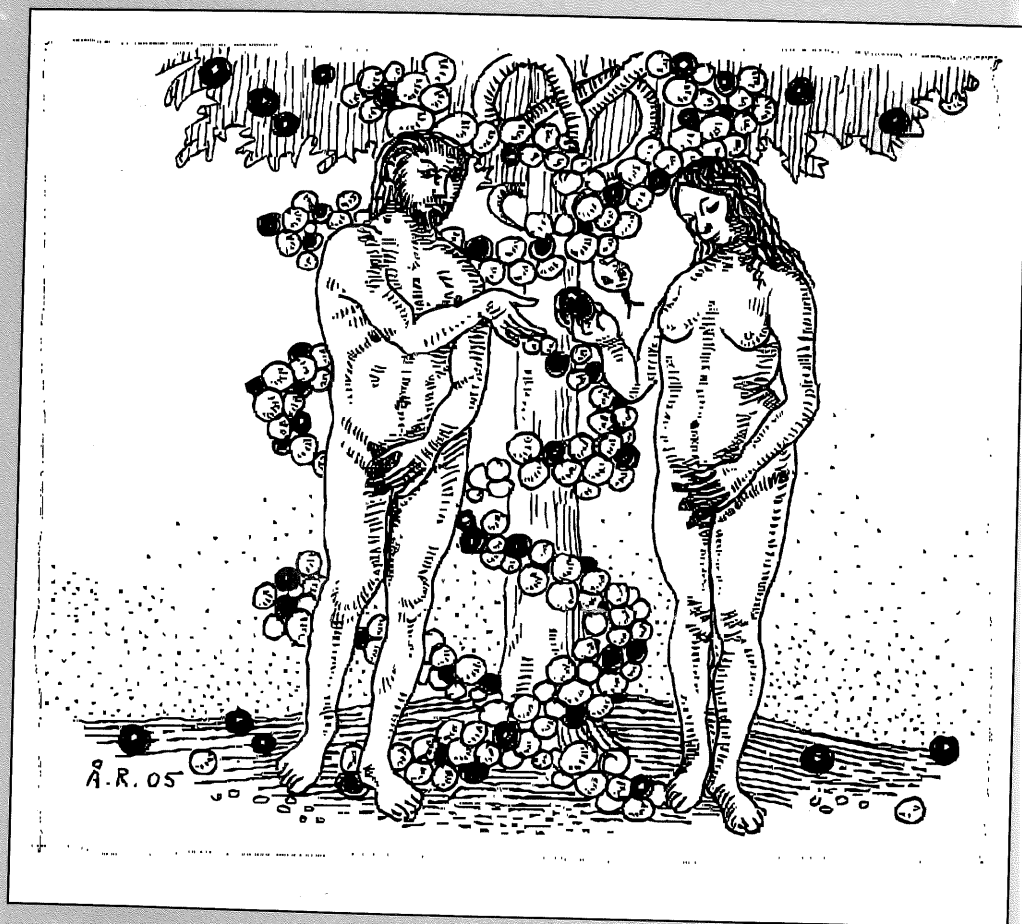


# RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærer-  
foreningen i Norge

ÅRGANG 17 • 2005 • NR 2



**Bio-etikk**  
**Læreplanutkast**  
**Blokkdager i Religion og etikk**



## Læreplan med mer

Som de fleste av våre kolleger nok har fått med seg er man i Utdanningsdirektoratet i ferd med å lage et endelig høringsutkast for den nye læreplanen. Forarbeidet har vært presentert i to omganger via internett. Det endelige høringsutkastet blir klart i august, og høringen foregår utover høsten. Den endelige læreplanen skal være ferdig før jul. Det er viktig at så mange som mulig sier fra hva de mener om utkastet. Skriv gjerne inn til Religionslærerforeningen, som vil være en viktig høringsinstans. Skriv også inn fra skolen direkte. I dette nummeret finner leserne en artikkel som ser på lærerplanene i Religionsfaget i et lengre historisk perspektiv. Den kan gi tanker om hva en driver med i faget, og kanskje også med et kritisk perspektiv: Hva vi *burde* drive med! Harald Skottene i redaksjonen gir i en artikkel en oppsummering av hva som har hendt så langt, dessuten gir han egne vurderinger.

Det er for øvrig interessant å se det nye KRL-høringsutkastet. Mens altså Stortinget etter klagene til Menneskerettskommisjonen har gitt faget nye rammer, gir Direktoratet/Departementet faget dets innhold. Typisk for den nye typen læreplan er at den er relativt generell, altså at det ikke er så mye innhold likevel. Det viser seg at konkretiseringene blir opp til den enkelte lærer eller vel helst opp til den enkelte lærebokforfatter. En kan selvsagt si at dette dreier seg om faglighet, noe som nok er et poeng. Men siden det innen de fleste skolefag finnes mange ulike fagsyn, kan vel konkretiseringene bli temmelig forskjellige. Hernes var en omdiskutert reform-minister. I disse nasjonale markeringstider kan det likevel være greitt å minne om at han hadde sans for en felles nasjonal referanseramme («det allmendannede menneske» i Generell læreplan). Skolen kan oppfattes som et siste nasjonalt massemedium som gir en del felles fortellinger som blir en viktig del av vår felles identitet. Dette er selvsagt ikke skolens eneste oppgave, men viktig nok, selv om det ikke gir umiddelbare pekuniære «kompetanser» og ferdigheter. Skolen får – enten vi liker det eller ikke – betydning for holdninger og usynlige fellesskap, som *er* der og får ytre betydning i ulike moralske prøvesituasjoner. Et slik integrativt fellesskap er det alltid behov for i et land. Derfor synes jeg det er uheldig at Clement har gitt opp å konkretisere hva som ligger i «sentrale» fortellinger.

Dette nummeret var i utgangspunktet ment å skulle dreie seg om bioteknologi. Dessverre fikk vi av ulike årsaker ikke alle de artiklene vi hadde håpet å få. (Det vi fikk var imidlertid både interessant og bra!). Dermed har vi laget et a la carte-nummer, der vi blant annet har fått med del to av artikkelen om Da Vinci-koden, og vi har i tillegg til stoff om læreplanutkastet fått med stoff om såkalte blokk-dager i Religion og etikk. God sommer og god lesning!

### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 2, 2005, 17 årgang

Redaksjonskomiteen:  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene

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

Illustrasjon:  
Åsmund Risnes

Formgivning:  
John Jones

Det planlegges 4 nummer  
i 2005

Tidsfrist for nr. 3, 2005  
15. september

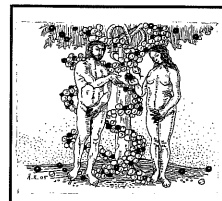
Trykk:  
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:  
700

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

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

ISSN 0802-8214



## Innhold

	Side
<b>Leder</b>	<b>2</b>
<b>Foreningsnytt:</b>	
<b>Påmeldingsfrist for Syri-turen utsatt til 1. juli</b>	<b>4</b>
<b>TEMA: Bioteknologi</b>	
<i>Lars Østnor:</i>	
<b>Embryoets moralske status i lys av kristent menneskesyn</b>	<b>5</b>
<i>Bent Høie:</i>	
<b>Hvem skriver den bioteknologiske dagsorden?</b>	<b>15</b>
<i>Oskar Skarsaune:</i>	
<b>Fra Den Hellige Gral til Jesu etterkommere?</b>	<b>20</b>
<i>Hallvard Kjelen:</i>	
<b>Danningsomgrepet i læreplanar for religionsfaget</b>	<b>27</b>
<b>METODIKK:</b>	
<i>Johnny Tobiassen:</i>	
<b>Faglig fordypning eller bortkastet tid?</b>	
<b>Erfaringer med bruk av blokkdager i religionsfaget</b>	<b>38</b>
<b>DEBATT:</b>	
<i>Harald Skottene:</i>	
<b>Flat som en IKEA-pakke?</b>	<b>47</b>

**Tema i neste nummer: Angrep på og forsvar av islam**

Gå også inn på Religionslærerforeningen WEB-side:  
[www.religion.no](http://www.religion.no)

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

### Ny frist for påmelding til foreningsturen

Fristen for påmelding til Religionslærerforeningens tur til Libanon og Syria er utsatt til 1. juli. Turen er fra 1.–15. oktober. Mer informasjon i forrige nummer av Religion og livssyn, dessuten på foreningens hjemmeside: [www.religion.no](http://www.religion.no)

**Hiv deg rundt og meld deg på! Dette er en sjelden sjanse! Uten noen flere påmeldinger står turen i fare for å bli avlyst.**

Forts. fra side 46 **Faglig fordypning eller bortkastet tid? ...**

mene mer ved at man bare har 45 minutter til rådighet. Dette er utvilsomt det mest problematiske ved hele ordningen. Innføring av blokkdager innebærer altså en vesentlig endring i hvordan lærer og elever arbeider med faget, men det synes ikke som om dette fører til mindre innsikt i faget for elevene. Snarere tvert i mot.

#### Litteratur

Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Monsen, Lars (1997): «Ansvar for egen læring» – fra slagord til klasserom. I: Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.

Ogden, Terje (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tobiassen, Johnny (1999): *Nye muntlige eksamensformer i Reform 94. Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Eksamenssekretariatet. (Vedlegg til Informasjon SUE/Vg-00-12)

Zahl-Begnum, Odd H. og Susanne Begnum (1992): *Arbeids- og organisasjonspsykologi*, 2.utg., Oslo: NKS-Forlaget.

**Johnny Tobiassen: Lektor ved Bergen katedralskole. Adresse: [jo-tobia@online.no](mailto:jo-tobia@online.no)**

Lars Østnor:

### Embryoets moralske status i lys av kristent menneskesyn

#### Innledning

Er det etisk holdbart å forske på embryoer som er blitt til overs etter in vitro-fertilisering (prøverørsbefruktning), for å forbedre metoden, men slik at embryoene destrueres? Kan vi akseptere moralsk at man benytter celler, for eksempel stamceller, fra menneskelige embryoer til forskning eller til behandling av sykdom? Disse og liknende spørsmål knyttet til hva som er etisk forsvarlig omgang med menneske-embryoer, har meldt seg i økende antall og med større styrke de senere årene.

Hva er et embryo? Det finnes flere svar på det fra biologisk og fra medisinsk hold. Terminologien avhenger dels av hvor mange og hvilke faser man opererer med når det gjelder et menneskelivs utvikling fra konsepsjonen til fødselen. En rekke begreper er således i bruk: Befruktet egg, zygot, blastem eller blastocyst, preembryo, embryo og foster. Men dels er språkbruken også avhengig av etiske anliggender, for eksempel i retning av å avgrense en tidsperiode da menneskelivet «bare» er et preembryo. I tråd med vanlig terminologi i annen sammenheng velger jeg her å bestemme et humant embryo som et menneskelig liv fram til og med ca. 8. leveuke (jf. Andrén & Görman, 12. Mer enn gener, 51).

Her gjelder spørsmålet dette livets «moralske status». At noen eller noe har moralsk status forstås gjerne slik at moralske aktører i betydningen mennesker som har moralsk ansvar for sine handlinger, har

etiske plikter overfor dem. Moralsk status innebærer med andre ord at man er vernet av etiske normer (jf. Thommessen og Wetlesen, 151f.).

Hovedproblemet er følgelig i vår sammenheng: Må menneskelige embryoer tilkjennes en slik stilling, og eventuelt med hvilken begrunnelse, at vi som er moralske aktører, har plikter overfor dem, og at de er beskyttet av bestemte, etiske normer?

Dette skal bedømmes «i lys av» kristent menneskesyn, med andre ord ved å legge dette menneskesynet til grunn som vurderingsbasis. «Kristent menneskesyn» forstår jeg da som den helhetsoppfatningen av menneskets vesen, verdi og mål som er en del av kristendommens livstolkning, inkludert mulige forskjeller kirkesamfunnene imellom.

Alternativene til svar på hovedproblemstillingen er flere: Embryoet har ikke moralsk status, embryoet har en viss, nærmere definert moralsk status, embryoet har en stadig økende moralsk status i samsvar med den biologiske utviklingen eller embryoet har moralsk status på linje med fødte mennesker.

#### 1. Embryoer – hvorfra og til hva?

a) Kilder til embryoer

Menneskelige embryoer kan som kjent frambringes på flere forskjellige måter. Ettersom konteksten i dette tilfelle er bruken av celler fra embryoer til forskning og/eller klinisk terapi, så kan vi se bort fra embryoer

som blir til ved samleie, eventuelt ved kunstig inseminasjon eller prøverørsteknikk, og som er underveis mot fødselen. For begrensningens skyld velger jeg å konsentrere meg om levende embryoer og utelater derfor også provosert aborterte fostre og spontant aborterte fostre. De kildene som i denne sammenhengen er særlig relevante, blir følgende: i) embryoer som er blitt til ved in vitro-fertilisering (IVF), og som er blitt overflødige, ii) embryoer som er frambrakt ved hjelp av IVF til forskningsformål, iii) embryoer som er skaffet til veie gjennom såkalt terapeutisk kloning (somatisk kjerneoverføring), altså ved overføring av kjernen fra en kroppscelle til et ubefruktet, kjernefritt egg fra en kvinne, iv) embryoer frambrakt ved såkalt reproduktiv kloning, altså ved tilsvarende kjerneoverføring, men der den frambrakte blastocysten settes inn i en kvinnes livmor for å utvikles til et nytt individ. – Der hvor det i fortsettelsen er behov for å skjelne mellom ulike opphav for embryoer, vil dette framkomme eksplisitt eller ut fra konteksten.

#### b) Embryoer til hva?

Embryoer skaffet til veie ved en av de fire metodene nevnt ovenfor, kan for det første brukes til *forskning*. Her kan det dels dreie seg om biologisk grunnforskning med henblikk på menneskeembryoers tidlige livsfase, dels om forskning for å utbedre deler av teknikken ved in vitro-fertilisering og dels om forskning på stamceller fra embryoer med tanke på eventuell framtidig, medisinsk nytte.

