

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærerforeningen
i Norge



Tema: Ungdomsskolen i fokus

Skrivemetodikk i kristendoms- og religionsfaget

Årgang 4, 1992 nr.

3



Ungdomsskolen i fokus

Ifølge Religionslærerforeningens lover skal også ungdomsskolen og undervisningen i kristendomskunnskap og livssyn der være målområde for foreningens virksomhet. Det er likevel ingen tvil om at videregående skole og religionsfaget har tatt det meste av styrets tid og krefter i den første fasen av foreningens utvikling. Det har naturlig nok fått nedslag i redigeringen av foreningens tidsskrift. Årsakene til det skal ikke drøftes her, vi skal bare konstatere at foreliggende nummer er et forsøk på å imøtekomme behovet for å få forhold i ungdomsskolen i fokus.

Det er neppe for sterkt sagt at kristendomsfaget lenge har vært i en utsatt stilling. Livssynsfaget førte gjerne til parallell-legging av kristendomstimene, noe som i sin tur svekket det faglige fordi skolene da ikke hadde nok lærere med utdanning i faget. Faget ble en tid karakterisert som salderingspost...

Det er likevel tegn i tiden som vitner om økende interesse for innholdet i dette faget. Det har ikke vært til å unngå å legge merke til at KUF-sjef Hernes i skrift og tale fremhever den kristne tradisjonen og nødvendigheten av å kjenne til den. Det blir klarere erkjent av mange - også innen kirken - at de troende ikke har noen enerett på dette stoffet. Det er en del av det selvfølgelige kulturelle felleseie vi har i dette landet og i den vestlige verden i det hele. Høringsutkastet til ny læreplan for grunnskole og videregående skole, generell del, som nå foreligger, bekrefter tendensen.

Samtidig ser vi at det nå er mulig å komme opp til muntlig eksamen i kristendom, noe som også vil bidra til å styrke fagets status. Det samme gjelder forøvrig livssyn. Det er ikke til å komme forbi at eksamen styrer undervisningen i noen grad, i alle fall har den den effekt at det konkrete kunnskapsmessige får større tyngde.

Artiklene i dette nummeret er opptatt av stoffutvalget i kristendomsfaget. Elisabeth Håkedal ser på didaktiske sider ved saken. Bjørn Gjefsen tar opp muligheter som ligger i den nye muntlige eksamensordningen og gir dessuten forslag til konkret stoff til bruk i en eventuell eksamenssituasjon. Vidar Kristensen skriver om muligheter for bruk av sang og musikk i kristendomsundervisningen, og endelig skriver Olga Dyste om bruk av skriving i fag der refleksjon er en viktig del. Her vil lærere på alle trinn ha mye å hente - ikke minst lærere i videregående skole.

bm

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 3, 1992, 4. årgang

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

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

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1992

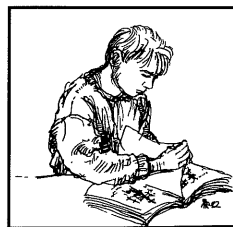
Tidsfrist for nr. 3, 1992:
1. november

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
700

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

ISSN 0802-8214



Innhold

Leder: <i>Ungdomsskolen i fokus</i>	2
Elisabet Haakedal: <i>Bibel og kirke - hva er viktig lærestoff på ungdomstrinnet?</i>	4
Olga Dyste: <i>Skriving og samtale som reiskap for læring</i>	12
Bjørn Gjefsen: <i>Muntlig avgangsprøve - i kristendom?</i>	21
Bjørn Gjefsen: <i>Emner og oppgaver til muntlig eksamen i 9. klasse</i>	25
Vidar Kristensen: <i>Bruk av sang og musikk i kristendomsundervisningen på ungdomstrinnet</i>	33
Bokomtale <i>Tema i nr. 4/92: Sekten</i>	39

Elisabet Haakedal

BIBEL OG KIRKE

- Hva er viktig lærestoff i kristendomsfaget på ungdomstrinnet?

Ved 9. klasses avslutning er kristendoms-kunnskap et av de fagene elevene kan komme opp i til muntlig eksamen. Hvordan bør en kristendoms-lærer i ungdomsskolen følgelig forberede elevene? Hva er viktig lærestoff også med tanke på denne muligheten? På denne bakgrunn skriver Elisabet Haakedal om lærestoff i tilknytning til fagområdene bibelkunnskap og kirkekunnskap. Hun kommenterer kristendomsfaget i gjeldende rammeplan, M87; dessuten trekker hun inn fagdidaktisk teoridannelse og sammenholder denne med egen erfaringsutveksling med ungdomsskolelærere.

Antydning av fagdidaktiske premisser

Gjeldende mønsterplan er det juridiske og yrkesetiske grunnlaget for valg av lærestoff. Planen for kristendoms-kunnskap i M87 er etter min mening en betydelig forbedring i forhold til M74. Kristendoms-lærere har ansvar for barns og unges læring mht. religion og livssyn. Læringsbegrepet er da vidt forstått, det dekker flere typer mål. For kristendomsfagets vedkommende er opplevelses- og erfaringsmål kommet med i M87. Det dreier seg ikke kun om å gi kunnskap, forståelse, ferdigheter og holdninger. Kristendomsfaget skal legge til rette for møter med livsvirkeligheten, også den som ligger i fagets egenart.

Denne flersidige målsettingen må få innvirkning på valg og prioritering av lærestoff, arbeidsmåter og vurderingsformer. I fagdidaktisk teoridannelse rettes i dag oppmerksomheten mot fagområdets flersidige målsetting, også i samfunnskontekster hvor faget ikke har det konfesjonelle aspektet som det har hos oss. Jeg vil nedenfor henvise til noen

fagdidaktikere som alle er opptatt av å skape en syntese mellom elevorientert og fagorientert religionsundervisning.

Når det gjelder valg, prioritering og fordeling av stoff, følger M87 i kristendomsplanen ulike typer prinsipper. Spiralprinsippet, hvor elevene i hver treårsperiode møter de samme emnene, men på ulike nivå, ser ut til å ligge til grunn. Dette prinsippet modifiseres likevel av et fagfordelingsprinsipp. Særlig gjelder dette områder som skal gi omfattende kunnskaper, slik som bibelkunnskap og kirkekunnskap. Også det mer samfunns-, problem- og elevorienterte curriculumprinsippet kan skimtes i kristendomsplanen. Jeg velger her ikke å gå nærmere inn på valg av fagstoff i en generell læreplanteoretisk og didaktisk ramme (1). I stedet vil jeg kort kommentere fagets vilkår på ungdomstrinnet, inkludert forholdet til den foregående treårsperiode.

I M87 har man gått bort fra veiledende årsplaner og disponerer i stedet lærestoffet i ni hovedemner med hver sine delemner.

Innen hver treårsperiode skal alle hovedemnene være representert. Min vurdering er at delemnene som er satt opp for ungdomstrinnet samlet gir et godt grunnlag for å presentere kristendommen under ulike innfallsvinkler ut fra fagets målsettinger. Imidlertid gir rammeplanen ingen hjelp på veien fram mot håndterbare undervisnings-/ læringsemner til hvert av ungdomsskolens årstrinn. Man er henvist til rammeplanens generelle intensjoner og til det lokale læreplanarbeid, som for kristendomsfagets vedkommende, ifølge mine erfaringer, er lavt prioritert.

Bibelkunnskap

Jeg bruker her uttrykket bibelkunnskap på en vid måte, slik at det dekker både de temaene og det stoffet som de tradisjonelle bibel-disiplinene i et teologistudium gjør, dessuten temaer i grenselandet til andre teologiske og religions- og idehistoriske fagområder. I grunnskolen, og spesielt på barnetrinnet, må det være et poeng å presentere læringsemner som framstår som meningsfulle helheter for elevene. Her kan det være helt nødvendig å se bort fra akademiske fagoppsplittings. På

ungdomstrinnet vil det være grunnlag hos elevene for å gå et skritt videre. De vil kunne være med på at Bibelen som bok og som tema inngår i ulike faglige og trosmessige sammenhenger.

Bibelkunnskap i vid forstand er helt sentral i M87s kristendomsplan. I avsnittene om mål, lærestoff og progresjon, arbeidsmåter og læremidler er bibelstoff og arbeid med Bibelen det som omtales først. Bibelen er både eget hovedemne og inngår som lærestoff i de andre hovedemnene, særlig i hovedemnet Jesus. Her finner vi evangelienes Jesusfortellinger igjen under alle treårsperiodene, etter spiralprinsippet. Både hoved- og delemner representerer en integrering av de tradisjonelle teologiske fagdisiplinene. På ungdomstrinnet mener jeg det enkelte ganger hadde vært didaktisk fruktbart med en ryddigere ordning av læringsstoffet. Jeg tenker da på skjelningen mellom historiske og systematiske innfallsvinkler.

Jeg vil konkretisere dette med en henvisning til hovedemnet Bibelen. Dette emnet dekker mesteparten av fagplanens bibelkunnskap i vid forstand. Planen er også her



en syntese av ulike læreplanprinsipp. Delemnet Fra Israelfolkets historie finnes under alle treårsperiodene. Likevel er det ikke spiralprinsippet som benyttes, men en fordeling av stoff som omhandler den historiske utvikling fra Abraham til Moses på småskoletrinnet, fra innvandring til kongetid og profeter på mellomtrinnet, og fra eksiltid like til dagens jødiske Messiasforventning på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet, og særlig på ungdomstrinnet, er det kommet inn stikkord som signaliserer en historisk innfallsvinkel til stoffet. Parallelt med dette delemnet finner vi på mellom- og ungdomstrinnet delemnet Frelshistorien. Her er det spiralprinsippet som anvendes, stikkordene belyser samme sak på en etter hvert utdypende måte. Slik jeg ser det, er syntesen av læreplanprinsippene på ungdomstrinnet mer tilslørende enn til didaktisk hjelp. Ut fra spørsmålet om hva som er viktig læringsstoff innen bibelkunnskap, ville vi vært tjent med en læreplan som tydeligere markerte spiralprinsippet også mht. en historisk innfallsvinkel til innholdet i Bibelen. Bibelen både som historisk granskningsobjekt og hellig skrift (bibelsyn som tros læretema) kunne vært markert tydeligere. Også når det gjelder delemnene Bibelkunnskap og Bibelbruk, er plasseringen av henholdsvis historiske stikkord og tros lærestikkord forvirrende, særlig på ungdomstrinnet.

Med en lang innledningsmanøver har jeg kommet i fare for å tape hovedspørsmålet av syne. Manøveren er likevel ikke uten mål og mening, fordi jeg nettopp vil fokusere på forholdet mellom det historiske og det systematiske/ tros læremessige når jeg skal svare på hva som etter min mening er viktig lærestoff innen bibelkunnskap på ungdomstrinnet.

Tradisjonelt har bibelkunnskap i primærskolen så å si vært synonymt med "bibelhistorie" (2). Bibelhistorie dreide seg om gjenfortelling av et eget utvalg skrifter og tekster (de historiske) av Bibelens innhold. En del lærere føyer nok til en aktualiserende tolkning, gjerne i personlig religiøs og moralsk



retning. Denne type undervisning vil jeg tro forsvant etter hvert, bl.a. som en følge av læreverkene bygd på M74. (Resultatet møter jeg i dag i form av lærerstudenter uten kunnskaper om Bibelens episk sammenhengende innhold.) M87-generasjonen av læreverk begynner nå å komme, barnetrinnet er nesten dekket. Bibelfortellingene er gjenoppdaget, kristendoms lærere har fått svar på ropet etter substans i faget igjen. Likevel er det ikke sikkert at vi med dette får den fagdidaktiske fornyelsen som den narrative trenden i religionspedagogikken (3) legger opp til. Det kan også bli en gjentakelse av tradisjonell bibelhistorieundervisning, med store muligheter for etterfølgende problemer for faget på ungdomstrinnet.

Det er nødvendig å gå ut over gjenfortellingen for at innholdet skal unngå å havne i den historiske (foreldet - angår meg ikke) eller den ahistoriske (eventyr - som jeg har hørt før og er ferdig med) grøfta. Fortellingsdidaktikken har fokusert på hva litteraturteorier kan tilføre faget. Aktualiseringer gjennom skjønnlitterære eller elevenes egne erfaringsbaserte parallellfortellinger vil kunne bidra til å holde vedlike motivasjonen for faget og utfordre både tanke, fantasi og holdninger også på ungdomstrinnet (4). Jeg opplever likevel at bidragene fra den historiske

bibelforskningen er kommet i skyggen av den narrative bølgen. Popularisering av f.eks. arkeologisk og tekstkritisk kunnskapsinnvinning i tillegg til pedagogiske innlevelsesteknikker (for å få innblikk i tekstenes tilblivelses- og bruksmiljø) burde kunne utfordre en del elever på ungdomstrinnet og bidra til å gi faget tiltrengt status.

Hva er viktig lærestoff i bibelkunnskap på ungdomstrinnet? Jeg vil forsøke en punktvis konklusjon på det jeg har sagt ovenfor.

* Kjennskap til hovedinnholdet i Bibelen bør være unnagjort på barnetrinnet. På ungdomstrinnet bør man kunne gå inn i ulike skrifter og hente fram stoff for å bruke det ut fra **spesifikke målsettinger**. Det episke, poetiske, læremessige osv. bibelstoffet vil kunne gå inn i **ulike typer emner**.

* Spiralprinsippet må kunne anvendes framfor å få dekket "bibelhistorien" i detalj. Når elevene møter allerede kjent stoff på ungdomstrinnet, må de møte det med innfallsvinkler som er **en utfordring på et dypere plan** både til tanke, fantasi/ opplevelse og holdninger.

* På ungdomstrinnet bør en del **historisk innledningsstoff** tas opp. Elevene bør f.eks. tilegne seg tidshistorisk kunnskap og kjennskap til ulike bibelske skrifers tilblivelse, - enten som egne emner eller integrert i andre emner. Integrert i andre emner representerer dette stoffet nettopp den utfordringen på et dypere plan som en del ungdomsskoleelever etterlyser.

* Nært beslektet med forrige punkt er en **litterær innfallsvinkel** til bibelstoffet. Til forskjell fra på barnetrinnet bør man på ungdomstrinnet lese et skrift eller hoveddel av et skrift i sammenheng nettopp for å oppleve det som en litterær helhet. Elevene må også få møte ulike typer enkelttekster, undersøke deres form, språk og billedbruk og arbeide kreativt med dem. Her ligger det vel til rette for en integrering med norskfaget. Fortellingsdidaktikkens poeng er at tekstens religiøse bud-

skap nettopp formidles via de litterære/ fortellingstekniske virkemidlene.

