oddbjørn:**

*Abrahams barn. Jødar, kristne og muslimar i historia*

Pax Forlag 2000, 119s.

*Religionsdialog på norsk*

Ny og utvida utgåve, Pax Forlag 2001, 277s.

hs