For det andre er embryoer aktuelle for *terapeutiske formål*. Det kan dreie seg om bruk av overtallige, befruktede egg og stamceller til utprøving av nye medikamenter. Eller det kan gjelde anvendelse av embryonale stamceller til diagnostikk og terapi.

### 2. Oppfatningen innen noen utvalgte kirkesamfunn

La oss starte veien til et selvstendig svar ved å betrakte de svarene som allerede foreligger

i ulike kirkers offisielle stillingtagen til spørsmålet.

a) *Den ortodokse kirken* gjør gjeldende en relativt unison avvisning av alle former for medisinsk bruk av menneskelige embryoer til forskning og kliniske formål. Det gjelder uansett hvilket utviklingsstadium det menneskelige livet befinner seg på (til det følgende, se Carlberg, 128ff.). Således gikk bispesynoden i Orthodox Church in America i 2002 imot eksperimenter bedrevet i USA med kloning av mennesker, med blant annet den begrunnelsen at menneskelig liv går tapt ettersom embryoer ble ødelagt etter eksperimentene. De ortodokse biskopene bygde sitt standpunkt på oppfatningen fra oldkirken om at menneskelivet er ukrenkelig allerede fra befruktningen, og uttaler:

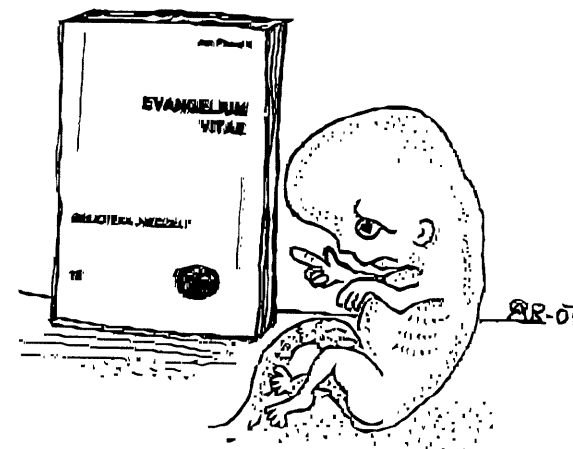
«... even at the earliest stage of growth the cluster of blastomeres constitutes an entity characterized by both genetic and developmental individuality... Although cellular differentiation is clearly observable from only about eighth day after fertilization, from the very beginning each cell functions as part of an organic whole. And although the early embryo is a «potential plurality» (i.e., it can twin), it is an actual organic unity, a specific and unique human individual, endowed with human nature and bearing the image of God» (sitert etter Carlberg, 128).

Ortodoks tradisjon i Østkirken har betraktet et nytt menneskeliv fra starten av som en enhet av kropp og sjel med en iboende, kontinuerlig potensialitet. Man henviser gjerne til kirkefaren Basileos på 300-tallet som avviste skillet mellom et «uformet» og «formet» foster, og forkastet at tidlig og sen abort skulle etisk vurderes ulikt. De amerikanske biskopene var avvisende til enhver form for kloning også av den grunn at man framstiller menneskeliv på en kunstig måte, løsrevet fra sammenkoplingen mellom ekteskap, seksualitet og forplantning som man hevder er et uttrykk for Guds vilje og ordning.

Biskopssynoden i USA har også forkastet forslaget fra president Bush om å bruke de eksisterende stamcellelinjene fra allerede ødelagte embryoer til forskning. Begrunnelsen er at selve handlingen å ødelegge disse embryoene er etisk gal, og man skal ikke nytte onde handlinger til å fremme et godt resultat. Bruken av embryonale stamceller til forskning er også i strid med den hippokratiske legeetikens norm «First of all, do no harm». I stedet gjelder det å bevare «the sacredness and the dignity of the human person».

b) *Den romersk-katolske kirken* har i et dokument fra 1987 (Congregation) behandlet den senere tids teknikker som gjør det mulig med ulike former for inngrep i menneskelivets tidlige fase og i forplantningsprosessen. Man bygger her sin kirkelære på det grunnlaget at mennesket er en uatskillig enhet av kropp og sjel. Av dette utleder man to hovedprinsipper: 1. Et menneskelig individ skal respekteres og behandles som person fra unnfangelsen av. 2. Det eksisterer ubrytelige bånd mellom kjønnsakten i ekteskapet og forplantningen. Som en konsekvens av disse etiske kriteriene hevdes: 1. Zygoter/embryoer/fostre har en ukrenkelig rett til liv. Diagnostikk og terapi på embryoer og fostre er etisk akseptabelt bare når det ikke truer livet, men utføres for å beskytte eller helbrede. 2. Ikke bare donorinseminasjon med sæd fra en tredje person, men også in vitro-fertilisering og inseminasjon med ektemannens sæd er i strid med enheten mellom samleie og forplantning. Katolsk teologi kjennetegnes således ved en naturrettslig framheving av den moralske forpliktelsen til beskyttelse av menneskelivet i hele dets temporale utstrekning.

Et sentralt dokument med tanke på den romersk-katolske kirkens offisielle stillingtagen med hensyn til bruk av stamceller fra



menneskelige embryoer finner vi i en deklarasjon fra 2000 (Pontifical Academy). Her tar man opp til drøfting tre spørsmål. Det første er hvorvidt det er moralsk tillatt å produsere og/eller benytte levende, menneskelige embryoer for å skaffe til veie stamceller. Svaret er negativt, og begrunnelsen er følgende: 1. På grunnlag av en komplett biologisk analyse må hevdes at et levende, menneskelig embryo fra det øyeblikk kjønncellene forenes, er et menneskelig subjekt med en veldefinert identitet som fra dette punktet begynner sin egen koordinerte, kontinuerlige og gradvise utvikling, og det kan ikke på noe senere stadium bli betraktet som bare en enkel cellemasse. 2. Som et «menneskelig individ» har embryoet retten til sitt eget liv, og derfor er enhver intervensjon som ikke er til fordel for embryoet, en handling som krenker dette retten. 3. Det å fjerne blastocystens indre cellemasse, noe som avgjørende og ubotelig ødelegger det menneskelige embryoet og forkorter dets utvikling, er følgelig en alvorlig, umoralsk handling og strengt forbudt. 4. Intet antatt godt resultat, som for eksempel bruken av stamceller til å framskaffe andre differensierte celler til det som kan være lovende, terapeutiske tiltak, kan rettferdiggjøre en slik intervensjon. En god slutt gjør ikke en handling rett når den er gal i seg selv. 5. Denne posisjonen er bekreftet som

kirkelære i encyklikaen «Evangelium Vitae», hvor det heter:

«The Church has always taught and continues to teach that the result of human procreation, from the first moment of its existence, must be guaranteed that unconditional respect which is morally due to the human being in his or her totality and unity in body and spirit: 'The human being is to be respected and treated as a person from the moment of conception; and therefore from that same moment his rights as a person must be recognized, among which in the first place is the inviolable right of every innocent human being to life'».

Det andre spørsmålet som trekkes inn, er dette: Er det moralsk tillatt å gi seg i kast med såkalt «terapeutisk kloning» ved å framstille klonede, menneskelige embryoer og så ødelegge dem for å skaffe til veie embryonale stamceller? Også her er svaret negativt: Alle former for terapeutisk kloning er forbudt ettersom de reiser det samme etiske problemet som er nevnt ovenfor, og som bare kan besvares negativt.

Tredje spørsmål er formulert slik: Er det etisk tillatt å benytte embryonale stamceller og differensierte celler som er framskaffet fra dem, når disse er levert av andre forskere eller er tilgjengelig kommersielt? Svaret er fortsatt negativt. Her er begrunnelsen følgende: Ser man bort fra delaktigheten i den moralsk illegitime intensjonen hos den opprinnelige aktøren, så innebærer det aktuelle tilfellet et nærmest stofflig samarbeid med dem som har frambrakt og levert menneskelige embryoer

Sammenfattende gjelder altså at den romersk-katolske kirken forkaster all bruk av menneskelige embryoer til forskning og terapi. Den nevnte deklarasjonen fra 2000 henviser i stedet til muligheten for å benytte stamceller fra voksne, såkalte adulte stamceller, for å nå de samme målene som man søker ved å bruke embryonale stamceller.

c) *Protestantiske kirker*

Innenfor protestantiske, inkludert lutherske

kirker, er det ikke like lett å finne kirkelige fellesuttalelser som tar stilling til spørsmålet om embryoers moralske status. Mye av materialet her stammer fra enkeltteologer eller teologgrupper. Visse kirkelige ytringer finnes likevel:

I Tyskland, som for øvrig har en av verdens strengeste lover til beskyttelse av embryoer (fra 1990), vedtok Forbundsdagen i 2003 at forskere kan innføre embryonale stamlinjer fra utlandet. Dette resulterte i en kirkelig uttalelse fra blant andre ledelsen i Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), hvor man hevder at beslutningen uthuler retten til liv og vernet av menneskelig liv fra konsepsjonen av (Carlberg, 141). Allerede i midten av 1980-årene advarte denne kirken mot forskning som destruerte embryoer, uansett hvor viktig formålet kunne være (von Schubert, 438f.). I Frankrike har fellesorganisasjonen for de protestantiske kirkene i 2003 avvist både terapeutisk og reproduktiv kloning. Når det gjelder forskning på overtallige embryoer etter in vitro-fertilisering, tar man ikke standpunkt, men henviser til to kryssende hensyn: På den ene siden kan det være uttrykk for en «terapeutisk solidaritet» som samsvarer med det kristne kjærlighetsbudet, og på den andre siden kan det innebære en instrumentalisering i strid med respekten for menneskelig liv (Carlberg, 144f.).

I Singapore har to kirkeråd av protestantiske kirker uttalt sin motstand mot destruksjon av menneskelige embryoer i forbindelse med medisinsk forskning (Walters, 39f.).

I USA har Missouri-synoden forkastet kloning og forskning på menneskelige embryoer (til det følgende, se Carlberg, 131ff.). Innenfor Evangelical Lutheran Church in America er det utarbeidet en utredning om «Human Cloning» (2001), hvor flertallet er kritisk til framstilling av embryoer på denne måten. Men et par av deltakerne tolker læren om Guds fortsatte skapelse slik at den åpner for å se kloning

som et middel i denne sammenhengen, og som et uttrykk for menneskets ansvar for å forbedre levevilkårene på jorden.

Innenfor en reformert tradisjon har The Church of Scotland allerede i 1997 fordømt kloning av mennesker:

«On principle, to replicate any human technologically is a violation of the basic dignity and uniqueness of each human being made in God's image... The nature of cloning is that of an instrumental use of both the clone and the one cloned as means to an end, for someone else's benefit» (Carlberg, 134).

### 3. Oppfatningen hos nordiske, lutherske teologer og kirker

La oss så et øyeblikk ta en titt på hvordan det tenkes innen lutherdommen i våre nordiske land! Kees van Kooten Niekerk utga for ti år siden en studie av nordiske kirkers og teologers syn på bioetiske spørsmål (Niekerk 1994). I framstillingen av standpunktene til forskning på embryoer bygger han i hovedsak på materiale fra et utvalg enkeltpersoner og mener å finne to hovedposisjoner (s. 112–119): På den ene siden står de som inn tar et liberalt standpunkt når det gjelder spørsmålet om destruerende forskning på menneskelige embryoer. Disse understøtter



ikke en fullstendig frikopling av slik forskning fra etiske hensyn, men opererer med bestemte kriterier. Eksempelvis definerer man et tidspunkt i embryoets utvikling som enhver forskning ikke har lov til å under-skride. Denne tidsgrensen varierer imidlertid fra implantasjonen etter 7–10 dager, via starten på utviklingen av hjernen etter 2 uker eller dannelsen av menneskelige trekk etter ca. 3 uker til muligheten for å føle smerte etter ca. 6 uker. Øvrige kriterier som trekkes inn, er foreldrenes eller kvinnens samtykke, at embryoet ødelegges etter at forsøket er avsluttet, at forskningen tjener viktige interesser for menneskene og at man ikke kan skaffe seg tilsvarende kunnskap på annen måte. Embryoets moralske status bestemmes etter dette ut fra en avveining mellom dets graduelle verdi på det aktuelle utviklingstrinnet og den angivelige nytten av destruerende forskning på vedkommende stadium. van Kooten Niekerk finner representanter for denne tankegangen på svensk og dansk hold.

På den andre siden finner vi dem som er avvisende til alle formene for forskning på embryoer eller i hvert fall forskning som innebærer at embryoer ødelegges. Ifølge van Kooten Niekerk finnes denne oppfatningen framfor alt i Norge, til dels også i Danmark. I dette tilfelle forestiller man seg at embryoets moralske status innebærer en ukrenkelighet fra dag 1 i den mening at dets liv ikke skal tas, og at embryoet ikke skal gjøres til middel for utenomliggende formål. Dessuten henvises til at forskning på embryoer kan lede til en mindre skarp grense mellom mennesker og dyr med hensyn til moralsk status.

I Sverige har kirkeledelsen i Svenska kyrkan i 2003 støttet forslaget fra regjeringen om å tillate bruken av tiloversblevne embryoer til stamcelleforskning (Carlberg, 143f.). Man er heller ikke kategorisk avvisende til terapeutisk kloning. Forskning legitimeres som

deltakelse i den fortsatte skapelsen, samtidig som blant annet menneskeverdet setter etiske grenser. Men fordi det er uklart når menneskeverdet starter, er det mulig etisk å forsvare ødeleggelse av menneskeliv på et tidlig stadium.

Den norske kirkes kirkemøte uttalte i 1989 at et embryo har moralsk status som menneske med rett til liv og ukrenkelighet fra konsepsjonen av.