* Ungdomsskoleelever bør kunne redegjøre for en del **bibelteologisk kunnskap**. Mønsterplanen legger bl.a. opp til jobbing med gudsbilde, menneskesyn, forventning, håp og tidsforståelse, bildet av Jesus, kirkeforståelse og etisk tenkning/ veiledning i de bibelske skriftgruppene. Bibelteologiske emner kan stå på egne bein eller integreres i andre typer emner, f.eks. som en del av tros lære-/ livssynsemner eller etiske emner.

* Spørsmålet om **bibelsyn** grenser opp mot tros lære- og livssynsemner. Bibelsyn som tema krever pedagogisk teft og varsomhet fra lærerens side. Oppgaven er ikke å rive ned de forestillinger elevene måtte ha tilegnet seg enten hjemme eller på annet hold. På den annen side må en kunne forvente at elevene skal kunne redegjøre for ulike syn, vise respekt for mennesker med et annet syn enn dem selv, og forhåpentligvis være nysgjerrige nok til en viss innlevelse slik at de får en begynnende forståelse av hvorfor bibelsynsspørsmålet engasjerer forskjellige mennesker så sterkt. En klarere skjelning mellom historiske og tros læremessige innfallsvinkler kan her være til hjelp.

Disse punktene berører en rekke av målene for kristendomsfaget, det dreier seg ikke bare om kunnskapsmål. Lærestoffet som er omtalt krever ulike typer arbeidsmåter og vurderingsformer. Selv om ikke alt egner seg like godt i forbindelse med en avsluttende eksamen, bør det her legges opp til å se lærestoffet fra et mangfold av innfallsvinkler.

Kirkekunnskap

Også uttrykket kirkekunnskap bruker jeg på en vid måte, det er ment å dekke kirkehistorie, konfesjonskunnskap, praktiske opplevelses- og erfaringsemner og emner som grenser opp til andre hovedemner, f.eks. tros lære og bibelkunnskap. I M87 tar hovedemnet

Kirken gjennom tidene fra 4. klasse av opp allmenn og norsk kirkehistorie samt misjonshistorie. Også her finner vi at stoffordelingsprinsippet er benyttet framfor spiralprinsippet. Delingen av stoffet mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet skjer ved reformasjonen. På ungdomstrinnet finner vi to typiske historiske emner, nemlig Reformasjonen og Norsk kirke- og kristenliv etter reformasjonen. De to resterende delemnene på ungdomstrinnet, Misjon og Kristendommen i vår tid, har en mer samfunnsfaglig og praktisk innfallsvinkel. Disse emnene overlapper med planens andre aktuelle hovedemne, Kirken og kristenlivet på hjemstedet. Her er spiralprinsippet konsekvent benyttet. På mellomtrinnet, så vel som på ungdomstrinnet, er det samtidens kirke og kristenliv i funksjon som elevene skal møte. Konfesjonskunnskap er inkludert.

Nettopp dette siste hovedemnet representerer en trend som er typisk for hele M87. Kap. 2, Skolen i samfunnet, slår an tonen, og kristendomsplanen følger opp med lokal kirkekunnskap. Kontakt mellom skole og kirke i nærmiljøet blir helt naturlig på dette pedagogiske og allmennkulturelle grunnlaget. Elevene skal lære gjennom erfaringer også i kristendomsfaget. Planens nye opplevelses- og erfaringsmål må ses i denne sammenhengen. Lokalsamfunnsorienteringen griper fatt i enda et sentralt trekk ved kristendomsplanen, nemlig understrekningen av det felles-kristne. Fagets konfesjonelle side har vært et omstridt tema. Et utgangspunkt i kirke og kristenliv på hjemstedet legger til rette for en åpen og økumenisk rettet forståelse av det konfesjonelle, samtidig som det gir en ramme å sette forskjellene mellom de mange kirkesamfunn inn i.

Lokalsamfunnsorienteringen representerer ikke minst et forsøk på å gjøre fagstoffet meningsfullt og aktuelt for elevene. Ved lærerhøgskolen i Malmö har man drevet utviklingsprosjekter for mellomtrinnet hvor kirkehistorie har vært det faglige utgangspunkt, og hvor elevenes personlighetsutvik-

ling gjennom opplevelse og erfaring har vært en viktig målsetting (5). I dette materialet vil jeg anta at det finnes impulser også for de kirkehistoriske emnene på ungdomstrinnet.

Ved Kristiansand lærerhøgskole har vi drevet litt utviklingsarbeid innen kirkekunnskap, men da fra en mer tverrfaglig og praktisk innfallsvinkel. Særlig har vi vært opptatt av målsettingen om å gi elevene kjennskap til og utvikle evnen til å oppleve salmer, kristne sanger og kirkemusikk. Rent konkret har lærerstudenter på årsstudiet av kristendomskunnskap med livssynsorientering arrangert en temagudstjeneste/ skolegudstjeneste i tilknytning til et praksisprosjekt. Fem 7. klasser fra en ungdomsskole ble trukket inn, studentene hadde to praksistimer i hver klasse før, og en time etter gudstjenesten. Prosjektet hadde en dobbel målsetting: 1) At ungdomsskoleelevene skulle lære noe om og oppleve de enkelte leddene i en eksperimenterende temagudstjeneste (altså både bli kjent med de tradisjonelle gudstjenesteleddene og oppleve nye innslag i rammen av gudstjenestestrukturen). 2) At lærerstudentene skulle gjennomføre et praksisprosjekt som dreide seg om forholdet mellom kirke og skole, og som gav dem anledning til praktisk lærerarbeid med kristen sang og musikk. Den vesentligste forskjellen fra en vanlig gudstjeneste var at prekenen var byttet ut med et dramainnslag, dessuten var salmevalget utradisjonelt (økumenisk i den forstand at den ungdomsorienterte sang- og musikkformen fra kirkesamfunn "på venstresida" ble gitt rom). Ungdomsskoleelevene og deres kristendoms lærere gav positiv respons på prosjektet, slik at det ligger til rette for en fagdidaktisk videreutvikling.

Personlig hadde jeg også som målsetting for dette prosjektet å vekke studentenes (og via dem elevenes) interesse for kirkeliturgiens historiske røtter. Kunnskap om og opplevelse av en av de store linjer i Europas kulturhistorie ville, håpet jeg, bidra til å nå målene om forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier, og om personlig vekst og

utvikling. Et av læremidlene jeg brukte var ei lita bok med evne til å bringe en langt tilbake i tiden (6), nemlig den nytgitte Egerias reise til Det hellige land. Boka kan tjene flere hensikter i kristendomsfaget. Den kan tjene som motivasjon, - f.eks. om en sammenligner med dagens interrailere og Jerusalem-pilegrimer. Som kildekrift kan den bidra til å skape historisk perspektiv og forståelse for delvis historieløse ungdommer (og lærerstudenter). Dessuten kan den bringe inn et kvinneperspektiv i kirkekunnskapen, et perspektiv som kan bøte på den usynliggjøring av kristent kvinneliv som har funnet sted i kirkemennenes historieskriving.

Igjen vil jeg bruke det foregående til en punktvis poengtering av det jeg mener er

viktig læringsstoff i kirkekunnskap på ungdomstrinnet.

* Framfor å gi kirkehistoriske detaljkunnskaper, mener jeg **empatisk forståelse** av den kristne kirke i all dens mangfoldige sansbarhet må være et hovedmål for kirkekunnskapen. Det vil for meg si at **samtids- og erfaringsperspektivet** kommer foran det historiske perspektiv. Kristendoms lærere og elever må utfordres til å ta i bruk fantasi og kreative evner, oppfinnsomhet og eksperimentering for å trenge inn i lærestoffet både tankemessig og andre måter.

* **Det historiske perspektivet** er imidlertid også nødvendig. Bl.a. kan det bidra til å



bygge opp en kulturell identitet hos elevene. Jeg ville prioritere arbeidet med "store linjer" framfor "de viktigste hendelsene" når kirkehistorie er temaet, dvs. historisk forståelse framfor kunnskapsbrokker. Følgelig mener jeg at spiralprinsippet burde vært bedre benyttet under M87s hovedemne Kirken gjennom tidene. Kirkehistoriske framstillinger på luthersk mark har hatt en tendens til å prioritere læreutviklingen og lærefedrene. På samme måte har læreforskjellene stått i sentrum innen konfesjonskunnskapen. Elevene bør få en historisk forståelse av **mangfoldet av dimensjoner** ved den verdensvide kirkes utvikling. Jeg nevner bl.a. kulturdimensjonen (kirkas/misjonens møte med stedegen og folkelig kultur), den sosiologiske og politiske dimensjonen (f.eks. autoritetsspørsmålet innad: lek og lærd, og utad: stat og kirke), kjønnsdimensjonen (traderingsverdige erfaringer, spørsmålet om usynliggjøring), erfaringsdimensjonen (mangfoldet mht. kristne fromhetstradisjoner) som er nært forbundet med den materielle dimensjonen (akritetur, billedkunst, sangbøker og musikkinstrumenter, klær, mat, dufter ...), sosialisering og rekruttering (synet på barnet ...). Jeg er selvsagt klar over at det i grunnskolen og på ungdomstrinnet må kuttes med hard hånd innen temaet kirkehistorie. Selvsagt hører lærefader Martin Luther med, men ikke på bekostning av moder Theresa.

* **Økumeniske linjer** kan forbindes med **emner som grenser opp til troslære og livssynsspørsmål**. Ungdomsskoleelever bør utfordres både mht. kunnskaper om, refleksjon over og holdninger til hva den kristne kirke er. Også dette temaet bør belyses ut fra flere dimensjoner, ikke bare den læremessige. Den kristne kirke er i første rekke et menneskelig fellesskap omkring nådens midler. Mangfoldet i institusjonelle rammer og former vil på mange måter svare til det sosiologiske og psykologiske mangfoldet blant menneske-

ne selv. Kristendomsfaget skal fostre en økumenisk holdning. Det vil ikke si en relativiserende innstilling om at alt er like riktig og bra, men en ferdighet til å leve i spenningen mellom grunnleggende uenighet og respekterende og samtalende og eventuelt sambedende nestekjærlighet.

Denne måten å prioritere lærestoff innen kirkekunnskap krever varierte vurderingsformer. Reproduksjon av kunnskapsstoff, som er lett å kontrollere til skriftlige prøver/muntlig eksamen, vil bare i mindre grad kunne nyttes. Heller ville jeg legge opp til arbeidsoppgaver som krevde forståelse, refleksjon, engasjement og holdninger.

Forsøk på oppsummering

Ressursknapphet gjør vel at en skole i praksis kun har ett sett elevbøker i et fag for hvert årstrinn. Da er det nærliggende at elevboka som brukes i 9. klasse, blir pensum/lærestoff til en eventuell muntlig eksamen. I spørsmålet ovenfor, om hva som er viktig lærestoff, hadde man en avsluttende eksamenssituasjon i bakhodet, uten dermed å binde stoffvalg og -prioritering til denne spesielle situasjonen. Det kan derfor være på sin plass å minne om andre didaktiske momenter enn mål og lærestoff, f.eks. arbeidsmåter og vurdering. I avsnittene ovenfor har jeg nok hatt prosjektarbeid, både individuelt og i gruppe, i tankene, selv om dette er en ressurskrevende arbeidsform. Det er likevel en arbeidform som legger vekt på elevenes ansvar for egen læring og som vurderer arbeidsprosessen såvel som resultatet.

Et spørsmål som har meldt seg for meg, er forholdet mellom de tre årene på ungdomstrinnet. Er det mulig å ta med seg læringsenheter i form av prosjektresultater fra 7. og 8. klasse til et vurderingsgrunnlag/ pensum i 9. klasse? Antakelig får mindre enn halvparten av elevene anledning til å gå videre med dette fagområdet i andre skoleslag. Min interesse er å sikre en faglig helhet og et faglig nivå ved avslutning av 9-årig grunnskole. Jeg

ønsker meg ikke tilbake til en sentralstyrt minstekravsskole, men mener det er på sin plass med mer kunnskap om hva kristendoms-kunnskap fra 9-årig grunnskole innebærer enn den vi har nå. En felles standard med anledning til kontroll (ekstern sensor) ville både kunne inkludere fagets **flersidige** målformuleringer, arbeidsmåter og vurderingsformer og kunne romme store **variasjonsmuligheter**.

NOTER:

- 1) Jeg henviser her til didaktikkavsnittene i religionspedagogiske innføringsbøker som f.eks. Asheim, I. og Mogstad, S.: Religionspedagogikk, Oslo 1987, med tidligere og seinere utgaver/ revisjoner, dessuten til Asheim, I.: Tro - dannelse - oppdragelse, Menighetsfakultetet 1977, kap. III og V for en dyptpløyende refleksjon. Det disse bøkene ikke gir, er en mer konkret fagdidaktisk refleksjon rettet inn mot grunnskolens tre nivåer.
- 2) Ole Gunnar Winsnes har skrevet en artikkel ("Bibelhistorieundervisning - kristendomsundervisning", i: Winsnes, O.G.: Kristendoms-kunnskap - erfaring - kommunikasjon, Trondheim 1984) som gjør rede for og problematiserer tradisjonen med bibelhistorieundervisning i kristendomsfaget. Winsnes etterlyser arbeidet med historisk bibelforskning i undervisningen. Jeg kjenner ikke til nyere klasseromsforskning på dette feltet, men noen få samtaler med ungdomsskolelærere sier meg at etterlysningen kunne gjentas.
- 3) Se Mogstad, S.: Fag og fortelling, Oslo 1990 og Prismet 4/1991.
- 4) Heid Leganger-Krogstad var en av dem som tidligst arbeidet med litteraturteorier i bibel-didaktikken her i landet. Se hennes "Lignelsenens pedagogiske virkemidler"

og "Jesu lignelser i kristendomsundervisningen", i: Prismet 4/1986, s.117-127 og "Bibelfortellinger og overteksting", i: Prismet 4/1991, s.152-159.

- 5) Sven-Åke Selander har vært sentral i dette arbeidet. Se rapportene 11, 12 og 13/1981 i serien Utveklingsarbeid og fältforsøk utgitt av Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö. En videreføring av denne didaktiske tenkningen finnes i Selanders artikkel "Upplevelse, symboler och religionsundervisningen", i: Religion og livssyn 4/1991, s.19-29.
- 6) Egerias reise til Det hellige land, Aschehoug, Oslo 1991. Dette er den kvinnelige pilegrimen Egerias reiseopptegetelser fra hennes valfart til Det hellige land en gang mot slutten av det fjerde århundre. Det eneste bevarte håndskriftet med beretningen hennes ble ikke funnet før i 1884. Utgangspunktet hennes må ha vært et sted i dagens Syd-Frankrike, målet hennes var Jerusalem. Hun beskriver det begynnende klosterliv, beretter om de hellige stedene og kirkene og gjengir hvordan gudstjenestene er utformet. Egeria er et nøkkelvite når det gjelder å kartlegge liturgi-ens utvikling. Påskeritualene i Jerusalem, med palmesøndagens prosesjon og langfredagens korstilbedelse skulle bli mønsterdannende for Vestens liturgi. Underveis, og som sidetråder, i denne utviklingen er vi bl.a. innom tidebønnen og kirkespillet/ mysteriespillet.