#### 4. Gradert eller ikke-gradert menneskeverd?

Hvilken betydning for synet på embryoers moralske status har så den oppfatningen man opererer med når det gjelder menneskeverdet på det prenatale stadiet?

Her er igjen van Kooten Niekerks studie opplysende. Han finner nemlig at de teologene i Norden som har et liberalt syn på muligheten for forskning på embryoer, bygger denne oppfatningen på en graduering av menneskeverdet i henhold til embryoets biologiske utvikling. Et embryo tilkjennes ikke samme verdi som et født individ. Man oppfatter generelt embryoet som et blivende eller potensielt menneske. Plikten til å beskytte et embryo øker følgelig i samsvar med dets vekst.

De teologene som har et restriktivt syn på forskning som destruerer embryoer, begrunner sin etiske vurdering på forestillingen om at det tilkommer embryoet et fullt menneskeverd fra konsepsjonen av. Disse gjør gjeldende at et embryo har status som menneske allerede fra befruktningen og følgelig må tilkjennes den samme retten til vern og til ukrenkelighet som ethvert menneske. Blant teologene som befinner seg på denne linjen, spiller den bibelske forestillingen om mennesket som skapt i Guds bilde en sentral rolle for bestemmelsen av dets unike egenart og verdi.

I en slags mellomposisjon befinner de teologene seg som regner med et ikke-graduert menneskeverd fra befruktningen av, men som likevel antar at destruerende forskning på embryoer kan gi resultater som tjener

menneskene, og som etisk betraktet er mer tungtveiende enn embryoets menneskeverd og livsrett.

van Kooten Niekerk har også vist at ulikheten blant nordiske teologer når det gjelder synet på embryoers menneskeverd og på forskning på embryoer, har sammenheng med hvilket menneskesyn som legges til grunn for argumentasjonen. De som argumenterer ut fra et *kristent* menneskesyn, vektlegger at mennesket er skapt i Guds bilde og elsket av Gud og har fullt menneskeverd med rett til liv fra befruktningen av. De som argumenterer mer allment, går ut fra et *humanistisk* syn på mennesket som person og selvstendig individ. Dette medfører at noen av de sistnevnte graduerer menneskeverdet i samsvar med ufødtes utvikling, mens andre fastholder fullt menneskeverd fra konsepsjonen på grunn av tilhørigheten til menneskeslekten (1992 og 1994, 25ff.).

Selv gjør van Kooten Niekerk seg til talsmann for følgende tankegang:

«... mener jeg ikke, at fosteret fra konsepsjonen skal betraktes som et menneske, der tilkommer fuldt menneskeverd. Fosteret er et *vordende* menneske, en kim, der er på vei til at bli et menneske. Det betyr i kristent perspektiv: en kim, der er på vei til at bli et væsen, der bærer Guds bilde, og som vil bli genstand for Guds kærlighet» (148).

Begrunnelsen for dette synet er treleddet: For det første innebærer ikke skapelsestanken at Gud er involvert i ethvert menneskes tilblivelse. Befruktningen kan betraktes som en naturlig begivenhet som ikke foreskriver noe med hensyn til fosterets status. For det andre kan ikke bibeltekster om Guds forming av mennesker (Sal 139,13ff. og Jer 1,5) underbygge annet enn oppfatningen at Guds siktemål er at et befruktet egg skal bli et menneske, ikke at det allerede er det. For det tredje henvises til at det ved konsepsjonen bare dreier seg om et liv som genetisk tilhører arten homo sapiens, men «ikke om hva vi normalt forstår ved et menneske...

Begrepet menneske har så at si sin *terminus post quem* ved fødselen» (148).

Men van Kooten Niekerks forsøk på å tolke skapertanken teleologisk, og ikke kausalt, er lite overbevisende i forhold til bærende motiver i Bibelens skapelsesfortellinger, hvoretter ethvert menneskes tilblivelse er et resultat av Guds skapervilje og -gjerning (Stordalen 1994, jf. Luthers forklaring til 1.trosartikkel i Lille katekisme: «Jeg tror at Gud har skapt meg og alle skapninger...»). En deskriptiv konstatering av såkalt «normal» språkbruk kan heller ikke tillegges avgjørende betydning med hensyn til det normative spørsmålet om den moralske statusen til et ikke-født, menneskelig liv. Endelig er det vanskelig å se hvordan van Kooten Niekerks bruk av det biologiske kriteriet utvikling skal kunne benyttes, slik han gjør, til å sette et prinsipielt skille ved fødselen med hensyn til menneskeverd, ettersom slik utvikling er et kontinuum hos ethvert menneske både før og etter fødselen. Problemet med den beskrevne posisjonen kommer klart uttrykk når vi spør: Fra hvilket tidspunkt i utviklingen har den omtalte kimen til menneske Guds bilde og er elsket av Gud?

#### 5. Egen oppfatning med begrunnelse

Hvordan vil jeg så selv som kristen og luthersk etiker tenke og argumentere med hensyn til spørsmålet om moralsk status for menneskelige embryoer?

Mitt utgangspunkt for å nærme meg dette problemet er en relasjonsantropologi i form av forestillingen om mennesket som et unikt relasjonsvesen. En forståelse av mennesket ut fra dets relasjoner vil ha fundamental betydning for synet både på dets vesen, dets verdi og dets mål. En relasjonell begrunnelse for menneskeverd kan utformes et langt stykke på vei på allmennmenneskelige premisser, men må også benytte seg av trospremisses.

Den første relasjonen som det er rimelig å trekke fram, er *den sosiale*: Ethvert menneske er et *medmenneske*. Ingen er isolerte

Robinson Cruso'er. Alle mennesker inngår i grupper og sosiale fellesskap av ulike slag. Dette gjelder fra dag 1 av i vår eksistens og er uavhengig av vår egen og andres erkjennelse av at så er tilfelle. Allerede fra sammensmeltingen av kjønnscellene har et befruktet egg et gjensidig forhold til andre menneskelige skapninger: til mor og far som opphav, eventuelt til helsepersonell hvis konsepsjonen også inkluderer medisinske tiltak etc. Fra første stund av kjennetegnes ethvert menneskeliv av det som er karakteristisk for mennesket i alle dets livsfaser: avhengighet, hjelpeløshet og sårbarhet, men også muligheter for utvikling og endring. Gjennom livsløpet varierer styrken av slike egenskaper hos den enkelte og individer imellom, men aldri slik at det ekskluderer fra delaktigheten i menneskeheten.

Den andre relasjonen som skal nevnes, er *den økologiske*: Ethvert menneske eksisterer med et forhold til naturen, som det også selv er en del av i egenskap av å være et kroppslig vesen. Alle inngår i det samlede, økologiske universet av alt som er til, og i en spesiell forstand i den levende delen av naturen. Også dette gjelder for hele den enkeltes historie, ikke bare fra fødsel til død, men fra konsepsjonen til lenge etter døden. Som tenkende, bevisste mennesker kan vi gi denne relasjonen innhold i skikkelse av bruk eller misbruk, pleie eller destruksjon av øvrig natur. Men uavhengig av stadium i livet deltar vi i forvaltningen av jordens ressurser. Fra befruktningsøyeblikket eller -prosessen av er enhver menneskelig skapning avhengig av mattilførsel som trekker veksel på jordens bestanddeler. I så måte skiller vi oss ikke fra øvrig, levende natur. Men menneskets økologiske relasjon er likevel mer mangslungen og innholdsrik enn dyrs og planters.

Den tredje relasjonen er *relasjonen til Gud*: Denne relasjonen er tosidig. På den ene siden er ethvert menneskes tilblivelse et resultat av kreative krefter nedlagt i skaperverket av Skaperen selv. Det er i denne

mening vi på teologiske premisser kan tale om at mennesket er skapt av Gud. Vi har ikke oss selv å takke for livet, heller ikke bare foreldrene, men i siste instans Gud. Min biologiske eksistens er en gave fra Ham. Også for et nydannet embryo gjelder at livet er mottatt som et under fra Skaperens hånd. På den andre siden er den samme Gud også frelseren som verdsetter menneskene så høyt at han vil inkludere enhver i troens fellesskap med seg. I denne dobbelte mening er mennesket å forstå i et teosentrisk perspektiv.

Det er disse tre relasjonene eller forholdene som mennesket står i, som er omtalt i skapelsesberetningen i Bibelens første kapittel i form av tanken om at mennesket – til forskjell fra alt annet som eksisterer – er skapt i «Guds bilde»: Menneskets plass er ved siden av sitt medmenneske – overfor skaperverket – og under Gud. Det er disse relasjonene som etter min mening er karakteristiske for menneskets vesen og bestemmer menneskelivets mening og mål. Alle tre relasjonene er med i begrunnelsen for menneskeverdet. Men det er primært den sistnevnte, gudsrelasjonen, som for kristentroen konstituerer menneskets unike verdi og gir denne en spesifikk kristen begrunnelse. De to øvrige relasjonene har vi innsikt i fra filosofi, samfunnsvitenskapene og naturfagene, men også her gir kristentroen supplerende momenter.

Det er altså ikke menneskets potensialitet eller rasjonalitet, men dets *relasjonalt* som grunn gir menneskeverdet. I en særstilling står her gudsrelasjonen, og menneskets eksklusive verdi er således ikke ervervet, men tilsagt og tildelt. Hva innebærer dette med henblikk på embryoets moralske status?

Det som her er skissert, betyr at menneskets verdi er en *eksistensverdi* som tilkommer mennesket i kraft av å være til og gitt livet og samtidig være gjenstand for Guds kjærlige tilbud om syndsforlatelse og evig liv. Fordi menneskeverdet i siste instans er begrunnet utenfor mennesket selv, blir det en fundamental, enhetlig verdi som er uav-

hengig av biologiske, psykiske eller andre empiriske egenskaper ved mennesket. Den teosentriske hovedbegunnelsen muliggjør også en radikal fastholdelse av alle menneskelige skapningers like verdi. Og fordi menneskeverdet tilhører oss som Guds skapninger, tilkommer det oss fra livets begynnelse av. Det er ikke noe vi får etter å ha tilignet oss bestemte, nærmere definerte egenskaper. Følgelig er det mulig å hevde også embryoets fulle menneskeverd uten krav om bevissthet, rasjonell kompetanse, kommunikatív evne etc.

Hvilke mer presise og konkrete normer eller kriterier gir seg av dette med henblikk på det etiske ansvaret vi har overfor mennesker generelt og menneskelige embryoer spesielt? Av menneskeverdet følger for det første både *vår plikt til å verne om livet* og samtidig dette *menneskelivets rettighet til fortsatt å eksistere*. Og ettersom et embryo er et slikt liv i en tidlig fase, har det krav på respekt og beskyttelse. Forskning som direkte eller indirekte medfører at slikt liv destrueres, må vurderes som stridende mot livsretten og plikten til beskyttelse. Menneskeverdet gir for det andre også opphav til den etiske normen *integritet* forstått som uttrykk for en «udelt og uskadet» tilstand som tilligger ethvert menneske. Integritetsnormen avviser at noen bryter inn i menneskers livssfære på en ødeleggende måte. Den tjener således ikke bare til å beskytte mot livstruende krenkelser, men også mot inngrep som medfører alvorlig skade. Normen har klar relevans i forhold til forskning som ødelegger befruktete egg. For det tredje kan menneskeverdet mer konkret også utmyntes ved hjelp av normen *omsorg for de svake*. Av menneskeliv er knapt noe så svakt og avhengig av andres omsorg og beskyttelse som et befruktet egg eller et embryo.

Den oppfatningen av menneskeverdet, dets begrunnelse og normative innhold, som jeg her har anført, kan i dagens etiske debatt om embryoers moralske status benyttes både kritisk og konstruktivt (til det følgende, se

Østnor, 56ff. og 72ff.). *Kritisk* kan tankegangen brukes mot radikale posisjoner hos enkelte filosofer (for eksempel Peter Singer) som knytter verdi hos biologiske vesener til bestemte, kvalitative egenskaper, med den konsekvens at enkelte dyr har slike og følgelig stor verdi, mens visse mennesker (fostre, nyfødte, hjerneskadde og senile) ikke har dem og dermed besitter mindre verdi. Kritisk kan oppfatningen ovenfor også framholdes overfor filosofer (eksempelvis Michael Tooley) som skjelner mellom mennesket som biologisk vesen og som person. Å være person forutsetter etter hans syn at man har bevissthet, hukommelse, framtidshåp etc. Ikke-personer som mangler dette, har mindre rett til liv enn fullverdige personer. Kritisk kan den skisserte, kristne tenkningen også komme til nytte i forhold til talen om blivende/gryende/potensielt menneskeliv, når det med dette forutsettes at fullt menneskeverd med tilhørende rettigheter er noe som først kommer på et eller annet, senere utviklingsstadium. Men da bortser man fra at slikt menneskelig liv ikke bare har framtidige muligheter i seg, men allerede lever og utfolder seg. Kristent menneskesyns forståelse av menneskeverdet er, slik jeg ser det, en vedvarende avvisning overfor alle forsøk på å skille mellom på den ene siden biologisk, artsspesifikk eksistens og på den andre siden kvalitative egenskaper som gir persontilhørighet og moralsk status som fullverdig menneske.

*Konstruktivt* kan en slik kristen oppfatning av menneskeverdet benyttes til å fungere inkluderende, ikke til å ekskludere diverse former for menneskelig liv fra kretsen av dem med menneskeverd. Også personbegrepet kan tenkes brukt slik at det omfatter alle mennesker fra unnfangelsen av, og slik at det hevder respekten for alt liv under arten homo sapiens. At man fra et kristent hold orienterer seg ut fra gudsrelasjonen som det mest avgjørende for menneskeverdet, også for embryoer, utelukker ikke erkjennelsen av at det er utviklingsfaser bio-

logisk, psykologisk, sosialt etc. i et menneskes livshistorie. Men man benekter at det er tale om en prosess eller om kvalitative sprang som gir grunnlag for å hevde en gradering av menneskelighet og menneskeverd som konsekvens.

Når embryoers og alle andre menneskelivs verdi, livsrett, integritet og krav på omsorg av kristentroen får sin viktigste forankring i gudsrelasjonen, så viser det at det foreligger en nær sammenheng mellom begrunnelsen for menneskeverdet og *livssyn* eller *religiøs tro*. I den forstand er det berettiget å tale om «Att bekänna människans värde», slik tittelen er på en svensk, teologisk bok (Bråkenhielm 1992). Sammenhengen mellom et kristent menneskesyn og fastholdelsen av embryoers fulle menneskeverd og livsrett utelukker ikke at det også finnes muligheter for å levere rasjonelle, allmennmenneskelige argumenter for å hevde en slik moralsk status for embryoer. Slike bidrag til begrunnelse vil være innholdsmomenter i de to øvrige relasjonene vi har sett som grunnleggende for menneskets egenart, nesterelasjonen og naturrelasjonen. Karakteristisk for den sosiale relasjonen er embryoets tilhørighet til menneskeheten og dermed til den ypperste delen av skaperverket. Den økologiske relasjonen kjennetegnes ved at embryoet selv er enestående natur under utvikling og bærer i seg det som særpreger et menneskeleget, til forskjell fra øvrig levende natur. Både delaktigheten i menneskeslekten og det å eksistere som menneskekropp begrunner at et embryo vises respekt med hensyn til dets liv og kroppslighet.

#### Avslutning

På grunnlag av redegjørelsen og drøftingen ovenfor vil jeg konkluderende hevde: Problemet om et menneske-embryos moralske status tilspisser seg i spørsmålet om det tilkommer dette et menneskeverd forstått som blant annet livsrett, integritet og omsorg. Mitt svar er at det i dette henseende ikke er noen prinsipiell forskjell mellom mennesker

i ulike livsfaser. Begrunnelsen for å likestille alt menneskelig liv i så måte ligger i de egenartede relasjonene til medmennesker, øvrig natur og Gud, med vekt på det siste forholdet. Det gjelder her å forankre den etiske verdisetningen av mennesker, embryoer inkludert, i en slik relasjonell antropologi, til forskjell fra et biologisk utviklingsperspektiv eller psykososiale aspekter ved menneskelig eksistens. Destruksjon av embryoer på grunn av forskning eller terapi er i henhold til dette ikke etisk akseptabelt.

#### Litteratur

- Bråkenhielm, Carl Reinhold et al (1992): *Att bekänna människans värde. En bok från Bekännelsearbetets arbetsgrupp Människosyn och etik*. Verbum Förlag. Stockholm.
- Carlberg, Axel (2004): «Kristna perspektiv på genetiken och dess tillämpningar», i Andrén, Carl-Gustaf og Ulf Görman (red.): *Etik och genteknik. Filosofiska och religiösa perspektiv på genterapi, stamcellsforskning och kloning*. Nordic Academic Press. Lund.
- Congregation for the Doctrine of the Faith (1987): *Instruction on Respect for Human Life in Its Origin and on the Dignity of Procreation. Replies to Certain Questions of the Day*. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc-19870222\\_respect-for-human-life\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc-19870222_respect-for-human-life_en.html)
- Mer enn gener. Utredning om bioteknologi og menneskeverd* (1989). Av en arbeidsgruppe oppnevnt av Kirkerådet. Kirkerådet. Oslo.
- Niekerk, Kees van Kooten (1992): «Kristendommens materialetiske betydning i lyset at den teologiske bioetik i Skandinavia», i *Norsk Teologisk Tidsskrift* hefte 1, s. 1–16.
- Niekerk, Kees van Kooten (1994): *Teologi og bioetik. Den protestantisk-teologiske vurdering af bioteknologien i Norden*

1972–1991. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus.

- Pontifical Academy for Life (2000): *Declaration on the Production and the Scientific and Therapeutic Use of Human Embryonic Stem Cells*. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_academies/acdlife/documents/rc\\_pa\\_acdlife-doc-20000824\\_cellule-staminali\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pa_acdlife-doc-20000824_cellule-staminali_en.html)
- Schmidt, Ulla (1995): «Menneskeverd og kommunikasjon. En rasjonal begrunnelse for menneskeverdet i et teologisk perspektiv», i *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, hefte 3, s. 177–196.
- Schubert, Hartwig von (1991): *Evangelische Ethik und Biotechnologie*. Campus Verlag. Frankfurt/New York.
- Stamceller fra aborterte fostre og befruktede egg – medisinsk forskning, klinisk anvendelse og mulige alternativer* (2000). Rapport fra arbeidsgruppe. Sosial- og Helsedepartementet. Oslo.
- Stordalen, Terje (1994): *Støv og livspust. Mennesket i Det gamle testamente*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Thommessen, Bjørn og Jon Wetlesen (1996): *Etisk tenkning. En historisk og systematisk innføring*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Walters, LeRoy (2004): «Human Embryonic Stem Cell Research: An Intercultural Perspective» i *Kennedy Institute of Ethics Journal* Volume 14, Number 1, March 2004, s. 3–38.
- Wetlesen, Jon (red.) (1992): *Menneskeverd. Humanistiske perspektiver*. Skriftserie for HFs etikk-seminar. Bind 1. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Østnor, Lars (1994): «Liv, helse og død» i Thorbjørnsen, Svein Olaf (red.): *Utfordringer og ansvar. Områdeetik*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 51–82.

**Lars Østnor, professor i systematisk teologi ved Menighetsfakultetet. Adresse: Lars.Ostnor@mf.no**

**Bent Høie:**

## Hvem skriver den bioteknologiske dagsorden?

*Innlegget nedenfor er skrevet av Stortingsrepresentant Bent Høie (H). Det ble holdt som foredrag på Menighetsfakultetets kurs for lærere i videregående skole tidlig i januar i år og var innledning til samtale. Andre innledere skulle være John Alvheim (Fr.p) og Olav Gunnar Ballo (SV). Dessverre kunne ikke de to sistnevnte møte. Innlegget til Høie trykkes her fordi vi synes det er et godt eksempel på at det drives etisk refleksjon også andre steder enn på teologiske og filosofiske læreanstalter.*

Det er hyggelig å få lov til å snakke om et tema som utelukkende er et ideologi- og verdispørsmål, ikke et spørsmål om økonomi og budsjett.

Bioteknologiloven er en av stortingsperiodens viktigste saker. I denne saken ble det dannet et flertall mellom Høyre, Kr.f., V. Sp og SV. Et flertall som det i utgangspunktet altså er bredt politisk, men som SV nå er i ferd med å forlate. De har nå åpnet for å forhandle disse verdistandpunktene bort i sin iver etter å komme i regjering.

Hva jeg vil berøre:

1. Hvorfor en nasjonal lovgivning
2. Høyres grunnlag for vårt standpunkt i saken
3. Forskning på befruktede egg
4. Terapeutisk kloning/kloning
5. Anonyme sæddonorer
6. Preimplantasjons diagnostikk
7. Mehmet saken – Hva skjedde?

Loven omfatter flere saker: Fosterdiagnostikk/ultralud/eggdonasjon/biobank osv., men det har jeg ikke mulighet til å gå inn på i dag.

#### 1. Hvorfor en nasjonalrådgivning?

Det er en spennende bred og lang debatt vi har hatt om dette temaet i Norge. Etter min

oppfatning dreier bioteknologiloven seg mindre om vitenskap, men mer om hvilke grunnleggende verdier vi vil at samfunnet vårt skal bygge på. Skal alt være opp til den enkelte, eller skal vi forsøke å sette noen felles etiske grenser? For meg virker det som det er relativt enkelt å bli enige om de humanistiske verdiene. Vi er enige om at vi ikke ønsker et sorteringssamfunn, at menneskeverdet ikke skal graderes og et menneske ikke skal skapes for å være kun et redskap for et annet. Men utfordringen kommer der politikken møter vitenskapen, når målsettingen skal iverksettes som konkrete føringer for vitenskapen og medisinen. Da blir det vanskelig og det er ikke lette å være konsistent. Jeg tror dette er et område der vi alltid vil møte dilemmaer, og vi må være ydmyke for hverandres standpunkt. Men alternativet til å ta dette inn over seg, er å la vitenskapen kun ha selvdisiplin i forhold til hvordan samfunnet vårt skal utvikle seg. Det ønsker ikke Høyre. Samfunnet må gjennom demokratiske prosesser sette opp noen gjerdestolper for området som medisinen og vitenskapen kan utvikle seg innenfor.

Det vil alltid være et land som vil være mer liberale. En argumentasjon som baserer seg på at Norge ikke kan ha en strengere linje i disse spørsmålene enn våre naboland,



er i realiteten en argumentasjon for å ikke ha noen grenser.

### Høyres grunnlag

Retten til liv er grunnleggende. Høyre mener at menneskelivet har en ukrenkelig egenverdi. Menneskelivet kan ikke vurderes i forhold til andre mål. Lovgivning om medisinsk-etiske spørsmål knyttet til livets begynnelse, opprettholdelse og livsprosesser vil stadig endre seg, men for Høyre skal det være etikken som etter grenser for bruken av teknologien, ikke omvendt.

Dette er ikke en sak der Høyre har latt Krf styre politikken. Dette er et område der disse partiene hver for seg har kommet til felles løsninger. Dette er et av de områdene hvor disse to partiene verdifelleskap blir tydelig. Høyres standpunkt er forankret i vårt Prinsippprogram og Stortingsvalgprogram. Denne politikken kommer også frem i regjeringssgrunnlaget – Sem-erklæringen.

### 2. Forskning på befruktede egg

Derfor sier vi ja til å videreføre forbudet mot forskning på befruktede egg. Et befruktet egg er en spire til menneskeliv. De inneholder alle egenskaper som skal til for å bli et nytt menneske. Det er ikke bare i den kristne tro at mennesket har en verdi ut over en ren nytteverdi. Også i en humanistisk tradisjon tillegges mennesket en egenverdi som er ukrenkelig. Ved å ta i bruk befruktede egg i forskningen gis disse kun en verdi som nytte for andre. Derfor vil forslaget om å åpne for forskning på befruktede egg være en radikal instrumentalisering av menneskeverdet til det påbegynte liv.

Det forundrer meg at Ap og Frp ikke ser at dette forbudet faktisk står seg bedre i dag, enn det gjorde når det ble innført. Den gang trodde man at forskningen først og fremst ville lykkes ved å forske på stamceller fra befruktede egg. Imidlertid har man i det siste sett at gjennombruddene på forskning også kommer på adulte stamceller. Dermed har det etiske dilemmaet i avveiningen

mellom hensynet til det befruktede egget og muligheten til å behandle et sykt menneske økt. Vi vet i dag at et finnes alternativer som ikke krever de samme etiske avveiningene. Det er derfor gledelig at regjeringen allerede har begynt å satse på denne type forskning – og vil følge opp dette videre. Her har Norge mulighet til å vise at det går an å ligge i forkant – både i form av en klar etisk lovgivning – og satsing på en fremtidsrettet medisinsk forskning. Mange mener at det er lite konsistent å akseptere selvbestemt abort, men ikke forskning på befruktede egg. Jeg mener at det ikke er en relevant innvending. Abort loven sier ikke at fosteret før 12. uke ikke har en egenverdi. Den sier derimot at *kvinnens* situasjon kan være så vanskelig at det kan finnes moralsk forsvarlige grunner til å ta abort. Derfor har stortingsflertallet valgt å gi kvinnen selv muligheten til å foreta denne avveiningen. En avveining som jeg tror ikke noen mener er enkelt, nettopp fordi hun har en oppfatning om fosterets egenverdi. Jeg tror ingen vil påstå at et foster før 12 uke oppfattes som uten egenverdi for den gravide kvinnen eller omgivelsene.

### 3. Terapeutisk kloning/kloning

Terapeutisk kloning er ikke regulert med lov i Norge i dag. Terapeutisk kloning betyr at pasienten kan få for eksempel friste celler av sin nyproduserte «eneggede tvilling». I fremtiden kan en kanskje på denne måten behandle alvorlige sykdommer som Parkinsons og Alzheimer. Men regjeringen har foreslått å etablere et forbud mot dette i bioteknologiloven. En rekke andre land, som for eksempel Storbritannia, har åpnet for terapeutisk kloning. Terapeutisk kloning vil innebære at en skaper en spire til liv ut fra en ren nyttevurdering, men også til at en starter på en prosess som kan føre til kloning av allerede fødte individer (reproduktiv kloning). I Norge anbefalte lekfolkpanelet enstemmig ikke å tillate terapeutisk kloning.

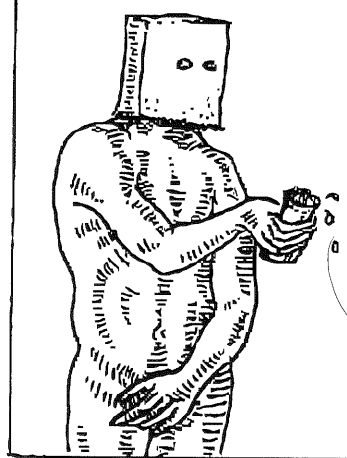
På internett tilbyr allerede Clonaid.com

menneskelig kloning. «Order now» er en av pekerne på denne siden. Forskningsdirektøren i selskapet sier: «Hvem ville i dag bli opprørt over tanken på å bringe tilbake til livet et 10 måneder gammelt barn som døde på grunn av et uhell? Teknologien gjør det mulig, foreldrene ønsker det.» Det viser at med den tilnærmingen Frp har til for eksempel terapeutisk kloning, raskt kommer opp i nye problemstillinger som også et samlet Storting tar klar avstand i fra. Men argumentene til forskningsdirektøren er de samme: «Teknologien tillater det – enkeltmennesker mener det vil lindre deres situasjon.»