Elisabet Haakedal, høgskolelektor. Adr: Kristiansand lærerhøgskole, Postuttak, 4604 Kristiansand.

Olga Dysthe

Skriving og samtale som reiskap for læring i religion

Olga Dysthe fra Tromsø er blant de som har arbeidet med «skrivemetodikk», bl.a. har hun utgitt en lærebok i dette temaet. Her avslører hun seg som en moderat skrivepedagog som ser hvordan skrivemetodikken kan tilføre undervisningen vesentlige gevinster. Hun har også vært religionslærer, og i det følgende får vi både generelle didaktiske refleksjoner omkring skrivemetodikk i religionsfaget, dessuten en rekke forslag til hva vi konkret kan gjøre. Lærere i begge skoleslag kan utvilsomt nyttiggjøre seg stoffet.

INNLEIING

A. Det språklege læringsmiljøet

Dei siste tiåra har det vore mykje snakk om kor viktig det sosiale miljøet i ein klasse er for læring, og ikkje minst i religionsfaget gjer dette store utslag. Eg har laga eit nytt omgrep: «det språklege læringsmiljøet» for å peike på den enorme betydning språket har for all læring. Med språkleg læringsmiljø meiner eg korleis lesing, lytting, snakking og skriving blir brukt bevisst for å skape eit best muleg læringsmiljø i alle fag. I denne artikkelen skal eg konsentrere meg om to komponentar av det språklege læringsmiljøet, nemleg skriving og snakking og interaksjonen mellom dei.

B. Kunnskapssyn, læringssyn

Før eg går inn på emnet, vil eg gjere klart kva kunnskapssyn og læringssyn eg byggjer på. For meg er det ein grunnleggande forskjell mellom informasjon eller fakta og kunnskap. Det første er nødvendig for det andre, men det er ikkje nokon automatisk prosess at fakta blir til kunnskap. Religionsfaget er eit stjerneeksempel på nettopp det. Få lærebøker er vel så spekka med informasjon som nettopp lærebøker i religion. Vi har også ein

sterk tradisjon i norsk skole på at å lære er å reprodusere fakta, men det som må vere målet er at elevane konstruerer sin eigen kunnskap, m.a. ved hjelp av dei fakta dei lærer. Men dette kan berre skje dersom elevane knytter det dei kan og veit frå før til det nye dei lærer. Fakta som ikkje er forankra i tidlegare kunnskapsstruktur hos elevane, er svært flyktige. Eg har altså eit syn på elevane som aktive skaparar av kunnskap, ikkje passive mottakarar.

Dette er forsåvidt allment akseptert i dag, men eg vil påstå at det er langt frå at den pedagogiske praksisen følgjer opp. Undersøkingar frå mange land viser at sjølv om idealet er at elevane er aktive munnleg, er det eit gjennomgåande mønster at læraren er den mest aktive språkbrukaren: 2/3 av tida går til lærarsnakking. Eg fekk dette stadfesta på min eigen skole ved at eg var elev for ei veke, dvs. følgde to elevar i alle dei 32 timane deira. Det viser seg at sjølv om vi har dei beste intensjonane om dialog med elevane, viser det seg at elevsvara ofte berre fyller ut hol i vår eigen monolog.

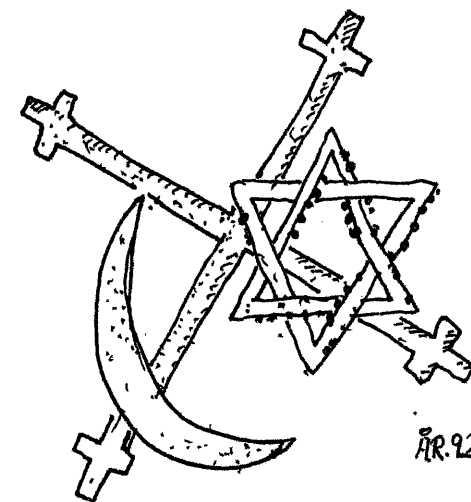
Når eg no skal snakke om skriving og snakking som reiskap for læring, er det på denne bakgrunnen. Eg veit av eiga erfaring

at når eit fag er så innhaldstett som religionsfaget, så er det freistande å legge opp til mykje forelesing fordi det er så effektivt. Då er det spørsmål om effektivt i forhold til kva. Dei siste to åra har eg jobba mykje med forholdet mellom språk og tanke og språk og læring, og eg er i alle fall overtydd om at dersom elevane verkeleg skal lære i betydninga gjere kunnskapen til sin, så er dei nøydde til å formulere denne kunnskapen i ord, munnlegg eller skriftleg. Sjølv det å språkleggje stoffet, det å setje or på det dei er i ferd med å lære, er uhyre viktig for læringa. Slik som eg ser det er altså ikkje skriving og samtale ein metodisk vri som ein kan ha for å variere undervisninga, – men det er heilt grunnleggande element i læringsprosessen. Det er dette det språklege læringsmiljøet handlar om: Korleis legg vi tilrette for at elevane kan snakke og skrive om stoffet og dermed gjere det til sitt.

Nå har ikkje eg vore lærar i vidaregåande skole i 20 år utan å vite at den første innvenninga de vil kome med er at det tar så mykje tid, og det har de delvis, men berre delvis, heilt rett i. Derfor vil eg stille spørsmålet om kva som er best, at ein kjem gjennom heile pensum dersom elevane lærer lite, eller at ein går grundigare inn på deler av stoffet og er sikker på at elevane faktisk lærer det?

I. Skriving og samtale ut frå hovudmåla i faget

Det første ei må gjere er å tenkje gjennom kva formål ein har med å la elevane skrive og/eller samtale. Det er to hovudgrupper av målformuleringar, på den eine sida kunnskapsmål som går på kjennskap, innsikt, forståing, og på den andre sida holdningsmål. Uttrykka som er brukte om dei siste er vel kjende: «leve seg inn i, forstå og respektere, drøfte og kaste lys over eigne livssynsproblem, varig interesse for og aktiv holdning til livssynsprørsmål og samfunnsproblem» (Læreplan for vidaregåande skole). At desse måla heng nøye saman, er opplagt, men det er likevel nyttig å tenke kva som er det viktige



ÅR.92

gaste målet med kvar time der ein bruka skriving og samtale:

1. Læring i betydninga kunnskapstileigning som primærformål.
2. Læring i betydninga holdningsendring som primærformål

Dette er likeverdige mål som heng nøye saman, men metodisk kan det vere nyttig å vite kva ein legg vekt på fordi det kan vere at ulike typar skriveoppgåver og samtaler har ulike formål.

II. Korfor skriving for å lære?

Skriving er viktig i læringsprosessen, men her skal eg berre nemne nokre stikkord. Skriving forsterkar læring, t.d. ved at ein reformulerer stoffet med eigne ord. Dermed er det større sjansar for at det held seg i langtidsminnet. Eksempel på skriveoppgåve med dette formålet: Skriv med eigne ord dei fire frelsesvegane i hinduismen. Å skrive definisjonar og omgrepsforklaringar fører og til ei reformulering, t.d. Skriv din definisjon på religion. Forklar begrepa «inkarnasjon» og «karma». I humanistiske fag er vi ofte for slurvete med definisjonar og godtek det omtrentlege. Vi gjer elevane ei bjørneteneste med det, fordi dei har bruk for presise defini-

sjonar og omgrep i tenkinga si. Samandrag er ei anna form for skriving som forsterkar innlæring, t.d. Skriv eit kort samandrag av lekse til i dag. Oppsummering er ein variant av samandragskriving, og det er ofte lur å bruke nokre minutt på slutten av timen til spørsmål av typen: Kva var det viktigaste du lærte om Israels historie?

Å skrive for andre mottakarar er endå ein variant, t.d. Forklar det sentrale i kristendommen for vennen din som er hindu frå India. Forklar det sentrale i buddismen for ein 7. klasse. Denne type oppgåve hjelper eleven til å fokusere på det som er viktigast, og dessuten må ho tenkje på kva som må forklarast til ein som veit mykje mindre og kanskje har andre forestillingar. For ein hindu vil gjerne det som er sjølvstøtt for oss trengje forklaring, – altså må vi problematisere det vi tar som gitt. Dette er ein viktig type av skriving fordi det krev at eleven må setje seg inn i mottakaren sin posisjon.

Tilbakemelding er ein annan grunn for å skrive. Vi har alle opplevd at vi ikkje veit kva vi ikkje kan før vi blir nøydde til å setje det på papiret. Samtidig er det lettare å gå vidare på ei tankerekke når ein les det ein alt har skrive.

Å binde saman det ein kan med det nye ein skal lære er eit anna formål med å skrive. Vi skal seinare sjå på å skrive seg inn i eit emne som ein måte å gjerre dette på. Men all slag refleksjonsskriving kan også fungere samanbindande, ved at det oppmuntrar eleven til å knyte sine egne tankar og forestillingar til eit emne. T.d. Skriv dine forestillingar om gud. Kva har den kristne skapartura å seie for miljøbevegelsen?

Å bruka doble notatar er ein annan måte å knyte saman eigenrefleksjon med lærestoff. Det betyr at ein deler notatboksida i to, og på den eine sida skriv notat frå forelesingar og det ein les, og på den andre sida skriv ein spørsmål, kommentarar, tankar ein gjer seg. Dette er uttrykk for ei anna holdning til kunnskapsformidling enn den tradisjonelle der eleven berre tar passivt imot. Poenget er at å lese gjennom notatane ganske snart og på

denne måten knyte stoffet til det som ein har lese føre, sett i avisene eller på tv eller tankar ein gjer seg undervegs. Dette er også ein måte å personleggjere eit stoff på.

Personleggjering av kunnskapen.

Det er stor forskjell på skriveoppgåvene. Skriv om di personlege oppleving av «det vundes problem.» (tenkeskriving, ekspressiv skriving) og Gjer greie for kva som ligg i det vundes problem. (presentasjonsskriving). Det første er reproduksjon av informasjon, medan det andre er å ta utgangspunkt i det personlege, i egne opplevingar. Det er ein del prinsipielle spørsmål involverte i å gje oppgåver i religion som er personlege av den første typen. Mange meiner at ein i skolen skal samle seg om sjølve stoffet, og ikkje fokusere på den enkelte og kva oppleving han eller ho har. Holdningsmåla kan ein seie legitimerer det å gi oppgåver som ber elevane trekke inn seg sjølve, og mange elevar ønskjer slike oppgåver. Nokre vil gjerne ha ein dialog gjennom fagskriveboka dersom læraren opnar for det. Etter mitt syn er det fint dersom eleven signaliserer ønskje om det, men eg ville nok alltid gi begge variantane av oppgåver om det vundes problem. Det har med å respektere elevane sin rett til å halde avstand til stoffet.

Ein fordel med å gi skriveoppgåver er at alle elevane blir aktiviserte, ikkje berre dei få som snakkar i klassen. Gjennom dei klasseromsobservasjonane eg har gjort, viser det seg og at det handlar om noko meir enn å aktivisere, det kan og dreie seg om å gje tause elevane ei stemme. Mange elevar kjem inn i ei rolle, og den kan vere ulik frå fag til fag. Men anten elevane er tause av natur eller blir tildelt eller vel den rolla, så viser det seg at det er vanskeleg å kome ut av. Å få høve til å skrive er ein måte å uttrykke seg og sine synspunkt på, sjølv om det er uoverkomeleg å seie det same høgt i ein time. Ikkje minst i eit fag som religion, vil mange elevar ha barrierar mot å snakke fritt overfor klassekamerateane.

Skriving tar tid, og det er nettopp ein av grunnane til at det er ein læringsaktivitet. Skal ein kunne analysere, vurdere og trekke konklusjonar av det ein lærer, tar det tid. Vi lærarar har lyst å tru at undervisning er lik læring, men det vi oftast feilbereknar er kva tid det faktisk tar før eit stoff blir ein del av elevens kunnskapsstruktur.

III. Samspel mellom skriftleg og muntleg Korfor kombinere skriving med gruppesamtale og klassesamtale?

Mange lærarar er redde for at dersom dei let elevane skrive meir, så blir det smått med muntleg aktivitet i klassen. Men det er nettopp samspelet mellom skriftleg og muntleg som gir beste læringsresultat. Eit godt mønster for ein læringssekvens er individuell skriving – gruppesamtale – plenum. Tempo er nøkkelen til at ein kan bruke eit slikt mønster kvar time, og med det meiner eg at ein har korte skriveøkter, gjerne berre 5 minutt, raske gruppeutvekslingar av det elevane har skrive i grupper på 3–4, og at læraren tar ein kvikk runde med spørsmål til gruppene og får eitt viktig punkt frå kvar. For å spare tid eller for å variere kan ein og ta berre ein plenumsrunde.

Grunnen til at det er viktig med interaksjon mellom å skrive og å samtale, er at læring er ein sosial aktivitet i større grad enn vi lærarar er merksame på. Det viser seg dessutan at ved å gi elevane sjansen til å skrive før dei snakkar, så har dei meir å seie. Altfor ofte set vi elevane til å samtale utan at dei har tenkt seg om, om resultatet er at berre nokre få tek del og at det ofte blir banale samtaler. Skriving før snakking gir betre samtaler og fleire aktive. I staden for at skriving tek tid frå det muntlege, kan ein derfor seie at det fremmar muntleg akti-

vitet i klasserommet.

Men ein annan føresetnad for at samtaler i religionstimane skal fungere, er at elevane er trygge på kvarandre og at det sosiale klimet er godt. Dette er så sjølvstøtt at alle veit det, men det er likevel ikkje alle som tek konsekvensen og brukar tid ved byrjinga av skoleåret for at elevane i klassen skal bli kjende med kvarandre. Det løner seg å kutte ned på dei innleiande lærarforelesingane og la elevane bruke arbeidsformer som gjer at dei snakkar saman. Dersom ein vil bruke grupper regelmessig, kan ein og venne elevane til å organisere klasserommet i grupper før timen, dersom pultane står i rader, som framleis er mest vanleg. Dermed slepp ein det forstyrrende elementet av å flytte saman berre for ei kort gruppeøkt.