### 4. Anonyme sæddonor

I bioteknologiloven berøres ofte problemstillingen mellom det ufødte liv og barnas rettigheter opp mot deres foreldres behov og ønsker. Som utgangspunkt i et liberalt samfunn kan vi si at foreldre og kommende foreldre som regel vil gjøre valg som er til det beste for seg og sin familie. Men vi ser også i sterkere grad at teknologien åpner for at det voksne mennesket kan foreta valg som får store konsekvenser for det ufødte liv – ut fra egoistiske hensyn eller faglig prestisje. Som når en kvinne på 58 år lar seg behandle for å bli gravid.

I så måte sa tidligere helseminister Wer-



Å.R.-05

ner Christie noe meget klokt i «Vårt Land» i forbindelse med Bioteknologiloven: «I mange samtaler kommer det opp at våre kommende medmennesker ikke kommer til orde. De må ha hjelp fra oss her og nå til å komme til orde». Hvis jeg skal se etter en rettesnor i Bioteknologiloven og Høyres oppfatning av denne sak – så må det akkurat være dette: Vi lar våre kommende medmennesker komme til orde.

Werner Christies uttalelse kom i forbindelse med at han hadde tvilt seg frem til at han er enig med regjeringen i å oppheve sæddonors anonymitet. Dette er et standpunkt som ble støttet av alle partier – med unntak av Arbeiderpartiet.

Det er lett å tenke at dette vil føre til at det blir vanskelig å få donorer til å stille opp, og dermed gjøre det vanskeligere for det barnløse paret. Men med hvilken rett fjerner samfunnet barnets mulighet til å få denne informasjonen – hvis de selv ønsker det? Vi vet av erfaring – spesielt fra adoptivbarn – at behovet for å finne sine røtter – sitt biologiske opphav er grunnleggende for mennesket. Det er et klart uttrykk for at vi ikke ser på oss selv som bare individer – men også som et resultat av en sammenheng som er større enn oss selv.

Jeg vil sitere professor i jus Lucy Smith.

«Motivasjonen for en slik hindring er jo beskyttelse av donoren og foreldrenes valg. Men disse personene er jo voksne mennesker som på egne vegne fullt ut velger dette ut fra gitt premisser. Det ufødte liv får ikke denne muligheten til å velge, og jeg mener at vår hovedoppgave må være å beskytte dette individets rettigheter».

Utfordringen med å få tak i donorer må vi møte offensivt, blant annet ved å samarbeide med de landene som har samme regelverk som oss selv. Det vil kanskje også være lettere å få donorer både i Østerrike og Norge hvis donoren vet at sæden kommer til å bli brukt i et annet land?

## 5. Preimplantasjonsdiagnostikk

Fordi alt menneskelig liv har samme menneskeverd, uavhengig av kjennetegn og egenskaper, mener Høyre at lovregler må utformes slik at sortering av menneskelig liv ut fra egenskaper ikke skal forekomme. Bioteknologiloven er et viktig bidrag til å forbedre oss mot et økt press i retning av et sorteringssamfunn.

Preimplantasjonsdiagnostikk er testing av befruktede egg for kunstig befruktning.

Det er lovlig etter bioteknologiloven i de tilfellene der det er en medisinsk indikasjon på at paret kan få barn med arvelig kjønnsbunden sykdom som ikke er uforenlig ved liv.

Men Mehmet saken som eksploderte i media våren 2004 fikk SV til å snu, slik at det nå er kommet en unntaksregel. Jeg vil derfor redegjøre for eksemplet «Mehmet-saken».

### 6. «Mehmet-saken» – hva skjedde?

Lille Mehmet lider av sykdommen thalassemia major. Dette er en arvelig sykdom som er svært vanlig i deler av verden, som middelhavslandene, Midtøsten, Syd-Asia og Afrika. Den tradisjonelle behandlingen av denne sykdommen er blodoverføringer kombinert med medikamenter for å trekke jern ut av kroppen. Denne metoden er velprøvd og kan gi en levetid på 40 år eller lengre. Den optimale behandlingen av sykdommen er stamcelletransplantasjon, forutsatt full vevsforlikelighet mellom donor og pasient, slik at en kan unngå avstøtningsreaksjoner. I denne konkrete saken har en ikke funnet en person som har full vevsforlikelighet. Den største muligheten for dette ville vært hos en frisk søster eller bror. Ifølge Sosial- og helsedirektoratet får derfor denne gutten den best tilgjengelige behandlingen – en behandling som pr. i dag gir en forventet levetid på over 40 år. Forslaget hadde sin bakgrunn i at foreldrene har fått råd om at preimplantasjonsdiagnostikk kombinert med testing av vevsforlikelighet vil kunne gi

dem et nytt, friskt barn som kan være donor og gi frisk benmarg til den syke gutten.

Brevet av 15. mars 2004 fra Sosial og helsedirektoratet til helseministeren med bakgrunn i denne saken slår fast: «En slik behandling er ikke innført som etablert metode noe sted så langt vi har kunnet bringe på det rene.»

Det vises videre til to vitenskapelige tester ved det frie universitet i Brussel. Det har blitt gjennomført to implantater etter dobbelttesting. En førte til klinisk graviditet. Komiteen fikk imidlertid i brev av 28. april bekreftet at denne graviditeten senere endte i abort. I media ble det framstilt som om bioteknologiloven var det sentrale hinderet for at denne gutten skulle bli frisk. Det er ikke tilfelle. Han får den beste tilgjengelige behandlingen, og alternativet som det er pekt på, er ikke noen etablert metode noe sted. Debatten dreide seg derfor ikke om hvem som vil hjelpe gutten, og hvem som ikke vil det, men var i realiteten en mediestyrt omkamp om vesentlige deler av bioteknologiloven. Forslaget som ble vedtatt innebærer at et par etter forutgående nemndbehandling kan få tilbud om i utlandet å gjennomføre preimplantasjonsdiagnostikk på befruktede egg hvis de har indikasjon på å være bærere av en alvorlig arvelig sykdom uten behandlingsmulighet. Hvis de fra før har et barn med denne sykdommen, kan de i tillegg få testet det befruktede egget for vevsforlikelighet, slik at det nye barnet kan være donor for det syke barnet.

Flertallet gikk ikke inn på hva begrepet «alvorlig arvelig sykdom uten behandlingsmulighet» er. Det er overraskende, fordi både begrepet «alvorlig arvelig sykdom» og begrepet «uten behandlingsmulighet» gir like mange spørsmål som svar.

I Danmark var det den såkalte Patrick-saken som var bakgrunnen for at loven ble endret. Grunnen hadde en alvorlig sykdom, men den var ikke arvelig. Så den nye loven i Danmark stiller ikke krav om at det skal være en arvelig sykdom. Når en gutt med samme sykdom som Patrick dukker opp i media i

Norge, hvordan vil SV forsvare at han ikke skal få hjelp, bare fordi hans sykdom ikke er arvelig? Hva skjer når det er en ung mor til to barn som trenger en donor? Skal loven endres igjen? SV har her beveget seg ut på skråplan – eller snarere en rutsjebane – som de ikke ser enden på. Men de har evnen til å gli, det har de bevist allerede.

Jeg mener at endringene bryter med viktige forhold som var vesentlige for det opprinnelige flertallet bak loven. Det ene var å sette en grensestolpe for å hindre at vi fikk en utvikling mot et samfunn som i enda større grad aksepterer sortering av liv ut fra egenskaper. Det andre var å bygge loven på det prinsipp at et liv har sin unike egenverdi, og skal ikke bli skapt som et middel. Jeg vil starte med veien til sorteringssamfunnet først. Flere av forsvarerne av bruk av preimplantasjonsdiagnostikk sier at dette ikke dreier seg om å skape «designbabies». EN skal ikke få lov til å velge et barn med blå øyne. Ingen partier går inn for det. Men hvorfor er vi alle så imot det? Er det fordi vi ikke vil diskriminere dem med brune øyne? Ingen aksepterer at en skal få lov å velge et barn med en gitt øyenfarge, men flertallet aksepterer at en skal kunne velge vekk et barn uten syn.

La meg fortelle om Deborah Kent. Hun er blind. Hun sier: «Jeg baserer mitt liv på den overbevisning at blindhet er en nøytral egenkap. Den medfører noen problemer, som for eksempel å ikke kunne lese alminnelig skrift eller kjøre bil. Men i et bredere perspektiv har jeg den oppfattelsen, at mitt liv ikke ville ha vært bedre, hvis jeg hadde hatt fullt syn».

Hun lider av Lebers kongenitte amaurose, en arvelig og recessiv form for blindhet. Vi som kan se, kan ikke forstå at hun ikke ønsker å være som oss. Er det derfor flertallet aksepterer at slike som henne bør sorteres vekk, mens når det gjelder å velge et barn med blå øyne, da reagerer vi? Preimplantasjonsdiagnostikk er som diskriminering: Et enkelt trekk, i dette eksempelet blindhet, utsletter helheten. Både ved preimplanta-

sjonsdiagnostikk og diskriminasjon er det ingen som finner ut resten.

Mennesker som Deborah Kent blir derfor møtt med forventninger om at hun tar i bruk metoder for å sikre at hennes egne barn ikke blir som henne selv, en forventning hun møter selv hos sine nærmeste. Da sier hun: «Jeg føler, at jeg har feilet, når jeg får en irriterende påminnelse om, at jeg ikke har endret deres perspektiv.» Dette opp-ned-perspektivet er id ag en del av vårt lovverk.

Jeg er overbevist om at etter hvert som vi flytter grensene for hva som er akseptable sorteringskriterier, endrer vi også samfunnets syn på mennesket og hva som aksepteres som et verdig liv. Det er også grunn til at de funksjonshemmedes organisasjoner har vært klare i sine advarsler.

SV, Ap og Frp går imidlertid ett skritt lenger. De åpner opp for å sortere befruktede egg ut fra et tilleggskriterium: barnet som fødes, kan være donor for en allerede syk søster eller bror. Dette er en utvikling en enstemmig bioteknologinemnd advarte mot i 2001. Og så langt jeg har kunnet bringe på det rene, var det ingen som tok til orde for en slik åpning i bioteknologiloven gjennom høringene eller forarbeidet. Ingen partier tok heller opp forslag om dette i behandlingen, verken av stortingsmeldingen eller odelstingsproposisjonen.

SV har altså i løpet av fire måneder beveget seg fra kun å akseptere denne metoden i tilfeller med alvorlig kjønnsbunden sykdom som ikke er forenlig med liv, til å akseptere og sortere befruktede egg – ikke bare ut fra barnets egne utviklingsmuligheter, men også ut fra andres behov. Dette vil bidra til å undergrave prinsippet om respekt for menneskelivet, fordi det enkelte menneskets verdi gjøres avhengig av hvilken verdi det har for andre.

**Bent Høie, stortingsrepresentant,  
Høyres sosialpolitiske talsmann.  
Adresse: bent.hoie@stortinget.no**

## Oskar Skarsaune: Fra Den Hellige Gral til Jesu etterkommere?

*Dette er den andre artikkelen av Oskar Skarsaune som tar for seg Dan Browns bestselger Da Vinci-koden. Den første stod i Religion og Livssyn nr. 1/05. I denne delen går han inn på kildene og bruken av dem.*

I en tidligere artikkel har jeg presentert den moderne bakgrunnen for de teoriene om forhold og hendelser i middelalderen og oldtiden som fremsettes i boken *Hellig blod, hellig gral* (heretter forkortet *Hellig blod* eller bare *Hb*) og som resirkuleres i forgrovet form i Dan Browns *Da Vinci-koden*. Når man kjenner den virkelige historien bak den påståtte «Sions-ordenen», kan det se overflødig ut å bruke mer tid og oppmerksomhet på disse forfatterens påstander om middelalder og oldtid, all den stund forfatterens hovedkilde til de «nye» teoriene de fremmer, er Sions-ordenens fiktive *Dossiers secrets*. Disse inneholder intet annet enn Pierre Plantards personlige fantasier om egen storhet og om hans kongelige avstamning, og er helt ubrukelige som historisk kilde. Men hvis det er slik, bør det jo være en lett sak å påvise at det som forfatterne hevder om middelalderen og oldtiden faller på sin egen urimelighet. Det er det jeg har til hensikt å vise i denne artikkelen.

### *Fantasifull middelalder-forskning: er grals-romanene gode historiske kilder?*<sup>1</sup>

På slutten av 1100-tallet utga Chrétien de Troyes en roman han kalte «Gralfortellingen».<sup>2</sup> Som i andre romaner foregår handlingen i en ikke nærmere spesifisert tid, men den engelske kong Arthur<sup>3</sup> (historisk antakelig fra 500-tallet) opptrer i den; for øvrig gjenspeiler den sin egen samtid (ca 1190) i mange

trekk, blant annet ved at ridderliv og ridderidealer spiller en stor rolle i boken. I denne romanen opptrer fiktive personer i en eventyrlig historie, og ganske sentralt i denne historien er heltens, ridderlærlingen Percevals, besøk i «gralsslottet» til den syke Fiskerkongen. Her ser Perceval en prosesjon der to gjenstander bæres gjennom rommet: først en *lanse* som det renner blod fra, helt fra spissen øverst og ned på hånden til den som bærer den. Så kommer en vakker jomfru som bærer «gralen», den tallerken som rommer nattverdets hellige brød, Jesu legeme. Begge de to gjenstandene henspiller på sentrale scener i evangelienes fortellinger om Jesu siste måltid med disiplene, og hans død på korset, særlig slik disse scenene ble utbrodert i senere kirkelegendestoff, og tolket i kirkelig teologi på 1100-tallet. Den blødende lansens henspiller på lansestikket i Jesu side da han var død på korset, omtalt i Johannesevangeliet, der det heter at «ut fløt vann og blod». I den senere legende ble den romerske soldaten som stakk Jesus kalt Longinus, og legendene fortalte at han var blind, men fikk synet da han gned seg i øynene med hånden som blodet hadde rent ned på. Middelalderens ridder hadde også lanse som våpen. Longinus var derfor en nærliggende identifikasjonsfigur for dem. At nattverdets brød ble forvandlet på en nesten fysisk måte, slik at det i nattverden virkelig ble Jesu legeme, var et lærepunkt som ble

sterkt fremhevet på den tid Chrétien skrev sin roman. Det er altså Jesu offerdød på korset, og formidlingen av hans sonende legeme og blod i nattverden, som danner det teologiske bakteppet for denne, den aller første, gralsfortellingen. Den er med andre ord svært «ortodoks» i sin teologi; det er intet kjettersk ved den.

Chrétiens roman ble raskt populær, og i dens kjølvann kom en rekke gralsromaner i tiden frem mot ca. 1250. I flere av disse spesifiseres gralsfortellingens tid til første og andre generasjon etter Jesus selv: Josef av Arimatea og hans sønn «Josefus» (1. årh. e. Kr.) opptrer i fortellingene, og nevnes som *samtidige* med Fiskerkongen og kong Arthurs ridder (! – hjemmehørende på 500-tallet), i én av romanene opptrer også tempelridder (! – hjemmehørende på 1100- og 1200-tallet). Så vel forfattere som lesere på 1200-tallet har nok ment at disse grove anakronismene ikke var noe problem: dette var *romaner*, ikke historieskrivning; det var alle parter klar over. En moderne forsker har sagt at gralsromanene var middelalderens svar på *Ringenes Herre*, og det er en sammenligning som kan ha atskillig for seg. Den samme forskeren sier at det er like meningsløst å bruke gralsromanene som historiske kilder til begivenheter i antikken eller middelalderen, som det ville være å betrakte personene i *Ringenes Herre* som historiske, og å bruke denne romanen som historisk kilde til middelalderens begivenheter.

Men det er akkurat slik forfatterne av *Hellig blod* bruker gralsromanene.<sup>4</sup> Nå er de ikke fornøyd med fortellingene slik de foreligger, og antar at forfatterne bevisst har skjult den egentlige meningen. Den dypere mening i fortellingene ligger kodet inn i dem i selve hovedordet for det som det hele dreier seg om: «den hellige gral». Det er dette sammensatte ordet – *sangraal* eller *sangreal* – som inneholder koden. Ordet ble nemlig *opprikket* ikke forstått som sammensatt av *san* («hellig») og *graal*, men derimot som bestående av *sang* («blod») og *real* («kongelig»).

Fortellingene handler riktig nok om Jesu blod, men ikke om det blod som fløt ut av hans døde legeme på korset (han døde ikke på korset, se nedenfor), heller ikke om hans blod i nattverden, men derimot om hans *kongelige blod*, som flyter i årene til de etterkommere som stammer fra hans ekteskap med Maria Magdalena. Skal man omtale «gralen» som noe bestemt, må det dreie seg om Maria Magdalenas livmor! Men egentlig mener altså forfatterne av *Hellig blod* at det er en misforståelse å tale om «gralen» i det hele tatt; dette ordet oppstod ved en språklig misforståelse, ved at man delte *sangreal* feil.

Denne teorien er feilaktig på samtlige punkter: (1) I de *eldste* litterære belegg for ordet *gral* forekommer det *alene*, ikke i sammensetningen «hellig gral». (2) Sammensetningen «*sangraal*» er ikke belagt i fransk middelalderlitteratur. (3) Det gammelfranske ord for blod – på gralsfortellingenes tid – var ikke *sang*, som forfatterne tror, men *sanc*, uttalt sank. Dersom det sammensatte ordet *sanc-real* var blitt feilaktig delt til *san-creal*, skulle *gralen* het *kral*, ikke *gral*. Det er dessuten vanskelig å tenke seg at et opphavelig *sancreal* skulle blitt misforstått som *san-creal*, for «hellig» heter ikke «*san*» på fransk (derimot på spansk og italiensk). (4) Opphavet til ordet *gral* er *ikke* en språklig misforstått deling av det sammensatte *sangreal*. Opphavet er kjent, det er det latinske ordet *gradalis*, som betyr tallerken eller tallerkenformet beger.<sup>5</sup> (5) I den eldste gralsfortellingen sikter ikke *gralen* til Jesu blod i det hele tatt, men til *tallerkenen* med *brødet* i nattverden. Jesu blod er representert ved den blødende lansens, og dette viser at det er Jesu blod knyttet til hans *død*, ikke hans avkom, det er snakk om.<sup>6</sup>

Dan Brown i *Da Vinci-koden* overtar teorien i *Hellig blod* om *sang-real*, men presterer å *kombinere* den med teorien om at «gralens» beger-form peker på V-tegnet som kvinnelig symbol. Han tar utgangspunkt i den udokumenterte påstand at det «gamle» symbolet for kvinne er en åpen V, og siden den åpne V'en jo ligner på et beger, er det opplagt at *gralen*

opprinnelig siktet nettopp til Maria Magdalena! Men her prøver Brown på det umulige: både skal ordet «gral» være en språklig *misforståelse* av ordet for kongelig, real, og *samtidig* skal dette ikke-ordet «gral» allikevel ha en språklig mening, og henspile på en konkret gjenstand som ligner symbolet for kvinne. De to teoriene slår hverandre i hjel.<sup>7</sup>

#### Spørsmålet om Jesu familie og slekninger.<sup>8</sup>

Om Jesus selv og hans familie hevdes i *Hellig blod* følgende: Jesus giftet seg med Maria Magdalena og fikk barn med henne; ett av disse barna kan ha vært Barrabas. Maria Magdalena nedstammet fra Benjamins stamme; den éne av de to stammene som hadde kongelige ambisjoner i det gamle Israel, og fortsatt hadde det på Jesu tid.<sup>9</sup> Jesus selv var av Juda stamme og Davids slekt, den andre kongelige slektslinjen. Gjennom ekteskapet med Maria Magdalena ble de to kongelige dynastiene forent. Barna som ble frukten av dette ekteskapet ville være av dobbelt kongelig herkomst, og ville ha et høyst legitimt krav på Israels trone i Jerusalem. Dette ville jøder flest gladelig ha akseptert, men det var uakseptabelt for romerne, og det var som en farlig jødisk tronarving Jesus ble korsfestet av Pilatus. Innskriften på korset, «Jødenes konge», var slett ikke ironisk ment. Litt inkonsekvent hevder forfatterne like fullt at Pilatus sannsynligvis var med på det komplottet som resulterte i at folk flest trodde Jesus døde på korset, mens han i virkeligheten bare ble bedøvet, deretter tatt ned av korset levende, og brakt i sikkerhet i Josef av Arimateas grav. Deretter levde Jesus i beste velgående i flere år, kanskje ble han nærmere 80 år gammel. «... En australsk journalist [har] satt frem en interessant og overbevisende teori om at Jesus døde i festningen Masada da den falt for romerne i 74 e. Kr. – på et tidspunkt da han ville vært bortimot åtti år gammel» (*Hb*, 392).<sup>10</sup> Til forskjell fra Jesus, reiste imidlertid hans øvrige familie



A.R.-05

(Maria Magdalena, hennes barn, og hennes bror Lasarus, foruten Josef av Arimatea, som også var en slekting av Jesus) etter en tid over Middelhavet og til Marseilles. Her grunnla de et jødisk kongedynasti, som senere giftet seg inn i det første frankiske kongedynastiet, merovingerne.

La oss forutsette at dette er riktig alt sammen. Da har vi et problem: Hvorfor er det *ingen kilder* fra oldtiden, eller fra noen senere tid, som forteller denne historien? Hvorfor forteller alle tilgjengelige kilder en helt annen historie, nemlig at Jesus virkelig døde på korset, og at hans grav senere ble funnet tom fordi han hadde oppstått fra de døde (slik at ingen var i stand til å finne eller fremvise liket). Overfor denne fortellingen har forfatterne av *Hellig blod* et forklaringsproblem. De må forklare at noen hadde et behov for å *dikte opp* at Jesus virkelig døde på korset, når han altså ikke gjorde det. Og disse som diktet dette opp, var ifølge Baigent & co. *tilhengere* av Jesus. Jesus var altså ikke død, men flertallet av hans tilhengere påstod at han var det! Her er det tydelig at forfatterne sliter tungt for å finne en god grunn til at flesteparten av Jesu tilhengere skulle dikte opp hans død. Det nærmeste de kommer, er følgende: Da Jesu forsøk på å bestige tronen i Jerusalem ble mis-

lykket, mente flertallet av hans tilhengere at for å bringe Jesu budskap ut i den hellenistiske verden, måtte Jesus selv forvandles til en typisk hellenistisk gudeskikkelse. Og for å kunne bli guddommeliggjort, måtte han først dø. Den som utformet denne nye læren om Jesus, var Paulus. De fire evangeliene i Det nye testamente bygger på denne Paulus-versjonen av budskapet (*Hb*, 396–97). Her ble alt som hadde med Jesu menneskelighet og hans kongelige avstamning å gjøre, konsekvent fjernet, det var uinteressant.

Enhver som har lest Matteus- eller Lukas-evangeliet, eller Paulus-brevene, vet at forfatterne her ganske enkelt tøver. Hos Matteus, som hos Lukas og Paulus, er Jesu kongelige herkomst fra David så langt fra fjernet, den er tvert imot et viktig poeng hos dem alle tre. Ja, det er fra disse samme kildene og ingen andre at forfatterne av *Hellig blod* i det hele tatt kjenner til Jesu davidiske avstamning! Men forfatterne har større problemer enn dette. De må nemlig forklare hvordan Jesu jødiske tilhengere kunne dikte opp at han døde på korset, og deretter selv tro på denne løggen, og få mange andre til å tro på den, *når Jesus vandret levende omkring fremdeles*. Det er et historisk faktum at følgende budskap ble forkynt i Jerusalem, i Galilea, og etter få år i de fleste større byer i det romerske riket: «Jesus fra Nasaret ble korsfestet i Jerusalem under Pontius Pilatus. Han døde og ble begravet. Tre dager senere ble graven funnet tom. Det var fordi Jesus hadde stått opp fra de døde og var blitt tatt opp til himmelen og nå sitter ved Guds høyre hånd i himmelen.» Det er et ubestridelig historisk faktum at *dette* budskapet ikke bare ble forkynt, men også at mange trodde på det, i Jerusalem, i Galilea, i alle deler av Midtøsten og i de fleste større byer i Romerriket. Hvordan skulle det vært mulig, dersom Jesus vandret rundt i Israels land til han ble nærmere åtti år gammel? Han ville vært et bokstavelig talt lys levende dementi av hele hovedpoenget i det kristne budskap. Ethvert oppegående menneske kunne avvist budskapet ved å si: Ja, men han lever jo fort-

satt, og vi har kona og ungene iblant oss. Det kan være tvil om mange ting angående den tidlige kristendom, men ikke om dette: Det som ble forkynt om Jesu skjebne etter korsfestelsen, var kort og godt uforenlig med at han levde videre på jorden. Det er for meg aldeles ubegripelig at forfatterne simpelt hen ikke har tenkt på denne problemstillingen.<sup>11</sup>

#### Var Maria Magdalena Jesu kone?

Forfatterne av *Hellig blod* «vet» på forhånd at slik var det – det er, ifølge dem, en sannsynlig, ja, nesten helt nødvendig slutning av opplysninger i Plantards Prieuré-dokumenter, og må antas å ha vært uttrykkelig omtalt i ett av de pergamentdokumenter pater Saunière fant i 1891 (men som ingen har sett). I min forrige artikkel om saken i dette tidsskriftet påviste jeg at historien om pater Saunières «funn» er fri fantasi, dermed også de angivelige pergamentrullene. Tesen om Jesu ekteskap med Maria kan altså bare begrunnes med kilder fra *oldtiden*, den er ikke noe gitt utgangspunkt når vi nærmer oss disse kildene.

Forfatterne av *Hellig blod* mener vi finner selve bryllupsberetningen i Johannesevangeliet: Beretningen om bryllupet i Kana var i virkeligheten en beretning om Jesu eget bryllup. Nå har neppe noen andre enn forfatterne av *Hellig blod* kommet på en slik idé. Johannesevangeliet (2,1–10) forteller enkelt og greitt at Jesus, hans disipler og hans mor Maria, var *gjester* i bryllupet. Idéen i *Hellig blod* lar seg neppe komme på, med mindre man på forhånd mener å vite hvordan det egentlig forholdt seg. Men noen slik forhåndsviten har verken disse forfatterne eller noen andre.

Nå er forfatterne åpenbart klar over at svært få vil oppfatte dette som noen overbevisende dokumentasjon. De ser seg derfor om i litteraturen etter nytestamentlig tid – kanskje det finnes bedre «beviser» der?