IV. Tenkespråk og presentasjonsspråk

Ein distinksjon som eg har funne nyttig både for å vite kva eg vil med ulike slag språkbruk, er tenkespråk og presentasjonsspråk. Med tenkeskriving eller utforskande skriving meiner eg skriving som har det hovudformålet å «tenke med blyanten», å utforske eit emne, uttrykke egne syn eller kjensler kring emnet, eller reflektere over det ein lærer. Slik skriving er for skrivaren sjølv meir enn for andre. Tenkeskriving er ein del av læreprosessen for den enkelte eleven. Korte skriveøkter kan gi rom for slik skriving, og det vil



seie at dei kan leggast inn regelmessig og ofte i vanleg klasseromsundervisning.

Med presentasjonsskriving meiner eg skriving som har som primærformål å demonstrere og kommunisere det ein har lært til lærar, medelevar eller andre. Det kan vere svar på heimeoppgåver og skoleprøver eller skriftleg dokumentasjon av prosjektarbeid eller gruppearbeid. Denne type språkbruk har ein annan type læringsverdi enn tenkespråk.

Det er sjølvstekt ikkje meininga å seie at all fagskriving fell inn under ein av desse kategoriane. Det er glidande overgangar, og svært ofte er tenkeskriving ein del av førebuingararbeidet for presentasjonsskriving. Men det er likevel nyttig både for lærarar og elevar å vere merksame på kor forskjellig formåla er for desse to måtane å bruke skriving på i skolen. Vi har tatt med både skriving og snakking for å understreke at begge deler er reiskap for å lære og for å presentere det ein har lært.

Om det er skriving eller snakking eller ein kombinasjon som vil fungere best, vil variere. Både tenkespråk og presentasjonsspråk er viktig for læring, men sidan formålet er ulikt, vil også desse måtane å bruke språket på fremme ulik slag læring. Tenke-skriving og -snakking vil først og fremst hjelpe elevane å knytte det nye dei er i ferd med å lære til dei kunnskapsstrukturane dei har frå før. Refleksjonen og utforskinga vil fremme forståing og integrering av det nye. Når dei skal legge det fram for andre, skriftleg eller munnleg, må dei setje enkeltbitane inn i ein større heilskap, og dei må strukturere stoffet for å framstille det slik at andre forstår. Denne prosessen fremmar oversyn og innsikt. Dessutan vil reformuleringa frå skrivarbasert til lesar-basert språk, noko som er nødvendig for å presentere eit stoff for andre, føre til at stoffet festar seg i minnet.

V. Fagskrivebok og rutiner

Før eg går litt meir inn på ulike typar av skriving, skal vi sjå på ein del praktiske spørs-

mål. Mange lærarar byrjar fagskrivinga med å be elevane kjøpe ei notatbok som skal vere med i klassen kvar einaste time og der all skriving i faget skal samlast. Dei første veke- ne er viktige for å innarbeide gode skrivevanar. Elevane må kome i vane med at boka er i bruk kvar time. Dei må også gjere det til ein fast rutine å setje overskrift og dato på alt dei skriv. Når dette er så viktig, er det fordi regelmessig fagskriving fører til ei mengde korte tekstar. Utan overskrift, blir det lett rot. Når eleven skal bruke tekstane seinare, er det viktig å vite om det som står der er notat frå læreboka, egne tankar om stoffet, notat frå tavla, reaksjonar på ein film, første famlende forsøk på å forstå eit nytt emne, oppsummering frå kva eleven har lært i ein time, skriving som innleiing til ein diskusjon eller referat frå ein gruppesamtale.

Om elevane har ringperm eller skrivebok med fast rygg kan synes som eit bagatellmessig val, men det er ofte dei små praktiske tinga som er utslagsgivande for kor godt eller dårleg det fungerer. Dersom elevane er uvanleg ryddige og læraren er villig til å bruke tid på å inspisere og innskjerpe orden i ringpermen, kan det fungere godt. Men ein ringperm veks fort og snart blir permen lig-gande heime og lausblada hopar seg opp. Fordelen med ringperm er at ein tekst alltid kan setjast inn i ein temasamheng same kva tid han er skriven. Dessuten kan læraren samle inn alt elevane har skrive etter ein time eller heime utan å ta inn heile skriveboka. Det er fordelar og ulemper med baa systema, men same kva ein vel, så løner det seg for læraren å legge mykje tid ned i å få rutine til å fungere dei første to månadene. Det har stor psykologisk verknad om læraren legg mykje vekt på god orden og skikkelege rutiner med fagskriveboka, – på alle klasseteg i skolen.

Det er klokt å ta inn fagskrivebøkene med jamne mellomrom for å vise at dei er viktige. Læraren skal ikkje rette dei, men kan gjerne kommentere innhald. I kva grad læraren vil bruke fagskrivebøkene til dialog med eleva-

ne, kjem an på kor mykje tid ein vil legge ned i dette og kva forhold ein har til klassen. Det kjem sjølvstekt også an på kva type skriveoppgåver ein gir. Personleg prega oppgåver vil ofte kreve ein kommentar, medan faktaoppgåver ikkje gjer det. Med siste type oppgåve bør ein legge opp til at dei blir korrigerte i full klasse, og ikkje bruke tid på retting.

VI. Eksempel på skriving integrert i vanlege undervisningstimar (kortskriving)

A. Kortskriving med muntleg oppfølging

Eks. Skriv det du veit om sionisme på 5 minutt.

Korleis framstiller boka dei ulike sidene ved kjærleiksomgrepet?

Kjærleiksomgrepet gjennom tidene?

Kva ligg i hinduane si sjelevandringsslære?

Hovudpunkta i konfusianismen.

Kva veit du om gudsforestillingane i afrikanske religionar?

Gje eksempel på deskriptiv og normativ etikk.

Det er stor forskjell på å innarbeide kortskriving som ein dagleg og sjølvstekt del av undervisninga og det å gje større skriveoppgåver. Kortskriving på 5–7 minutt vil ofte vere tenkeskriving, men det kan også vere typiske sakprosasjangrar som t.d. referat og



definisjonar. Dei eksempla som er gitt her er typiske repetisjonsspørsmål, der ein lar elevane byrje timen med så skrive ned det dei hugsar frå heimelekse. Men kortskriving kan like gjerne vere om nytt stoff.

Ein vanleg arbeidsgang er at elevane så les opp det dei har skrive i grupper på tre, noterer nye poeng som dei andre hadde med, og så tar læraren ein rask runde til gruppene for å få eit svar frå kvar. Spesielt den første tida når kortskrivinga skal innarbeidast som arbeidsform, er det viktig at alle elevane les opp det dei har skrive, og etterkvart får trening i å lese det opp også i full klasse. Å bruke slik elevskrivning integrert i undervisninga har som føresetnad at elevane er så trygge på kvarandre at dei ikkje vegrar seg og å dele det dei har skrive, sjølv om det skulle vere feil eller dumt. Læraren må derfor rekne med å bruke ein del klassesstund på å innarbeide ein slik arbeidsmåte, og etterkvart vil læraren kanskje berre be nokre få om å les opp.

Formålet med kortskriving med muntleg oppfølging kan vere å skape ein felles kunnskapsbasis, sikre seg at elevane kan sentrale begrep eller fakta som ein skal bygge vidare på i timen, eller det kan rett og slett vere å la dei reformulere med egne ord for at dei skal hugse stoffet betre.

B. Skrive seg inn i eit emne (Førebuaende skriving.)

Ein type kortskriving er «å skrive seg inn i eit emne». Det kan brukast i alle fag og på alle nivå når klassen skal byrje på noko nytt. Det kan innleie eit prosjektarbeid, vere førskrivefasen til ein stil, eller føre fram til gjennomgang og lesing av neste kapittel i læreboka.

* Skriv ned dine forestillingar om Gud.

* Kva veit du om korleis det gamle testamentet er blitt til?

* Skriv alt du veit om New Age. (tømme hjernen, el. minnet)

Variantar av slik førebuaende skriving kan ein bruke t.d. om ein har planlagt å forelese eit emne. Ei kort skriveøkt får elevane til å tenk-

je i retning av emnet. Oppfølginga av denne type skriving er den same som ovanfor, men med litt meir systematisk gjennomgang på tavla. Ved å dele tavla i tre med overskriftene Dette veit vi, Dette er vi usikre på. Dette vil vi vite meir om. Får ein samla kunnskapen frå den samla klassen, samstundes som ein ser kva dei ikkje kan og kva dei evt. er nysgjerrige på. Dette skaper læringsberedskap.

Elevane stiller ikkje som blanke ark i noko fag, og for læraren er det viktig å knytte undervisninga til den forforståinga elevane har. Skriving er ein måte å få kunnskap om kva oppfatningar elevane har. Vi kan oppsummere formålet med å skrive seg inn i eit emne slik: 1. Det kan vere ein måte å få tak i elevane si forforståing av eit emne eller den kvardagskunnskapen dei sit inne med. 2. Ein ser kva dei har lært før. 3. Det kan skape motivasjon for vidare læring. 4. Det kan hjelpe planlegginga av det vidare arbeidet på elevane sine premissar.

C. Tilbakemelding på undervisninga og metakognisjon

Ein måte å bruke fagskriveboka på vil eg nemne spesielt, nemleg til å få regelmessig tilbakemelding på undervisninga. Som lærarar kan vi lære ein heil del frå elevane våre om kva som fungerer bra og mindre bra i undervisninga, både den vanlege i klasserommet og større gruppearbeid, prosjektarbeid og ekskursjonar. Undervisnings-evaluering er gått inn i den vanlege ordbruken i Skole-Noreg dei siste åra, men mange er litt usikre overfor det. For dei som har brukt skriving for å lære, har slik tilbakemelding på undervisninga gått inn som ein naturleg del. Det er viktig at elevane tidleg lærer å kome med konstruktiv kritikk dvs. å kome med forslag til kva som kan bli betre dersom noko fungerer dårleg.

Det er ein del av den faglege utviklinga å bli bevisst om sin eigen læringsprosess i faget. Slik metakognisjon vert utvikla gjennom regelmessig refleksjon over eiga læring,

og med jamne mellomrom kan læraren også gi slike skriveoppgåver som fokuserer på arbeidsinnsats, arbeidsmåte og kva eleven har nytte av og mindre nytte av når det gjeld å lære.

D. Rolleskriving

Rolleskriving betyr at ein set seg inn i ein annan person og skriv ut frå denne personens synsvinkel. I historie er eit av måla med undervisninga at elevane skal få ei forståing av korleis det var å vere menneske i ei annan tidsepoke, og då er rolleskriving ein måte å skape empati på, ved at elevane lever seg inn i ein person som levde den gongen. Men det same kan vere aktuelt i religion også. Dette er ein type oppgåve som krev litt meir tid, men som det er interessant å lese opp i grupper. Dei beste kan læraren kopiere opp til klassen. Det gir ein litt annan innfallsvinkel til stoffet enn den vanlege.

Eksempel:

- * Skriv Eva eller Adam sine tankar etter syndefallet.
- * Maria ved korset.
- * Peter etterat han fornektet Jesus. (påskefilmen)

Ein annan måte å bruke rolleskriving på er som innleiing til diskusjon om kontroversielle tema. Då kan ein gi grupper av elever i klassen ulike roller, dvs. dei skal vere ein person som har eit bestemt prinsippielt syn og skal argumentere ut frå det. Etter skrivinga kan elevane diskutere i grupper eller i full klasse, og ein har då alle syn representerte, medan det elles ofte kan bli einsidig. Eksempel: Ulike syn på eutanasi.

VII. Større skriveoppgåver

Før vi ser på nokre oppgåvetypar, skal eg gi nokre tips om kva ein bør legge vekt på for å lage gode fagskrivingsoppgåver av litt større format. Det er viktig å ta utgangspunkt i måla for faget, slik at skriveoppgåva står sentralt innan fagmåla. Det neste er å gjere klart for seg sjølv kva formålet er med å gi nettopp denne oppgåva. Kva skal elevane

lære? I den lista som følgjer ser vi ein progresjon frå lavare til høgrer læringsnivå.

- * Reproduksjon av fakta?
- * Reformulere kunnskap med eigne ord?
- * Begrepsinnlæring?
- * Analyse av informasjon?
- * Vurdering av informasjon?
- * Vidareutvikle tankar på grunnlag av lærestoffet?

Kva sjanger ein vel, gir seg i blant ut frå formålet, sidan ulike sjangrar krev ulik tenking og ulik manipulering av stoff. I tillegg til sjanger bør ein også gjere skrivesituasjonen klar og kven som er mottakar. Det hjelper eleven til å ha klarare fokus under skrivinga. Dersom teksten skal evaluerast, bør det vere klart kva kriteriene er.

A. Artikkel, stil referat, rapport

Studiar har vist at det å skrive eit essay eller ein stil med bakgrunn i fagstoff er ein svært god måte å lære overordna prinsipp og samanhengar på. Notatar er meir effektive for å hugse detaljinformasjon, men for forståing og refleksjon er argumenterande eller resonnerande stil det beste. Det seier seg sjølv at det er begrensa kor mange fagstilar elevane kan skrive på ulike trinn, og det blir derfor svært viktig kva emne ein vel til skriveoppgåver som tar så mykje tid. Det er nemleg slik at elevane hugsar langt betre det dei har arbeidd med skriftleg på denne måten enn alt det andre stoffet. I dei fleste fag vil læraren foreslå å publisere fagstilar i eit hefte som alle elevane får, og som går inn som ein del av pensum. Dette er ein måte faglærarar til alle tider har brukt fagskriving, men det blir ikkje forelda av den grunn. Det er ikkje nødvendig å halde seg til ein sjanger i eit slikt faghefte. Det skaper variasjon med fleire sjangrar.

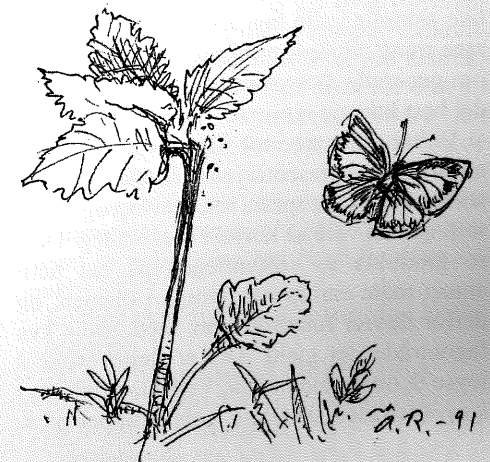
Dei fleste vil bruke slik tidkrevjande skriving for å hjelpe elevane reformulere, binde saman gamal og ny kunnskap og å bruke kunnskapen i nye samanhengar, heller enn for å reprodusere fakta. Mange religionslærarar har også norsk eller brukar å samarbeide

med norsklæraren om stilar med emne frå religion. Det er her eit stort temaområde som elevane er interesserte i og som det er viktig at dei får bruke meir tid på, slik dei kan når dei skal skrive stil. Religionslærarar bør vere merksame på dei nye temahefta som no skal lagast til alle heildagsprøver og eksamen med tekstar kring eitt tema og 6–10 oppgåveforsalg. Etske tema vil her høve godt, og det er fint om religionslæraren kan kome med konkrete forslag om slike temahefte, og gjerne samarbeide med elevane om meir utfyllande stoff.