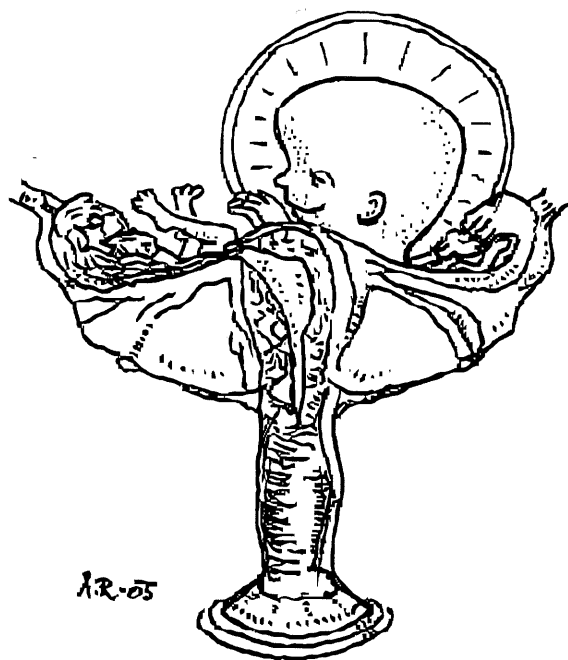
#### De undertrykte kildene

Forfatterne av *Hellig blod* hevder at når vi i de nytestamentlige skriftene ikke finner flere

spor av Jesu ekteskap enn den éne fortellingen hos Johannes, så var det fordi det på keiser Konstantins tid (altså de første tiår av 300-tallet), foregikk en storstilet utrensning av alternative skrifter, og at de vi nå har i Det nye testamente var gjenstand for en like storstilet «revisjon» og omskrivning. Forfatterne synes ukjent med det elementære faktum at så godt som alle nytestamentlige skrifter er bevart til denne dag i håndskrifter som er skrevet *flere tiår før år 300*, altså lenge før den påståtte konstantinske sensur. Disse *førkonstantinske* håndskriftene er viktige som tekstgrunnlag for alle moderne bibeloversettelser!

Forfatterne anfører som nærmest sensasjonelt at Markus-evangeliet slutter på to måter i håndskriftene. De fleste håndskrifter slutter med vers 20 i kap. 16, mens noen av de eldste slutter allerede i vers 8 i samme kapittel. Dette, som i over 150 år har hørt med til alle teologers barnelærdom, og som det er tatt høyde for i alle moderne bibelutgaver ved at versene 9–20 er satt i parentes, presenteres i boken som det slående bevis på at Markusevangeliet ble «redigert, sensurert og omskrevet» (Hb, 352). I realiteten beviser fenomenet intet annet enn at den opprinnelige slutt på Markusevangeliet i 16,8 av mange ble oppfattet som svært abrupt, og at noen senere føyde til en slutt som bygger på de andre evangeliene og Apostlenes gjerninger. Dette skjedde høyst sannsynlig lenge før Konstantin; og han har altså heller intet med dette å gjøre. I hele evangeliet for øvrig, før 16,8, er det ingen tegn på den sensuraktivitet som forfatterne hevder. Jeg minner igjen om at de eldste håndskriftene er fra midten av 200-tallet.

Like meningsløs er forfatternes bruk av det såkalte «Hemmelige Markusevangeliet» som bevis på omfattende omskriving av Markus på ordre fra Konstantin. På 1940-tallet oppdaget en amerikansk forsker (Morton Smith) en tekst som var skrevet på innbindingen til et annet manuskript i et bibliotek i Jerusalem. Teksten ga seg ut for å være et brev av Klemens av Aleksandria (ca. 180



e.Kr.) angående et angivelig hemmelig Markusevangelium. Ingen andre enn Smith har sett dette Klemens-manuskriptet, og han fant det aldri igjen selv heller. Men la oss forutsette at manuskriptet har eksistert, og at det virkelig var skrevet av Klemens (ingen av disse forutsetningene er helt sikre). Hva beviser det i så fall? Ikke annet og mer enn dette: Klemens av Alexandria kjente i 180-årene *to* utgaver av Markus (det sier han selv i teksten), én som svarte til den vi nå har i Det nye testamente, og én som i tillegg til denne hadde en eller flere fortellinger som ser ut til å være hentet fra Johannesevangeliet, særlig kap. 11 og 3 i dette evangeliet. Ingen av disse tilleggene har noe som helst med Jesu ekteskap å gjøre, og hvordan eksistensen av denne kombi-tekst basert på Markus og Johannes i 180-årene skulle kunne bevise at Markus-evangeliet ble «revidert» og forkortet på Konstantins tid, er aldeles ubegripelig.

Jeg har allerede nevnt forfatternes hovedforklaring på at *hele det antikke kildematerialet* er ukjent med fortellingen om Jesu etterkommere: En storstilet kirkelig sensur under

Konstantin sørget for at alle slike kilder ble utryddet. Men her motsier forfatterne seg selv. De er nemlig klar over at vi har mye kildemateriale *i behold* som utvilsomt måtte ha falt som offer for en slik eventuell utryddelse. Og da ville det være meget kritisk for forfatternes hovedtese, dersom vi *heller ikke i disse kildene* finner spor av en slik fortelling. Det gjør vi faktisk ikke, men forfatterne prøver å gi inntrykk av det motsatte. De peker på de såkalte Nag Hammadi-tekstene.<sup>12</sup> Disse, sier de helt korrekt, stammer fra det fjerde århundre etter Kristus, altså Konstantins tid og litt senere. Og i disse tekstene, sier de, møter vi en mer menneskelig og mindre guddommelig Jesus, og dessuten klare indikasjoner på hans ekteskap med Maria Magdalena.

Enhver sakkyndig leser gnir seg i øynene når man leser dette. Nag Hammadi-tekstene er, stort sett (og særlig de tekstene forfatterne bruker), *gnostiske* tekster. At de er gnostiske, betyr blant annet at de er preget av en særegen form for mystikk, og at de konsekvent *avviser* det materielle skaperverk som ondt. Gnostikerne avviste derfor ekteskapet og forplantningen, de mente dette var å gå i den onde skapergudens felle. Det er i *disse skriftene* – av alle! – at forfatterne av *Hellig blod* mener at man finner de beste historiske belegg for at Jesus giftet seg og fikk barn! Det kommer av at de konsekvent misforstår språkbruken i disse skriftene. Det er et velkjent fenomen at mystikere som er asketer og avviser konkret sex, ofte bruker et sterkt *erotisk* språk når de omtaler *åndelige* relasjoner. Dette finner vi også i noen av de gnostiske tekstene.<sup>13</sup> Dette er sannsynligvis forklaringen på at allerede noen av kirkefedrene, som leste de samme tekstene, på feilaktig grunnlag beskyldte gnostikerne for å være seksuelt løsslupne. *Hellig blod* gjør seg skyld i den samme misforståelsen av de gnostiske tekstene, slik at de tar dette mystiske erotiske språket helt bokstavelig. Er det noe som ville fylt de gnostiske forfatterne av disse tekstene med den største avsky, så er

det tanken på at Jesus skulle ha giftet seg og fått barn! Og derfor er det da heller intet, intet som helst, i disse tekstene som så mye som antyder noe slikt. Det er et ganske stort paradoks at når *Hellig blod* skal finne antikt kildemateriale som skal bevise en mer menneskelig, en mindre guddommelig Jesus, da går de til kildemateriale som fullstendig tar fra ham hans menneskelighet og gjør ham til «ren» guddom.

Det er på tide å avslutte. Jeg innledet med å si at dersom de moderne historiene om den angivelige Sions-ordenen, selve hovednøkkelene til Jesus-historien i *Hellig blod* og *Da Vinci*, er uholdbare, bør dette gjenspeile seg i at forfatterne påstår åpenbart urimelige ting om forhold i antikken. Jeg har i denne artikkelen bare kunnet dokumentere dette på en del utvalgte problemstillinger, og mye mer kunne vært sagt. Det vil det bli anledning til i en bok jeg for tiden arbeider på, og som forventes å komme til høsten i år.

#### Noter:

- <sup>1</sup> Det nyeste standardverk til grals-romanene er Richard Barber, *The Holy Grail: Imagination and Belief* (London: Allen Lane, 2004). På sidene 310–313 i denne boken er det en drepende kritikk av *Hellig blod*, *hellig gral* og lignende fiksjonslitteratur.
- <sup>2</sup> Den foreligger i en utmerket norsk oversettelse, og med et opplysende etterord, av Helge Nordahl, *Chrétien de Troyes: Gralsfortellingen eller Romanen om Perceval* (Oslo: Thorleif Dahls Kulturbibliotek/Aschehoug, 1991).
- <sup>3</sup> Om denne svært legendariske skikkelsen, se Richard Barber, *King Arthur: Hero and Legend* (3. ed.; Woodbridge: Boydell, 1986/2004).
- <sup>4</sup> De misforstår romanenes sjanger når de bruker romanforfatternes opplysninger om *kilder* for romanen som bevis for at den er historisk skrivning. Påstander om bruk av kilder var del av roman-fiksjonen.
- <sup>5</sup> Se *The Concise Oxford Dictionary of Current English* (6th ed., 1976) til oppslagsordet *Grail (Holy)*. Jfr. til hele dette avsnittet den meget kompetente gjennomgang av forfatternes teori fra et fransk-filologisk synspunkt av Christine

Meklenborg Salvesen (doktorgradsstudent som forsker på overgangen fra gammelfransk til klassisk fransk) i *Vårt Land* 31. januar 2005, s. 24: «Jakten på den hellige kral?» Hun konkluderer blant annet: «For forfattere som fremsetter høyst kontroversielle teorier basert på fransk middelalder, ville det ... vært en ubetinget fordel om de hadde kjennskap til tidens språk og litteratur. Teoriene i Hellig blod, hellig gral tåler på ingen språklig etterprøving.»

- <sup>6</sup> *Hellig blod* påstår feilaktig at gralsfortellingene inneholder tradisjonen om Maria Magdalenas ferd over Middelhavet til Marseilles. Men Maria Magdalena er ikke nevnt i noen av gralsfortellingene! Det er også feilaktig når forfatterne hevder at tidlige legender forteller at Josef av Arimatea ledsaget Maria Magdalena til Frankrike. Josef av Arimatea er ikke nevnt i de legendene som fra 1000-tallet (ikke før) snakker om Marias ferd til Marseille. Forfatterne har her skapt sin egen legende ved å kombinere gralsfortellingene med Marialegendene fra omtrent samme tid.
- <sup>7</sup> Dermed faller også *Da Vinci-kodens* teori om at det V-formede mellomrommet mellom Jesus og den feminiserte skikkelsen til venstre for ham på Leonardo da Vinci's *Nattverden* skulle sikte til gralen = Maria Magdalena. Den feminiserte skikkelsen var på Leonardos tid, og i hans egen kunst, en velkjent måte å fremstille *disippelen Johannes* på – han ble nemlig antatt å være svært *ung*, og derfor ennå skjeggløs.
- <sup>8</sup> I de følgende avsnitt har jeg gjort meg nytte av deler av en tekst som professor Karl Olav Sandnes og jeg i fellesskap skrev for Menighetsfakultetets hjemmeside ([www.mf.no](http://www.mf.no): Hellig blod, hellig gral).
- <sup>9</sup> Begge påstandene er helt udokumenterte: Det finnes ingen kilder som sier at Maria Magdalena var av Benjamins stamme; det finnes ingen belegg for at det var knyttet messianske forventninger til denne stammen på Jesu tid. Forfatterne konstruerer her helt på frihånd.
- <sup>10</sup> For at leseren skal få et realistisk inntrykk av hvor «overbevisende» denne teorien er, gjengir jeg her forfatterens egen fotnote: «Joyce, *Jesus Scroll* [London 1975]. Forfatteren [D. Joyce] hevder at mens han var i Israel, ble han bedt om å smugle ut av landet en stjålet rull fra Masadautgravningene. Selv om han nektet å

gjøre dette, hevder han å ha sett rullen. Den var signert Yeshua ben Ya'akob ben Gennesareth, som beskrev seg selv som åtti år gammel, og som la til at han var den siste av de rettmessige konger av Israel (s. 22). Navnet oversettes til Jesus av Gennesaret, sønn av Jakob. Joyce identifiserer forfatteren som Jesus av Nasaret.» Det tror jeg gjerne at Joyce gjør, selv om Jesus var ett av de vanligste jødiske navn på hans tid, og selv om Jesu far het Josef og ikke Jakob. Den angivelige rullen er det for øvrig bare Joyce som hevder å ha sett. Hans bok må regnes som fiksjonslitteratur.

- <sup>11</sup> Under en debatt med meg i *Academica* på Blindern 10. mars 2005 innrømmet Michael Baigent at dette var et problem han ikke hadde noe godt svar på.
- <sup>12</sup> Helt meningsløst blir det når Dan Brown i *Da Vinci-koden* nevner Dødehavstekstene i samme åndedrag som Nag Hammadi-tekstene, og gir inntrykk av at flere av de 80 (! – et tall hentet fra Browns livlige fantasi) evangelieskriftene som falt som offer for Konstantins sensur, er å finne blant Dødehavsrullene. Dette beviser at Dan Brown ikke kan ha lest en eneste av de antikke kilder han henviser til; hadde han gjort det, ville han visst at ikke en eneste av Dødehavsrullene omtaler Jesus; alle bevarte ruller er skrevet før Jesu tid.
- <sup>13</sup> *Hbhg* legger særlig vekt på noen få utsagn i Nag Hammadi tekstene der det heter at Jesus elsket Maria mer enn andre kvinner. Dersom dette skulle bety at han konkret var gift med henne, måtte man, ifølge samme tolkningsregel, også måtte hevde at han i tillegg var gift med den mannlige disippel som «Jesus elsket» ifølge Johannes-evangeliet, og med sin bror Jakob, som han «kysset» ifølge et annet av Nag Hammadi-skriftene. Altså var Jesus både polygamist og åpen bifil – i våre dager utvilsomt svært politisk korrekt, men i sin egen tid og sitt eget jødiske miljø ville han da utvilsomt ha vært håpløs som religiøs og moralsk autoritet.