I samband med besøk i andre kyrkjesamfunn kan ein la grupper av elevar ha i oppdra å lage skriftlege rapportar frå besøka, som så blir kopierte til alle i klassen. Då løner det seg å ta ein runde på førehand om kva som skal til for at rapportar blir gode og lesbare for andre.

B. Sær oppgåver, «eg leitar» – oppgåver

Felles prosjektarbeid eller individuelle sær oppgåver er faste innslag i mange fag på dei fleste steg i skolen, og her får elevane øve seg i presentasjonskriving i eigentleg forstand: Dei skal legge fram, presentere eit stoff dei har undersøkt. Eg lar vere å ta opp vanlege sær oppgåver i vidaregåande skole her, sidan det er mykje god praksis på dette feltet. I staden vil eg nemne ein variant som



blir kalla «eg leitar» – oppgåver. Forskjellen frå eit tradisjonelt prosjektarbeid er for det første at eleven skal velje eit tema som ho har ekte interesse i å finne ut noko meir om. Det å byggje på genuin interesse er nøkkelen, ikkje minst for elevar som vanlegvis er lite motiverte. Den andre forskjellen er at eleven ikkje berre dokumenterer det ho finn ut om emnet sitt, men også utforskingssprosessen. Grunnen til dette er å bevisstgjere elevane på korleis dei finn kunnskap og korleis dei lærer. Det er altså samtidig ein meta-kognitiv prosess. Ein del vanlege «forskingsteknikkar» høyrer med til eit slikt prosjekt, t.d. intervju av menneske som veit noko om emnet. Det vil seie at førebuinga til intervjuet og korleis eleven opplevde intervjusituasjonen høyrer med, like så vel som den informasjon som vart resultatet. Elevane må få rettleiing undervegs om korleis dei skal gå fram, for det er like viktig å lære seg ein arbeidsmåte som å få eit resultat. Ein eller annan form for presentasjon av alle «eg-leitar»-oppgåvene høyrer med.

VIII. Skriveprosessen og større fagskrivingsoppgåver

«Ein pedagogisk tilrettelagd skriveprosess» Ved større fagskriveoppgåver treng elevane den same rettleiing og tilbakemelding undervegs som ved norskoppgåver og prinsippa i den prosessorienterte skrivepedagogikken er like aktuelle i alle fag. Det betyr at faglærarane treng eit visst minimum av kunnskapar om generelle skrivestrategiar og om korleis dei best kan gje respons.

Vi har tidlegare vore inne på at når elevane fullfører «presentasjons-tekstar», bør det stillast krav til at språk, rettskriving og teiknsetjing skal vere så korrekt som muleg. Desse produkta er «offentlege» på ein heilt annan måte enn kortskrivinga i klassen, og derfor høyrer formelle krav med, same kva fagområde det gjeld. Det er fleire måtar å løyse dette problemet på. Ved å la produkta i korrekturfase sirkulere i elevgrupper på 4,

vil elevane i fellesskap oppdage dei fleste feila. Eit samarbeid mellom faglærer og norsklærer kan og vere aktuelt, slik at eit større arbeid kan vere felles.

I denne artikkelen har eg gitt eit oversyn over ein del måtar å bruke skrivning som reiskap for læring, spesielt i samspel med muntleg. Mange vil lure på om dette fungerer berre med skrivesterke elevar. Det er ikkje noko facitsvar på det, men det er eit viktig poeng at alle typene av kortskriving er heilt upresentiøse, dei skal ikkje evaluerast og sjølv sagt ikkje rettast. Dermed fell ein god del av presset med skrivning bort, og nettopp for elevar som ikkje er så gode til å skrive, kan det vere svært nyttig at dei regelmessig prøver å formulere tankane sine i skriftleg form. Sjølv om eg som lærar ville prøve å få alle elevar til å skrive fullstendige setningar nettopp for å få denne øvinga, er det klart at dei som slett ikkje får det til, kan bruke dei fem minutta til å skrive stikkord og fortelje kva dei har tenkt muntleg i stadenfor å lese opp det dei har skrive. Men eit hovudmål med å integrere meir skrivning er å kome bort frå eit monologisk klasserom til eit meir dialogisk. Eg likar å bruke eit uttrykket «polyfoni» frå litteraturteoretikaren Bakhtin. Han brukar det om dei mange stemmene i Dostojevskis romanar. Men i klasserommet er det viktig å finne måtar der dei mange elevstemmene kan kome til orde, og skrivning er ein måte å auke plyfonien i klasserommet på ved at alle gjennom skrivinga får ein sjanse til å vere med i dialogen.

Olga Dysthe, NAVF-stipendiat ved Institutt for språk og litteratur Universitetet i Tromsø. Held på med eit dr. art. prosjekt om språk og læring, finansiert av Program for utdanningsforskning.

Har vore lektor i vidaregåande skole i ca. 20 år.

Bjørn Gjefsen

Muntlig avgangsprøve – i kristendom?

De siste to årene har muntlig avgangsprøve for elevene i 9. klasse blitt gjennomført for hele landet. Signaler tyder på at denne praksisen kommer til å fortsette. Muntlig prøve blir med det en langt vanligere eksamensform enn tidligere praksis. Hva har det å si for kristendomsfaget? Hvilken betydning har det for elevenes vurdering av faget som vesentlig? Hvordan vil muntlig avgangsprøve styre innholdet i faget? Og ikke minst: Hvordan gjennomfører vi dette i praksis?

Noen formelle sider

Mål

Målet for kristendomsfaget slik det står i M-87, er utgangspunktet for den muntlige prøven. Nå er målet for kristendomsfaget svært omfattende. Det dekker kunnskap, holdninger og handlinger innenfor det meste av elevenes livsområder. Derfor er det klart at til en muntlig prøve må vi velge ut stoff som er egnet for denne metoden.

Etter mitt skjønn vil derfor ledd 1 og 6 i målet for faget være sentrale fordi de angir kunnskapsinnholdet i faget. Ledd 2 som tar opp sang og musikk er neppe særlig egnet til en muntlig prøve. Det er heller ikke ledd 3, som viser til kristendommens kulturbetydning, og ledd 5 som går på elevens egen personlige utvikling. Det 4. leddet som peker på forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier, er derimot svært sentralt i en muntlig arbeidsform, også i en eksamenssituasjon.

Vi sitter da igjen med kunnskap om faget, forståelse og respekt som det sentrale ved en muntlig prøve. Selvsagt kan de andre sidene trekkes inn, men deres funksjon er ikke primært egnet til å bli hørt i. For eksempel lytter man til og deltar i sang og musikk, man blir ikke spurt om det til en eksamen.

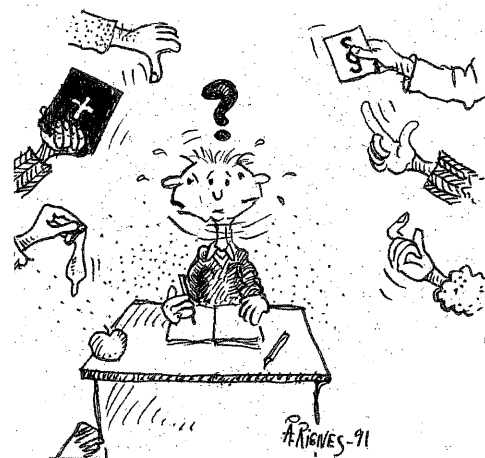
Innhold

Et formelt krav til det stoffet som hver elev skal eksamineres i, er at det skal ta opp stoff fra minst tre av de ni hovedemnene i fagplanen i M-87. Det er viktig å sørge for at dette kravet er oppfylt. Hvis ikke kan eleven klage fordi det er gjort formelle feil i forbindelse med prøven. Likeledes kan sensor nekte å godkjenne oppgavene og be om supplerende oppgaver. Atmosfæren ved eksamen er opphetet nok om man ikke skal påføre seg slike ekstraproblemer.

En annen sak er at innholdet i mønsterplanens hovedemner til dels går over i hverandre, slik at det for enkelte emners vedkommende blir vanskelig ikke å berøre tilstrekkelig mange emner. Velger man for eksempel å gi oppgave fra trosbekjennelsen, har man tatt opp stoff fra alle de fire første hovedemnene.

KUF anbefaler en klar tredeling av de tre hovedemnene. I rundskriv 3/92 sier departementet at oppgavene bør ha slike utgangspunkt:

- En med stoff fra bibelhistorie eller kirkehistorie.
 - En med utgangspunkt i et etisk tema.
 - En som tar opp troslære, andre religioner og livssyn og kirkekunnskap.
- Anbefalingen fra KUF virker rimelig ut



fra hovedemnene i fagplanen. De gir også i praksis en god bredde i stoffet som elevene skal eksamineres i. Rundskrivet gir også en anbefaling om at de tre emnene godt kan sees i sammenheng. Jeg tror det er lurt å ta dette som en anbefaling der det gir fordeler for elevens forståelse. I mange tilfeller vil en slik kobling av emner kunne virke søkt og forvirrende for en 9. klassing.

Vurdering

Når jeg nevner dette som en av de formelle sidene, er det fordi rundskrivet jeg viste til over, også inneholder momenter for hva som bør vektlegges i vurderingen. Jeg siterer:

- «— fagkunnskap innen det aktuelle lærestoffet
- evne til selvstendig vurdering
 - evne til å se sammenheng og betydning i lærestoffet
 - kritisk tenkning
 - interesse og engasjement.»

Listen er omfattende og viser til mange sider som er vesentlig innenfor fagområdet. Men den er kanskje vel krevende i forhold til hva vi kan forvente av en vanlig niendeklassing. Dersom vi tar listen bokstavelig, er det slutt på den tiden da det var enkelt å få M i kristendomskunnskap.

Det første punktet er selvsagt. Å kunne gjengi kunnskap er en forutsetning for all undervisning. Men det er ikke tilstrekkelig

til å få en god karakter. Eleven skal vurdere selvstendig, de skal se sammenheng og betydning av lærestoffet. Det gir retningslinjer for metodene i eksaminasjonen, noe jeg vil ta opp senere.

«Kritisk tenkning», hva innebærer det? I en betydning er det sammenfallende med en evne til selvstendig vurdering. jeg vil også legge en annen betydning i formuleringen: Vi skal ikke vurdere elevene etter deres rett-troenhet. Om elevene er positive eller negative til kristendommen som tro, skal det ikke bety noe for vurderingen. Jeg vil ikke trekke min tolkning for langt. Det bør klart veies opp mot det siste leddet om at interesse og engasjement er av betydning.

Noen praktiske konsekvenser

Eksaminasjonsform

Tradisjonelt har muntlig prøve bestått i at elevene har redegjort for et konkret lærestoff. Dette vil fortsatt gjelde. Eleven forteller, eksaminator stiller spørsmål og styrer eleven inn på de områder som ønskes belyst. Med andre ord en ren høring.

Ordene «selvstendig vurdering», «sammenheng og betydning», «kritisk tenkning» og «engasjement» er det imidlertid vanskelig å få belyst gjennom en tradisjonell høring. Det krever samtale og meningsutveksling. Eksaminator får en annen rolle enn tidligere og må i noen grad være motdebattant. Sensor får også en krevende oppgave. I denne delen av prøven er det ikke kunnskap og utfall av debatten som teller. Det vesentlige blir: Klarer eleven å gi innhold til noen av honnørordene først i avsnittet?

Vurderingskravene gjør at vi også bør trekke inn aktuelt stoff eller annet relevant materiale som elevene skal vurdere. Et avis-klipp, en tekst, et dikt kan være stoff som eleven skal bruke for å vise sin evne til selvstendig vurdering og til å se sammenhenger.

Er det realisme i dette? Vi skal normalt eksaminere elevene i maksimalt 20 minutter. Elevene på sin side er spente, konsentrerte og svært lett å vippe av pinnen med uventede innspill. Er det mulig i løpet av denne korte

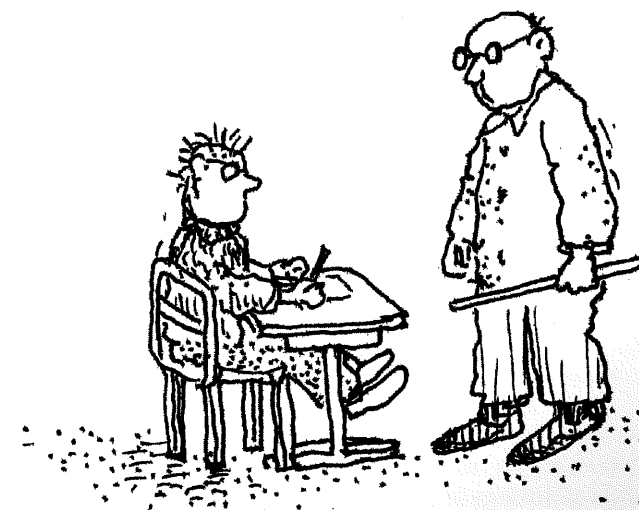
tiden først å vise kunnskap innenfor tre hovedemner, så lese en tekst og vurdere den eller delta i en debatt med eksaminator? Særlig vurderingsevnen til eleven skal det bli svært vanskelig å gi en rimelig rettferdig vurdering av.

Øvelse gjør mester

Når muntlig prøve er en realitet hvert år, er det naturlig at vi forbereder elevene på dette. For det første blir faginnholdet av betydning. Det elevene lærer i timen kan de bli prøvd i til eksamen.

Elevene må få trening i å redegjøre for et faginnhold. Personlig er jeg svært lite glad i å «høre lekser». Men kanskje må jeg i noen grad ta i bruk denne metoden igjen, ikke primært for å sette karakterer, men for å trene elevene i å kunne legge frem et faginnhold. Den samme effekten vil kunne oppnås gjennom elevforedrag, ved at elevene gir referater og lignende. En side ved dette er å forvente at elevene legger kunnskapen presist frem samt at de forsøker å nytte fagtermene på en rimelig grei måte.

Videre må elevene trenes i å diskutere.



Å.R.92

Vanlige klassesdiskusjoner er ofte få-mannsshow, der en håndfull elever deltar og resten er mer eller mindre aktive tilhørere. Gruppediskusjoner tvinger flere til å si noe. Klassemøter der alle må si meningen sin, gir også øvelse til alle. Selv har jeg et lite enkelt triks for å presse flest mulig til å si meningen sin. Jeg sier fra at jeg noterer hvem som deltar i samtaler og diskusjoner i kristendomstimer. Innholdet i innlegget bryr jeg meg ikke om, men at de sier noe vil ha betydning når jeg setter karakter. Dette øker engasjementet betraktelig med resultat at langt flere får trening i en arbeidsform som de må beherske til eksamen.

En egen prøveeksamen?

Ved endel skoler gror det frem en tradisjon om intern prøvemuntlig eksamen. Det gir både elever og lærere trening i denne arbeidsformen. Ved min skole har vi praktisert dette i flere år. De positive effektene er klare. Elevene vet hva de går til og er ikke redde på grunn av formen. Og vi lærere får trening i en prøveform som også stiller store krav til læreren.

Til slutt en vurdering

Hva vinner og taper vi på at muntlig eksamen blir noe vi må forholde oss til?

En klar positiv effekt er at det gjør faget mer synlig og viktig i elevenes øyne. Kunnskap, metoder og elevenes engasjement betyr noe for resultatet av skolegangen. Den spesielle eksamensformen gjør også at elevene får bedre forståelse for arbeidsformene vi bruker for å få fram fagets egenart. vi dis-

kuterer ikke i kristendomstimer for å slippe å lære noe. Tvert imot, vi diskuterer fordi det er viktig å beherske formen, være istand til å gjøre seg opp sine egne meninger og vise engasjement.

I hvilken grad blir så muntlig avgangsprøve en form for skjult pensum? Vi vet fra andre fag at det de kan komme opp til i eksamen, er viktig stoff. På samme måte kan det bli en realitet i kristendomsfaget. Det de blir hørt i til eksamen brukes det tid på, det øvrige har vi «dessverre ikke tid til».

Stoff som kan tape, er i første rekke stoff som hører til kristendommens funksjonelle sider. Ekskursjoner, musikk og sang, ritualer og kulturbetydning kan risikere å bli satt til side fordi det er mindre relevant stoff til eksamen. Som lærere ønsker vi elevene alt godt, inkludert gode eksamenresultater. Derfor er det lett å prioritere eksamensrelatert stoff og la det andre ligge.

Enda mer betenkt er jeg når det gjelder skolens ansvar for elevenes personlige livsholdning. Selv om det er begrenset hva vi klarer å påvirke elevene, er jeg redd for at det lille vi gir av etisk veiledning, skal bli nedprioritet. Mer enn noen gang er det viktig for våre elever å ha en verdiballast med seg ut i livet. Dette er stoff vi vanskelig kan høre dem i til eksamen.

Jeg skal ikke argumentere for eller imot muntlig prøve. den er der. Men jeg oppfordrer mine lærerkolleger til å ha en faglig bevissthet, slik at de tenkte negative konsekvensene ikke får dominere i kristendomsundervisningen. En muntlig avgangsprøve skal ikke styre det totale innhold i faget.

**Bjørn Gjefsen, lærer, lærebokforfatter, underviser i kristendom fagdidaktikk ved MF og SLS i Oslo.
Adr.: Arnebråtveien 79 c
0385 Oslo.**

Bjørn Gjefsen

Emner og oppgaver til muntlig eksamen i 9. klasse

Vi bringer her et oppgavesett som er utarbeidet til muntlig eksamen i kristendom for elever i 9. klasse ved Bjørnsletta skole. Oppgavene er laget ut fra en konkret undervisningssituasjon og er tilpasset Gyldendals kristendomsverk for 9. klasse, «En bok om liv og tro». Selv om et såvidt konkret opplegg har sine begrensninger, tror vi oppgavesettet kan være et nyttig utgangspunkt for mange lærere som skal lage sine egne spørsmål til muntlig eksamen.

Opplegget har seks oppgavesett, hvert med tre emner. Elevene fikk oppgavesettet uten flere opplysninger. Til hjelp for sensor og eksaminator er det hjelpespørsmål som antyder noe om hvilket stoff som ønskes vektlagt og hvilken form høringen skal ha, dvs. diskusjon, forklaring, tekst- og bildetolkning. Til hvert sett er det også angitt hvilke hovedemner i Mønsterplanen som dekkes av emnet, samt referanse til stoffet i elevboka.

Alle sett inneholdt et emne fra kristendommen, et emne fra etikk og et emne fra andre religioner eller livsriter.

SETT 1

Kristendommen

Gud som skaper

Mønsterplanen: Hovedemne 1 «Gud og skaperverket»

En bok om liv og tro, side 90-98

Hjelpespørsmål:

- Hvordan er den første trosartikkel?
- Hva betyr leddet «den allmektige»?
- Jesus gav et bilde av Gud som kjærlighet.

Hva betyr det?

- Les diktet «Alt som er uten bilde» av Hans Børli. Hva sier han om Gud og skapelse i diktet? (tekst, s. 31).

Etikk i praksis

Etiske valg og ressursforvaltning

Mønsterplanen: Hovedemne 8 «Felleskap og samfunn»

En bok om liv og tro, side 10-15

Hjelpespørsmål:

- Hva er et etisk valg?
- «Den som sover, synder ikke», er det sant?
- Hvorfor er ikke å gjøre noe et etiske valg?
- Les teksten: «Du sit og klagar over verda» fra Barnetimeboka 1988. Hva sier den om våre valg i miljøvernsaker? (tekst: s. 32).
- Hvilken sammenheng er det mellom miljøvern og den første trosartikkel?

Andre religioner

Islam

Mønsterplanen: Hovedemne 9 «Andre religioner og livssyn»

En bok om liv og tro, side 149-160

Hjelpespørsmål:

- Fortell om utbredelse, antall tilhengere og opprinnelsen til islam.
- Hva vet du om Muhammed?
- Hvordan er gudsbildet i Islam? Sammenlign med gudsbildet i kristendommen.
- Hva vet du om Koranen?
- Hva er de fem søyler? Hvilken betydning har det for livet til muslimene?



SETT 2

Kristendommen

Synd, nåde, frelse

Mønsterplanen: Hovedemne 4 «Mennesket og den kristne tro»

En bok om liv og tro, side 101-103

Hjelpespørsmål:

- Hva mener kristendommen med ordet «synd»?
- Hva mener kristendommen med ordet «nåde»?
- Hvilken høytid er begrepet «frelse» knyttet til? Forklar på hvilken måte det kan forstås.
- Les teksten fra Aftenposten 16. august 1991. På hvilken måte sier historien om Kolbe noe om frelse? (se side 29).

Etikk i praksis

Alkohol og narkotika

Mønsterplanen: Hovedemne 7 «Du og jeg»
En bok om liv og tro, side 55-66

Hjelpespørsmål:

- Hvilke problemer kan alkoholbruk føre til?
- Hvorfor bruker likevel mange alkohol?
- Hva er årsaker til at noen begynner med narkotika?

- Hvilke råd kan trekløverregelen gi når det gjelder bruk av rusgifter?
- Hva kan være grunnen til at rusgiftmisbrukere kan få trøst og støtte gjennom kristendommen?

Andre religioner

Jødedommen

Mønsterplanen: Hovedemne 9 «Andre religioner og livssyn»

En bok om liv og tro, side 137-148

Hjelpespørsmål:

- Hva er sabbaten, og hvilke regler gjelder for denne dagen?
- Fortell og jødernes hellige skrifter.
- Hvordan er den jødiske trosbekjennelsen?
- Hvordan beskriver jødisk tro Gud?
- Hva er deres Messiasstro? Sammenlign med kristendommen.

SETT 3

Kristendommen

Trosbekjennelse og treenighet

Mønsterplanen: Hovedemne 1 «Gud og skaperverket»

En bok om liv og tro, side 109-112

Hjelpespørsmål:

- Hvordan var den alle første kristne trosbekjennelsen. Den står i Fil 2,11.
- Hvordan lyder den apostoliske trosbekjennelsen?
- Hvorfor kan vi si at trosbekjennelsen er et sammendrag av innholdet i Bibelen?
- Hva betyr treenighet? På hvilken måte forklarer den kristne kirke treenigheten?

Etikk i praksis

Krig og fred

Mønsterplanen: Hovedemne 8 «Felleskap og samfunn»

En bok om liv og tro, side 78-88

Hjelpespørsmål:

- Nevn noen årsaker til krig.
- Kan noen av de samme årsakene skape konflikter i ditt dagligliv i forhold til menneskene du omgås da?
- Les teksten av Martin Luther King. Hvordan ville han møte vold? (tekst s. 30).
- Hvor hadde han sin inspirasjon til dette fra?
- Hvilke argumenter taler mot å ha forsvar, og hvilke taler for?

Andre religioner

Hinduismen

Mønsterplanen: Hovedemne 9 «Andre religioner og livssyn»

En bok om liv og tro, side 162-167

Hjelpespørsmål:

- Fortell om utbredelse, antall tilhengere og opprinnelsen til hinduismen.
- Hva vet du om gudene i hinduismen?
- Forklar hvilken rolle sjelevandring spiller.
- Hva betyr hellige kuer? Hvilken sammenheng er det mellom ikke-vold og hellige kuer?
- Beskriv hinduismens syn på frelse.

SETT 4

Kristendommen

Den Hellig Ånd

Mønsterplanen: Hovedemne 4 «Mennesket og den kristne tro»

En bok om liv og tro, side 104-108

Hjelpespørsmål:

- Les Apg 2,1-4. Hva sies om Den Hellige Ånd her? Hva mer vet du om Den Hellige Ånd?
- Hvordan lærer kirken at Den Hellige Ånd virker i dag?
- På hvilken måte er tro knyttet til Den Hellige Ånd?
- Forklar hva som ligger i begrepene «omvendelse» og «tilgivelse».

Prinsipiell etikk og menneskesyn

Et kristent verdigrunnlag

Mønsterplanen: Hovedemne 7 «Du og jeg»
En bok om liv og tro, side 15-19

Hjelpespørsmål:

- Hva er samvittighet, og hvordan fungerer den?
- Les 1. Joh 4,7-12. På hvilken måte forteller dette om hva kristendommen mener om hvordan mennesker skal oppføre seg mot hverandre?
- Hva er trekløverregelen? Gi en forklaring av hvert ledd.
- Gi et eksempel på hvordan trekløverregelen kan brukes for å finne løsninger på konflikter eller problemer. Aktuelle problemer kan være miljøspørsmål, samlivsspørsmål, rusgiftproblemer mv.

Andre religioner

Buddhismen

Mønsterplanen: Hovedemne 9 «Andre religioner og livssyn»

En bok om liv og tro, side 168-171

Hjelpespørsmål:

- Fortell om utbredelse, antall tilhengere og opprinnelsen til buddhismen.
- Hva var Buddhas oppdagelse? (de fire sannhetene om lidelse)
- Hva er den åttedelte vei?
- Hvilke likhetstrekk er det mellom buddhismen og hinduisme?
- Det sies at buddhisme er en religion der Gud har underordnet betydning. Les utdraget av avisintervjuet og forklar hvorfor. (se s. 30).

SETT 5

Kristendommen

Jesu liv, Jesus som forbilde

Mønsterplanen: Hovedemne 2 «Jesus»
En bok om liv og tro, side 99-101

Hjelpespørsmål:

- Hvordan møtte Jesus syke, fattige og utstøtte.
- Hvilken nasjonalitet hadde Jesus? Hvordan møtte han mennesker fra andre raser og nasjoner? Hva kan det si oss i vår tid?
- Les Joh 13, 4-17. Hvilket ideal demonstrerer Jesus her? På hvilken måte kan det være et forbilde for mennesker i dag?

Etikk i praksis

Etikk i arbeidslivet

Mønsterplanen: Hovedemne 8 «Felleskap og samfunn»
En bok om liv og tro, side 35-44

Hjelpespørsmål:

- Hvorfor er det galt å gi for lav lønn?
- Nevn noen områder der kvinner blir diskriminert i arbeidslivet.
- Hvilke etiske problemer fører arbeidsledighet med seg?
- Forklar hvordan trekløverregelen kan brukes for å vurdere om et arbeid er godt og verdifullt.

Kristendommen og livet

Sorg og død

Mønsterplanen: Hovedemne 4 «Mennesket og den kristne tro»
En bok om liv og tro, side 180-187

Hjelpespørsmål:

- Hvilke kriterier brukes på at et menneske er dødt? Hva mener du er det beste kriteriet?
- Hva skjer ved en gravferd? På hvilken måte kan det gi hjelp til å komme gjennom sorg?
- Hvilke faser går en som sørger, ofte gjennom?
- Les salme 618 fra Norsk salmebok, med særlig vekt på vers 5. Hvilket håp kan kristendommen gi i spørsmål om sorg og død? (se side 31)

SETT 6

Kristendommen

Gudstjenesten

Mønsterplanen: Hovedemne 5 «Kirken og kristenlivet på hjemstedet»
En bok om liv og tro, side 113-128

Hjelpespørsmål:

- Hvilke fem hoveddeler består gudstjenesten av? Hva er hovedinnholdet i hver av de fem delene?
- Hvordan vet presten hvilket emne han skal tale om i prekenen?
- Det blir sagt at gudstjenesten ikke har plass for tilskuere, bare deltagere. Hva kan menes med det?
- Hva er nattverd? Hva kan den bety for dem som tar imot nattverden?

Etikk og menneskesyn

Menneskesyn

Mønsterplanen: Hovedemne 7 «Du og jeg»
En bok om liv og tro, side 20-28

Hjelpespørsmål:

- Hva er et menneskesyn? Nevn noen ulike menneskesyn.
- Beskriv hva som kjennetegner et kristent menneskesyn.
- En kvinne venter sitt første barn. Etter en fostervannsprøve får hun vite at barnet vil bli født med Downs syndrom, dvs. være mongoloid. Hun blir spurt om hun ønsker at ta abort. Hva vil du råde kvinnen til? Hvilket menneskesyn ligger til grunn for rådet?

Kristendommen og livet

Kunst og kristendom

Mønsterplanen: Hovedemne 4 «Mennesket og den kristne tro»
En bok om liv og tro, side 129-136

Hjelpespørsmål:

- Hvilken betydning har kristendommen hatt for kunst og kultur?
- Hvorfor er det nødvendig for folk flest i Norge å ha kjennskap til Bibelen?

- Se på bildet av Else Marie Jakobsen. (En bok om liv og tro, s. 132) Hva forteller bildet om Jesu liv?
- Hva kan grunnen være til at kunstneren lar hendene til Jesus gå utenfor bildet?

Aftenposten

KULTURMAGASINET

Fredag 16. august 1991

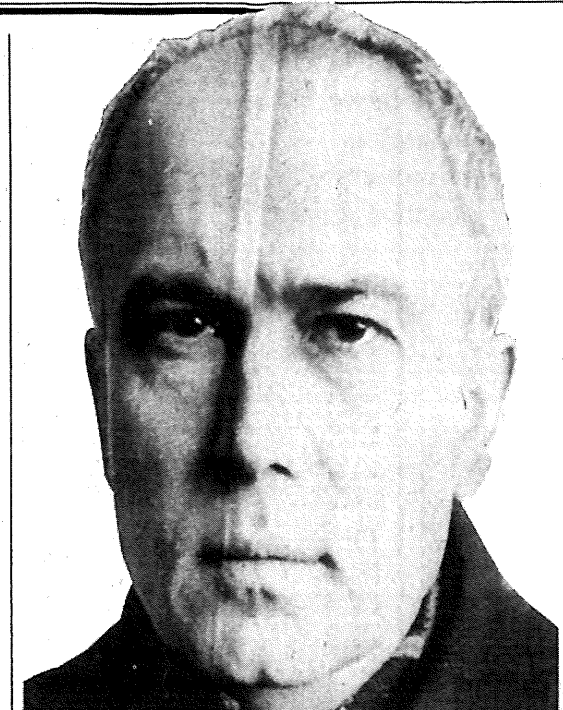
Den 14. august klokken 12.40 er det femti år siden den 47 år gamle katolske presten Maksymilian Kolbe ble drept med en sprøyte fenol i dødsbunkeren i Auschwitz. Etter to uker i bunkeren var han blant fire av ti som ennå var i live, og han var den eneste som var ved bevissthet. Seks var sultet ihjel. Da var leirledelsens tålmodighet oppbrukt. De ti var utpekt til å dø fordi en kamerat hadde flyktet fra en jordbrukskommando. Men pater Kolbe skulle egentlig ikke ha vært der.

Da flukten ble oppdaget, måtte flyktningens brakkekamerater stå opp ållt i tre dager i brennende sol, uten vann. Serjant Franciszek Gajowniczek var en dom som ble utpekt til å sulte ihjel. Han ropte fortvilet: - Stakkars kona og ungene mine! En av de oppslitte fortalte senere: - Plutselig gikk en mager skikkelse med stållinnfattede briller ut av rekkene og borti til den fryktede lagerfører Karl Fritsch. Han tok av seg luen og sto i stram givakt foran SS-mannen, rød i ansiktet. De andre fangene ventet at han skulle bli skutt ned der han sto.

Lagerføreren skrek: - Hva ønsker dette polske svinet? Hvem er du? Kolbe svarer: - Jeg er katolsk prest. Jeg ønsker å dø i stedet for denne mannen. Jeg er gammel - og han har kone og barn.

I det tyske leirsystem var antallet viktigere enn personen. SS-mannen vinket serjanten tilbake i rekkene og Kolbes nummer - 16 670 - ble ført på dødslisten.

Da solen gikk ned den dagen, ble de ti ført til celle 18 i blokk 11. Nakne på sementgulvet, fratatt enhver verdighet i døden. Trodde tyskerne. Men de ulykkelige ble ledet av en prest som gikk med dem for å dø - og for å hjelpe dem å dø. Han fylte deres siste dager med salmer og bønn. En av vaktene fortalte: - Det var som å komme inn i en kirke.



SS-mann ga ham Marias røde krone

Om det skjebnesvangre øyeblikk på appellplassen sier han: «Jeg var døddømt, men noen hadde ofret livet for meg. Dromte jeg, var det sant? Jeg fikk ikke takket ham. Vi så hverandre inn i øynene da vi skiftet plass.»

MARTIN LUTHER KING

En gang ble hjemmet til Martin Luther King bombet. Opphissede menn og kvinner, barn og politifolk samlet seg utenfor huset. Men det ble helt stille da Martin Luther King gikk ut på trappa og sa:

Min kone og barn er uskadd. Jeg vil at dere skal gå hjem og legge fra dere våpnene. Vi løser ikke dette problemet med gjengjeldelse og vold. Vi må møte dem med ikke-vold. Husk Jesu ord: «Den som griper til sverd, vil omkomme ved sverd». Vi må elske våre hvite brødre, uansett hva de gjør mot oss. De må forstå at vi elsker dem. Fremdeles roper Jesus ut gjennom århundrene: «Elsk dine fiender». Det er ordet vi må leve etter. Vi må møte hat med kjærlighet.

Fra Johanne Skog Gripsrud: Fredsarbeid og fredsarbeidere.

Aftenposten Torsdag 1. november 1990

Tibetansk buddhist blant norske elger

THOR A. NAGELL
(Norpress)

Dypt inne i skogen ligger en beskjeden hytte. Kikker du inn gjennom vinduet finner du hverken norske bondemøbler eller tradisjonell peiskos. Snarere tvert imot: Hele hytten er et eneste mystisk eventyr. Ingen assosiasjoner til de norske eventyrene til tross for elgen som beiter i nærheten. Her bor Lama Talo, tibetansk munk med 126 personer i menigheten.

Ikke skapt av Gud

– Hvordan er buddhismen som religion?

– Vi buddhister tror ikke at det er Gud som har skapt oss. Alt liv er reinkarnert – gjenfødt. Alle har vært i kontakt med andre på et tidligere stadium. Derfor er alt liv likeverdige – insekter som mennesker. Det spesielle for mennesket er at det kan snakke, tenke. Alle har et potensial i seg til å bli buddhister – men mange er forurenset av sin uvitenhet...

Alt som er uten bilde

Et menneske uten gudsfølelse - nei,
det tror jeg ikke eksisterer.

Om så du bare soper
nysnøen bort fra trammen din en vintermorgen
når dompapfløyter saktmodig inni snaret og
du kjenner ståltrådvirringen på limeskafet
ise mot de varme fingertuppene dine,
så er det en gudstjeneste, en bønn
foran livets nakne ikonflamme i brystet ditt
og alt som er uten bilde.

Hans Børli

T Svein Ellingsen 1971
M Egil Hovland 1976

618

Fylt av glede o-ver li-vets un-der,
med et ny-født barn i vå-re her-der,
kom-mer vi til deg som gav oss li- vet,
kom-mer vi til deg som gav oss li- vet.

2 Fylt av beven foran ukjent fremtid
legger vi vårt barn i dine hender.
Det som skjer i dåpen, gir oss trygghet.

3 Fylt av undring er vi i din nærhet!
Du som bærer verdensrommets dybder,
venter på de små og tar imot oss.

4 Ved ditt verk, ved Kjærlighetens vilje,
er vi født på ny til liv i Kristus,
til et åpent liv i tro og tillit.

5 Og ved tidens grense lever fortsatt
dine løftes-ord ved døpefonten,
dåpens lys forblir når livet slukner.

6 Større rikdom enn hva ord kan romme,
har du gitt oss gjennom dåpens gave.
Herre, la vår tro bli fylt av glede!

Du sit og klagar over verda.

Av Herborg Kråkvik, 14. år, 1927. Jurdal

«Kan ikkje dei hersens politikarane snart gjere noko med forureininga?»
Men har du noko grunn til å klage?
Tenk godt etter, og svar ærlig.
Har du nokon gong kasta papir i naturen?
Det er også forureining.
Du kan ikkje bestemme kva andre skal gjera, men du kan passa på deg sjølv.
Det er slik vi kan forandre verda.
Men då må du gå under skinnnet på mangt eit menneske.
Det er vi som utgjør mengden.
Ikkje politikarane.
Begynn med deg sjølv, skjerp deg!

Ei jord
Ei sol
Ei verd
Det er det me har.
Det treng pleie og stell
nett som ei potteplante
Ta vare på dei.
Det er dyrebare ting.

Vi forsoplar jorda, lufta og universet.
Vi vil vera frie til å gjere det vi vil.
Men er det fridom?
Eg berre spør: Føler du deg fri?
Nei!! Fridom er noko anna.
Det er retten til å ete frisk mat,
puste i rein luft
og fordøst i ein skog som lever og veks.
Det er fridom!

Lat opp dine auge.
Sjå ut over verda.
Er det noko som ikkje stemmer?
Kvar er blansen?
Balansen mellom mennesket og jorda.
Det er mennesket som bestemmer no,
men til slutt står vi makteslause.
Kvifor har vi meldt oss ut av samspelet i naturen?
Vi er for egoistiske.
Egoismen har fanga oss i nettet sitt.
Men det er håp.
Det er ennå tid til å komme seg ut.
Vi kan bli fri.
Fri til å snu utviklinga.
Bruka ressursane i naturen
ikkje øydeleggje dei,
men ha nytte og glede av dei.

Tegning av Audunild Engjelund, 8. år, 1980. Jorpeiland

59

Vidar Kristensen

Kunnskapskilde og døråpner

Bruk av sang og musikk i kristendomsundervisningen på ungdomstrinnet

I denne artikkelen viser Vidar Kristensen hvordan sang og musikk kan bidra til å styrke kristendomsundervisningen i ungdomsskolen. Han gir eksempler på konkret stoff og viser hvilken sammenheng det kan brukes i, samtidig som han reflekterer over pedagogiske sider ved bruk av sang og musikk.

Det er ikke mye som sitter fast i hodet vårt lenger enn en sang. Rim, rytme og en sangbar melodi gjør teksten lett å huske. Det er mange eksempler på at gamle mennesker som har glemt nesten alt annet, fortsatt husker sanger de lærte som barn. At sanger kan være glimrende pedagogiske redskaper, burde ikke forundre en eneste lærer.

Å gjemme ordene i hjertet

Utenatpugging har ikke stått høyt på den pedagogiske rangstigen de siste årene. Det har vært viktigere å oppleve og forstå sammenhenger enn å kunne noe på rams. Men noen relativt ferske opplevelser har lært meg at mange barn kjenner ekte glede og stolthet over å kunne noe utenat.

Elever er selvsagt forskjellige; men når hele skoleklasser kan gjennomsyres av fryd over vers de har lært, tror jeg ikke at barnas ulikhet er det største problemet. Problemet er at et par generasjoner av lærere og foreldre er flasket opp med troen på at pugging er dårlig pedagogikk. De kan ingen ting utenat selv, derfor har de ingen fryd å formidle. De vet bare at lille Marius sa "mensa rotunda" og døde, og dermed har dommen falt over utenatlæringen.

Resultatet er at vi sitter igjen med elever som vet en del ting sånn omtrent, men som aldri blir i stand til å krydre sin dagligtale med gode sitater og treffende vers. I kristendomsstimen lærer de at Gud er deres Far, men

hvordan denne faren er, glemmer de fort. De får ingen forståelse av armene og klemmen "når et barn kommer hjem og kvelden og møter en vennlig favn".

Kunnskaper på vers

Poenget her er ikke først og fremst å ta til orde for utenatlæring generelt, men å minne om at innøving av sanger er en snedig form for forkledd utenatlæring. Det går an å synge mye kunnskap inn i elevene. Hvis vi finner fram til sanger som formidler noe viktige, kan vi få elevene til å huske sentrale kunnskaper lenger enn de selv drømmer om. Når de kan en slik sang, kan vi til å med ta sjansen på å fortelle dem at de bærer på ekte lærdom.

Kirken har alltid hatt sanger. Sangen ser ut til å være en av de mest sentrale kristne uttrykksformer. Paulus formulerte seg slik: "La Kristi ord bo rikelig hos dere, så dere med visdom kan lære og rettlede hverandre, med salmer, hymner og åndelige sanger; syng for Gud av et takknemlig hjerte." (Kol

3,16.) Sitatet sier at den kristne sangen dels er rettet til Gud, men den kan også undervise og rettlede.

Noen av kirkens sentrale sangforfattere har hatt klare pedagogiske siktemål med det de har skrevet. Martin Luther er en av dem. Han skrev ikke salmer fordi han oppfattet seg selv som en dyktig salmedikter. Han gav snarere uttrykk for at han ikke beherket kunsten godt nok. Han ville skape kristne sanger på folkemålet som kunne gjøre Guds ord levende blant vanlige mennesker. Ved siden av at trykkekunsten gjorde det mulig å massespre Luthers skrifter (f.eks. Den lille katekismen), var sangene hans den viktigste årsaken til at reformasjonen vant terreng så raskt som den gjorde.

Petter Dass er et annet eksempel på bevisst pedagogisk sangskrivning. Han ønsket å synge troen inn i menighetslemmene. Derfor omsatte han bibeltekster og katekismen på vers. Tre hele bibelske bøker på rim finner vi blant produksjonen hans. Fortsatt bruker vi jevnlig en av katekismesangene hans, skrevet over annen bønn i Fadervår: "Herre Gud, ditt dyre navn og ære."

Sanger til ethvert tema

Sanger som pedagogisk redskap er altså ikke noe nytt. Snarere tvert imot. Men det som har bevisst sin funksjonsdyktighet gjennom århundredene, bør vi kanskje ikke kaste over bord for fort?

Jeg har gjennom noen år forsøkt å få sangene tilbake som kunnskapskilde blant tenåringer. Særlig på to områder har jeg vært opptatt av dette. Det ene er kristendomsundervisningen på ungdomstrinnet, det andre er de kristne tenåringskorenes repertoarvalg.

Tenåringskorene ligger egentlig utenfor synsfeltet i denne sammenhengen, derfor skal jeg ikke si stort om dem. Det jeg ivrer for, er i korthet at sangene først og fremst bør velges - eventuelt skrives - med tanke på dem som synger i koret. Når de faktisk lærer tekster utenat, bør det være tekster som det er verd å kunne, tekster som gir

kornedlemmene en holdbar kristendomsforståelse.

Når det gjelder kristendomsundervisningen, har jeg sammen med Gunnar Bakke Gabrielsen skrevet et læreverk for ungdomstrinnet: "Møte med livet" (Aschehoug Forlag, 1989-1991). Vi har valgt å disponere lærestoffet i Mønsterplanen av 1987 i 18 tematiske hovedkapitler. Innfallsvinklene og arbeidsmetodene er mange. Vi bruker skjønnlitteratur, bibeltekster, og en rekke former for individuelle og gruppebaserte arbeidsoppgaver. Til hvert av de 18 hovedkapitlene har vi tatt med en sang i læreboka som setter ord på viktige aspekter ved lærestoffet. Hvis elevene lærer disse sangene, kan de mye kristendomskunnskap. Muligheten er også stor for at kunnskapen blir bevart lenge.

I tillegg til sangene i læreboka, har vi i lærerveiledningene laget en liste med forslag til salmer og sanger til hvert av de 18 kapitlene. Vi har begrenset utvalget til fire kilder, og på de fleste ungdomsskoler fins det antakelig classesett av minst en av disse sangbøkene. Det gjelder "Norsk Salmebok", "Rop det ut", "Treklang" og "Salmer i skolen".

I rettferdighetens navn skal vi ikke glemme at også Mønsterplanen legger vekt på å bruke salmer og sanger i undervisningen. Den har en liste med 77 sanger som anbefales for grunnskolen som helhet. Svakheten ved denne listen er imidlertid at den er for ensidig salmebokbasert. Den fanger i liten grad opp sangene som vanligvis brukes i kristne ungdomsmiljøer. Forslagene i "Møte med livet" er mer allsidige.

Bruk gjerne kassettpiller

Ikke alle lærere er like flinke til å lære bort sanger. Noen har vanskelig for å lære en melodi fra noter, og noen liker ikke å synge i det hele tatt. Slike problemer er det imidlertid forholdsvis enkelt å gjøre noe med i våre dager. Til "Møte med livet" er det spilt inn en kassett med alle de 18 sangene fra elevbøkene. Et slikt hjelpemiddel kan brukes både

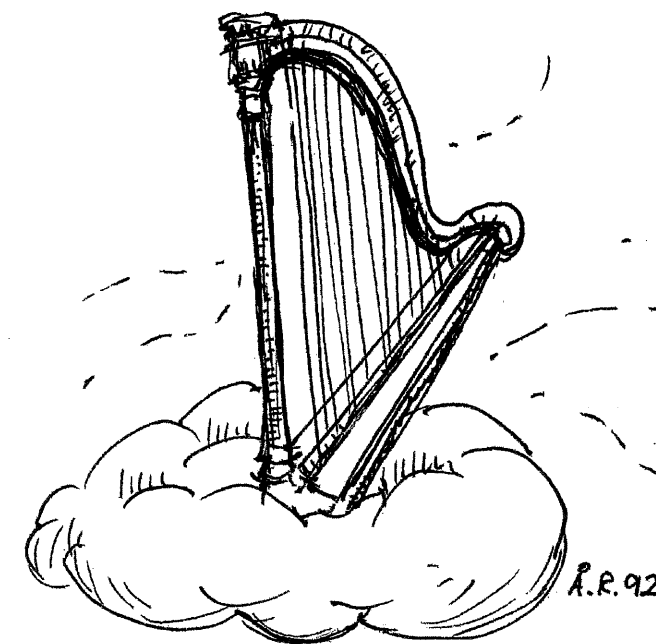
som innlæringsredskap og som støtte for allsangen. Ofte skal det ikke mer enn følgende prosedyre til for å øve inn en sang: 1 Læreren spiller sangen en gang mens elevene sitter med teksten foran seg og lytter. 2 Læreren spoler kassetten tilbake og spiller den på nytt mens elevene synger med. Det går også an å la noen elever som er gode til å synge, låne kassetten på forhånd, slik at de kan være forsangere i klassen.

Det er en fordel å bruke en kassettspiller med telleverk. Før timen spoler læreren kassetten fram til der hvor den aktuelle sangen begynner, og stiller telleverket på null. Når kassetten etter en gjennomspilling skal spoles tilbake til utgangspunktet, er det enkelt å stoppe den på rett plass. Det er dumt å bruke masse tid i timen til å leite seg fram på en kassett.

At det er mulig å lære bort sanger på denne måten, har jeg selv erfart mange ganger. Hvis en passer på å repetere sangen noen ganger i de nærmeste kristendomstimene, tar det ikke lang tid før både tekst og melodi sitter hos de fleste elevene.

Salmer er ålreit

Det er ikke bare nye ungdomssanger med tidsmessige melodier som det er mulig å få ungdomsskoleelever til å synge. De kan oppleve det fint og inspirerende å arbeide med gamle sanger. Et eksempel er en av kirkens eldste salmer, "Folkefrelser til oss kom" (Norsk Salmebok nr. 1). Den er skrevet av biskop Ambrosius i Milano på 300-tallet. Hvis elevene får i oppgave å sammenlikne teksten med annen trosartikkel i den apostoliske bekjennelsen, kan de lett finne ut at sal-



men er en trosbekjennelse på vers. Her fortelles hovedpunktene i kirkens lære om hvem Jesus er. De elevene som lærer sangen, kan mye kristologi.

Det kan også være spennende å lytte til en særegen svensk tolkning av sangen. Den er innspilt med Leif Strands Kammarkör og Arne Domnéus kvintett på LP-plata "Sorgen och glädjen" (Proprius, PROP 7710). Elevene kan utfordres til å si sin mening om hvorfor sangen har fått et slikt arrangement.

Hvis en tar for seg en plateinnspilling på denne måten, kan det være nyttig å gjøre det i form av et tverrfaglig samarbeid med musikk læreren. I så fall er veien kort til at elevene selv kan prøve å lage et arrangement ved hjelp av rytmeinstrumenter. Melodien er rik på muligheter, og det oppdager elevene fort.

Nærhet med distanse

En atskillig nyere og mer selvransakende sang, er Bjørn Eidsvågs "Du låg og skalv av angst" (allsangversjonen av "Kyrie", "Rop



det ut" nr. 65, Lunde Forlag 1989). Her beskrives en tøff jeg-person som ville stilt opp for Jesus på en annen måte enn det de feige disiplene gjorde i Getsemane. Men sannheten er at heller ikke jeg-personen er så omsorgsfull og selvoppofrende når det kommer til stykket. Teksten får ungdomsskoleelever (og lærere?) til å oppdage et sørgelig speilbilde av seg selv. Den gir et godt utgangspunkt for å snakke om hvem vi er og hvem vi later som vi er. Samtidig sier den noe viktig om hvem Jesus er.

"Du låg og skalv av angst" er fin å benytte til Mønsterplanens temaer "Menneskeverdet" og "Problemet med det onde i verden" under hovedemnet "Mennesket og den kristne tro".

En slik sang gir elevene muligheter til å snakke om seg selv uten å bli for personlige. De kan si hva forfatteren sier om seg selv, og så gi uttrykk for om de tror det er flere som opplever det på samme måte. Det gir samme tilnærming til et tema som når en bruker en skjønnlitterær tekst. En kan forholde seg til

hva personene i teksten mener, tenker, sier, føler og gjør. På den måten gis elevene rom til å snakke om egne tanker og følelser, uten at de utleverer seg for resten av klassen.

Popmusikk som døråpner

På samme måte som skjønnlitterære tekster, kan også allmenne sanger brukes som en mulig innfallsvinkel til et hvilket som helst tema i kristendomsundervisningen. Da er ikke hensikten lenger at elevene skal lære sangen med kunnskapstilegnelse for øyet, men at sangen skal sette søkelys på et eller annet nyttig aspekt ved temaet. Den skal åpne en dør.

Både viser og popmusikk er anvendelige i denne sammenhengen. Svært mange sanger handler om mellommenneskelige forhold, om kjærlighet, om svik, om etiske dilemmaer. Det er et faktum at de fleste ungdomsskoleelever er opptatt av musikk på en eller annen måte. Da er det ingen grunn for kristendoms læreren til å gå over bekken etter vann. Bruk gjerne egnede sanger fra dagens

hitlister til å vise at sangforfatterne er opptatt av de samme temaene som Bibelen tar opp.

Når jeg nå gir noen få eksempler på sanger jeg selv har funnet anvendelige, dreier det seg om popsanger som har vist seg slitesterke gjennom noen år, og som kan presenteres som en slags klassikere for klassen. Det er vanligvis bedre å bruke slike sanger enn fjorårets døgnfluer som elevene synes er pyton i år.

Mange poptekster er engelskspråklige. I stedet for å betrakte det som et problem, kan en se det som en mulighet for ytterligere tverrfaglig samarbeid. Få engelsklæreren til å gjennomgå teksten språklig, musikk læreren til å gjennomgå den musikalsk, så tar kristendoms læreren seg av menneskesynet, holdningene, etikken osv.

Menneskeverd

Paul McCartneys sang "Ebony and Ivory" (LP-plata "Tug of War", MPL Communications, Inc. TCX 37462) er velegnet til å ta opp menneskeverdet, apartheid, rasisme osv. Utgangspunktet er de svarte og hvite tangentene som ligger harmonisk ved siden av hverandre på pianoet. Hvorfor klarer ikke menneskene å se på hverandre som like viktige enten vi er svarte eller hvite?

Paul Simon har en sang som heter "Cars are Cars" (LP-plata "Hearts and Bones", Warner Comm. Company, 92 39421). Den handler om hvordan biler er like overalt på kloden; de har motoren foran og jekken baki. Men det er ikke slik med menneskene; de er fremmede, rundt neste sving er de annerledes. Men kanskje er mennesker viktigere enn biler når alt kommer til alt?

I once had a car that was more like a home

I lived in it, loved in it, polished it's chrome

If some of my homes had been more like my car

I probably woldn't have travelled this far

Hvilken erkjennelse har Paul Simon kommet til etter et liv i rastløst jag? Hva ser elevene på som viktig når de tenker på sin egen framtid? Er det tingene eller menneskene som det er verd å bruke tid på?

Miljøvern

Risikoen for at menneskene er i ferd med å utslette seg selv, er tema i en rekke sanger. Forurensning av luft, vann og jord, atomstråling osv. er både et allmenntisk og kristendomsfaglig problem.

En av dem som har skrevet sanger som målbærer problemet, er engelskmannen Sting. "Fragil" er en av hans mest kjente sanger i så måte. Men også en av sangene fra hans tid i gruppa "Police", er fin å bruke som innfallsvinkel til å snakke om forvaltning av skaperverket. Den heter "Walking in your footsteps" (LP-plata "Synchronicity", A&M Records Inc. AMLX 63735). Den forteller om dinosaurene som var klodens herskere for 50 millioner år siden, men som likevel ikke hadde noen framtid. Er vi, dagens herskere på kloden, i ferd med å følge i deres fotspor mot utslettelsen? Sangen slutter med ordene "They say the meek shall inherit the earth ..." Hvor har Sting det fra? Hva mener han med å synge det i denne sammenhengen? Hva kan vi lære av Bergprekenen om måten vi lever på?

Bibelord som rocketekster

Den irske gruppa U2 har mange tilhengere blant ungdomsskoleelevene. Kristendoms læreren kan gjerne overraske dem litt med å gjennomgå noen av tekstene. En av sangene deres heter "40" (LP-plata "War", Blue Mountain Music Ltd. 205 259 eller LP-plata "Under a blood red Sky", Island Records Ltd, IMA 3). Skjønner noen av elevene hvorfor sangen heter "40"? La dem slå opp i Bibelen og lese Salme 40,2-4. Der finner de teksten U2 synger. Hva handler den om? Hvorfor tror dere U2 ser på dette som en så viktig tekst at de avslutter så og si hver eneste konsert med den?

U2 har også en sang som heter "Gloria"

(LP-plata "October", Island Records Ltd, ILPS 9680, eller LP-plata "Under a blood red Sky", se over). Teksten er en variant av englesangen i Luk 2,14: Ære være Gud i det høyeste ... U2 synger delvis på latin, slik det har vært gjort i kirkene i hundrevis av år. Spill gjerne en gloria-sats fra en eller annen messe og sammenlikn. Hva vil en moderne popgruppe si med å bruke englenes ord fra Betlehemsmarkene? Hvorfor vil de peke på frelseren som ble født for nesten 2000 år siden?

Bakgrunnskunnskap

Jeg har skrevet en bok som gir en kortfattet innføring i den kristne sangens historie,

temaer og hovedmotiver (Vidar Kristensen: "Tro blir til sang", Nye Luther Forlag 1992). Kunnskaper om hvorfor de kristne sangene er blitt som de er blitt, fra oldkirken til Bjørn Eidsvåg, vil antakelig være nyttige for enhver kristendoms lærer. Sangene som blir berørt i boka, er stort sett slike som brukes i Norge nå. Den kan forhåpentligvis gi hjelp til å velge sanger til undervisningen.

Vidar Kristensen, forfatter med lærebøker og sanger som hovedfelt. Adr: Fagertunveien 157, 1342 Jar

BOKOMTALE

Viktig bok for lærere i kristendoms kunnskap.

Vi er ikke bortskjemt når det gjelder hjelpebøker til kristendomsundervisningen her i landet. Boka Fra ord til handling av Bjørn Gjefsen fyller godt opp i tomrommet. På snaue 130 sider er det samlet en mengde stoff med kort vei til den praktiske virkelighet.

Den første halvdel av boka er en teoretisk del der faget etter M87 er beskrevet og drøftet, dessuten stoff om metoder og læremidler. Som bakgrunn for å se det religiøse i bredest mulig perspektiv brukes Glocks fem dimensjoner som modell, noe som ser ut til å være en svært fruktbar innfallsvinkel for å drøfte de problemene som ligger i feltet erfaring - tro - undervisning.

Gjefsen oppfatter kristendomsfaget i dagens skole som et fag som er blitt voksent, som han sier. Poenget er at selv om faget har en konfesjonell forankring (noe det etter Gjefsen er viktig at det har), er det likevel et fag som begrunnes ut fra skolen og de oppgaver den har. Og først når faget har sin egen identitet som fag, kan det fullføre sine samarbeidsoppgaver med den lokale kirketilhørighet.

Etter de didaktiske refleksjonene kommer

bokas andre del, den praktisk-metodiske. Etter at Gjefsen har drøftet en modell for metodisk tenkning, gis det et eksempler på hvordan denne modellen virker i praksis. Her tar Gjefsen opp sentrale emner som kirken, misjon, etikk, bibelen, trolære, og viser hva som er særpreget for dette emnet i undervisningen. Ikke minst er denne delen av boka preget helt konkrete råd og vink. Det er tekster, tegninger, modell-skisser som er satt inn i helt konkrete forslag til hvordan undervisningen kan legges opp. Hele tiden går det som en rød tråd i gjennom boken at her vi å gjøre med et menneske med rik erfaring fra felten, som kan kunsten å dele med andre.

Boken er kort og knapp. Om mange av tingene den tar opp skrives det doktoravhandling, men det trenger ikke lærerne i stridens hete. De trenger en bok som treffer hovedsakene på en gjenkjennelig måte, så boka kan brukes mellom slagene og gi konkret hjelp i det daglige, men likevel slik at forbindelsene til det mer prinsipielle stadig er der. Etter undertegnede mening dreier det som en standard håndbok som alle lærere i kristendoms kunnskap burde ha. *bm.*

Bjørn Gjefsen: Fra ord til handling. Kristendomsfaget i praksis. Gyldendal 1991.