Oskar Skarsaune, professor (kirkehistorie) ved Menighetsfakultetet. Adresse: [Oskar.Skarsaune@mf.no](mailto:Oskar.Skarsaune@mf.no)

**Hallvard Kjelen:**

## Danningsomgrepet i læreplanar for religionsfaget

*Føremålet med denne artikkelen er å gje ei framstilling av korleis tanken om danning har vorte handsama i læreplanar og undervisningsplanar for den høgare skulen (gymnas og vidaregåande skule) frå 1885 og fram til i dag. Eg skal i det følgjande sjå på ulike læreplanar og undervisningsplanar for Religion og etikk for den vidaregåande skulen i dag (1976 og 1996 og det nye utkastet til læreplan), det gamle latingymnaset og gymnaset slik det var på 1950-talet.*

Religionsfaget er og har vore tenkt som eit sentralt *danningsfag*, ein tanke om danning har, som vi skal sjå, vore grunnlaget for faget i lang tid. Men det er ikkje det samme danning som har vore utgangspunktet til ei kvar tid. Uttrykt på ein annan måte: Faget har alltid vore meint å «endre», forbetre eller danne elevane, men synet på kva denne endringa skal føre til og tankane omkring korleis denne endringa skal føregå, har skifta. Kva syn på danning kan ein så finne i desse planane og korleis har tanken om danning endra seg i løpet av desse åra? Ei av mine hypoteser er at det danning som ligg til grunn for læreplanane i dag er breiare, er meir opptatt av praksis, allmenne kunnskapar, drøfting og kritikk enn det ein finn i dei eldre læreplanane. Dei eldste av desse læreplanane har på si side danninga av det gode kristne mennesket som sitt hovudmål.

Omgrepet danning er så komplekst, og har ei så lang historie at ei klargjering av omgrepet er naudsynt. Opp gjennom historia har ulike grupperingar freista å gjere det til sitt eige og har lagt fleire tydingslag til. Først vil eg difor gje nokre historiske haldepunkt, dinest vil eg drøfte synspunkta til nokre teoretikarar, gjere greie for min eiga ståstad og freiste å etablere eit danning som høver til religionsfaget i skulen i dag. Til slutt gjer eg nokre nedslag i læreplanane dei

siste hundre åra, og den første eg skal ta føre meg er *Undervisningsplan for Middelskolen og Gymnasierne* fra 1885, dinest *Undervisningsplaner for den høgare almennskolen* frå 1950, *Læreplan for den vidaregåande skole* 1976 og *Læreplan for den vidaregåande opplæring* frå 1996. I samband med denne siste vil eg òg kort undersøkje danning somgrepet i den generelle delen av læreplanen frå 1993 og kaste eit kritisk blikk på læreplanutkastet frå april i år.

### Historikk

Danning somgrepet kan i ein viss forstand først attende til det greske omgrepet *paideia* som vi kanskje best kan omsette med *oppdragning* eller *danning*. Det tilsvarende latinske omgrepet er *humanitas*. Georg Henrik von Wright seier at den greske forståinga av mennesket er grunnleggande *naturalistisk*, men det

«[...] är mycket viktigt at observera att enligt denna syn människans natur samtidig är ett ideal, ett mönster. Den naturliga människan er den kroppsligt og själsligt perfekta människan. Grekarnas naturalism är på sätt og vis raka motsatsen till det som vi ofta menar med ordet. Den är inte en lära om vad människan är, men vad hon bör vara. Men emedan idealet uppfattast som den sanna naturen kan man også säga att människan främst av allt bör sträva efter at vara – människa.» (von Wright 1996)

Det mennesket skal bli er nettopp *menneske*. Det er klart at dette positive menneskesynet ikkje har halde seg like sterkt opp gjennom historien, det kristne mennesket er til dømes mykje meir samansett. Mellomalderens utdanningssystem representerer likevel ikkje noko skarpt brot med antikken. Dei sju frie kunstane, septem artes liberales (grammatikk, retorikk, dialektikk, geometri, aritmetikk, astronomi og musikk) var sentrale for danninga av mennesket. Dette synet hadde røter i antikken. (Nordenstam 1997, s. 49) I møte med ein viss type stoff og ved opplæring i bestemte tenkemåtar kan menneska foreldast. Men sjølvstendig var enno ikkje danninga tilgjengeleg for folk flest.

Med reformasjonen og pietismen kom danninga av karakteren, skapinga av det moralske mennesket vart det sentrale. Skulen var ein stad der ein skulle lære «[...] sannhetskjærlighet, lydighet og flid. Likedan var det tre laster som måtte bekjempes: løgn, selvrådighet og lediggang.» (Imsen 2002, s. 57) Menneskesynet er definitivt ikkje det positive vi fann i antikken, der menneskets mål først og fremst er å bli menneske. Vi ser òg at denne karakterdanninga ikkje innebar ei *autonomisering* av einskildindividet, derimot vart «selvrådighet» sett på som ein last, medan lydnad var ei dygd. Målet med undervisninga var i høg grad undertrykkande, å vise mennesket til sin plass i eit guddommeleg univers, å sørge for at kvart einskild menneske fann sin plass og underordna seg ein orden som ikkje let seg endre. Dette danningssynet, viss vi kan bruke omgrepet danning i dette tilfellet, er såleis radikalt forskjellig frå ein meir Kantinspirert tanke om danninga av det autonome individet. På den positive sida kan ein ta med at pietistane demokratiserte danninga. Også ålmugen skulle få ta del i noko av lærdommen.

I siste halvdel av 1700-talet vart grunnlaget lagt for to ulike danningstradisjonar som vi enno kan seie pregar tankane kring danning og utdanning: Opplysningsfiloso-

fenens encyklopediske danningssideale, prega av fornufts- og framstegstru, og nyhumanismens formaldanningsteori (Imsen 2002, s 58 ff). *Formaldanningsteorien* gjekk kort ut på at visse typar stoff var særleg eigna til å skjerpe intellektet. Gresk, latin og matematikk var døme på slike fag. Formaldanningstanken stod sterkt i Noreg i den første halvdel av 1800-talet, og i forordninga for lærde skular frå 1809 var nettopp den nyhumanistiske pedagogikken idealet. Latinstilen vart riktignok avskaffa tidleg i Noreg, aller-eie i 1857. Til ein viss grad kan ein seie at morsmålsfaget og undervisning i oldnorsk (norrønt) tok plassen til dei klassiske faga her til lands. Aasmund Olavsson Vinje som deltok aktivt i debatten om danning, meinte at norrønt var betre eigna enn latinen til dette formålet. Vinje skriv om forholdet mellom latin og norrønt:

Latinen fremtræder haard og stiv i Ordenes Legemer, saa at det blot er Endelserne, som bevæge sig, medens det Gammelnorske [...] ere flydende heelt igjennem. (Vinje 1993, s. 216)

Dette at gammelnorsk er mer «flydende» gjer dette spåket meir eigna til å vere *form* for tanken enn latinen ettersom tenking er ein dynamisk prosess slik Vinje ser det (Kjellen 2001).

Frå midten av 1800-talet må den nyhumanistiske danningstanken etterkvart vike plassen for ein meir encyklopedisk. Erling Lars Dale skriv at den skulen som tar form i Noreg frå 1850 og utover har utgangspunkt i den positivistiske vitenskapsfilosofien:

En kan se overgangen fra «humaniora» til «realia» i lys av utviklingen av moderne samfunnmessig kommunikasjon – så vel jernbane som telegraflinjer – og utviklingen av den voksende industrien. En begynner å stille krav til utdannelsen om «nyttige kunnskaper» og om at «allmenndannelsen» blir «livsnær og samfunnstenleg» (Dale 1997, s. 39)

Dette synet på danninga kan ein føre attende

til opplysningsfilosofien på 1700-talet og det er slett ikkje daudt. Det er vel kanskje det mest utbredte synet den dag i dag: Kva er nytta med nynorsk? Når kjem eg til å få bruk for algebra, lærar? Kvifor må vi lese Ibsen?

Den progressive pedagogikken med utgangspunkt i John Dewey's filosofi la vekt på ein annan stad, nemleg på barnet, på eleven. Både pietistane og nyhumanistane hadde riktignok den einskilde elevens danning og karakter som mål, men dette skulle skje ved å møte eit særskild *lærestoff*, antikkens språk og kultur eller Bibelens historier. Det encyklopediske danningssynet er naturlegvis òg sentrert kring lærestoffet, men dette synet er i langt større grad instrumentalistisk og nytteorientert (Imsen 2002, ss. 54 – 62). Dewey la vekt på at elevane skulle arbeide ut frå den (natur-)vitskapelege hypotetisk-deduktive metoden. (Imsen 1997 s. 73). Ein kan difor seie at Dewey's danningssyn er «metodeformalistisk». Han tenkjer seg at dersom barnet lærer seg nokre strategiar for oppgaveløysing, blir ikkje noko problem for vanskeleg.

Synet på kva som er sann danning er altså, liksom synet på kva som er sann kunnskap, både historisk og sosialt bestemt (sjå til dømes Hiim og Hippe 1998, s. 188). I spelet om skule og pedagogikk er mange aktørar med ulike særinteressar på banen. Læreplanar og undervisningsplanar blir såleis interessante idehistoriske dokument. Før eg går vidare med analysen av dei ulike læreplanane vil eg sjå nærare på danningssynet i høve til religionsfaget slik det er i dag.

### *Religionsfaget og danninga*

Ut frå det eg no har skrivne er det klart at noko einskapeleg forståing av omgrepet danning ikkje finst. Omgrepet har fleire sider, korleis ein bruker det kjem an på politisk ståstad og ideologi. Til tider har ordet vore nærast borte frå den offentlege debatten, til tider, som no, eit moteord. Kva sider har så dette omgrepet? Er det mogleg å komme fram til eit danningssyn som passar for religionsfaget i vår tid?

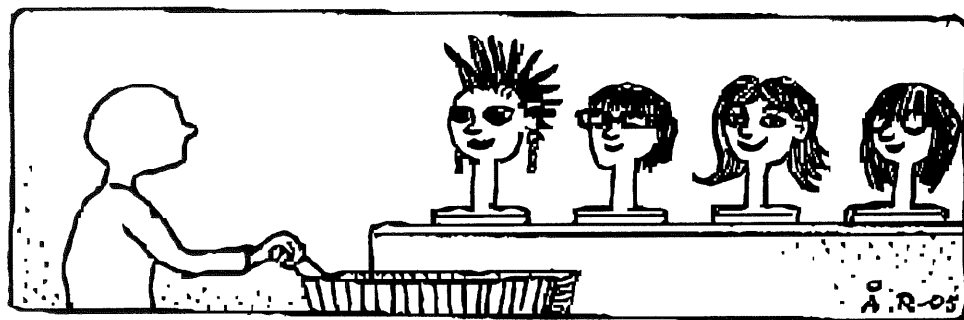
For det første må danningssynet romme ein kunnskapskomponent, det vi kan kalle allmenndanning. Ein «encyklopedist» eller ein «instrumentalist» vil seie at nettopp det å ha breie kunnskapar er *danning*. Men, som til dømes Jon Hellestnes skriv, er ikkje utdanning eller allmenndanning det samme som danning (Hellestnes 1997). Utdanning innanfor eit felt vil etter Hellestnes sitt syn ikkje naudsynlegvis føre til danning. Etter Jon Hellestnes inneber danning òg (og ikkje minst) *frigjerings* og *kritikk* (samme stad, s. 95). Eit danna menneske må vere i stand til å forhalde seg kritisk til det allment aksepterte verdsbiletet, vere i stand til å sjå at andre røyndommar enn den faktiske er moglege. For å sjå dette, for å kunne ta sjølvstendige val og strebe etter autonomi, treng ein kunnskap. Men det er ikkje gjeve at eit menneske som har mykje kunnskap om eit eller fleire felt er danna. Utdanning i eit fag gjev ingen garanti for danning, derimot kan ein tenkje seg at ein «fagidiot» absolutterer sitt eiga fagfelt, held sitt eige verdsbiletet opp som det einaste sanne og moglege. Dette er ikkje danning. Hellestnes skriv: «Oversyn og forståing har ikkje sin bakgrunn primært i ei mangfaldig utdanning, men i daningsfremjande utdanning. Daning har å gjere med refleksjon over det som konstituerer fagmangfaldet, dvs. refleksjon over den erkjennande subjektiviteten og daglegverda som alltid er utgangspunktet.» (Hellestnes 1997, s. 81) Sjølv om Hellestnes kritiserer tanken om eit *fagspesifikt* danningssyn er det ikkje vanskeleg å sjå at perspektivet til Hellestnes let seg overføre til religionsfaget. Dette let seg gjere av di religionsfaget ikkje er eit systemfag, men som filosofien eit *fag om livsverda*, eit *allment* fag som i svært høg grad kan sjå på *tvers* av faglege grenser. God allmenndanning, eller rettare allmennutdanning, bør innehalde noko kunnskap om ulike religionar. Eit allmendanna menneske bør vite kva ramadan er, kva religion som er dominerande i India, korleis Jesu daud på korset er vorte tolka av

kristne (sjå NOU 1995: 9, s. 65). Ideelt sett kan kunnskap bidra til forståing mellom kulturar og på tvers av religiøse skiljeliner. Ideelt sett kan rett kunnskap føre til rett handling slik Sokrates meinte det. Men religionsfaget kan i alle tilfelle ikkje berre vere eit «faktafag». Då gjer ein vald mot fagets eigenart. Kunnskapene må i ein viss mon brukast til kritisk refleksjon. Elevane, og læraren, bør tvingast til å reflektere over sitt eige livssyn, sin eigen etiske tankegang og sitt forhold til andre religionar og livssyn som avvik frå eins eige verdsbilete. Det er heilt klart mogleg å meine at nettopp religionsfaget har eit stort potensiale for dette kritiske aspektet (NOU 1995: 9, s. 79). Det er vidare klart at ei dannelsesfremjande religionsutdanning etter ein slik tankegang i alle fall ikkje kan vere forkynnande. Det gamle kristendomsfaget var overhovudet ikkje eit dannelsesfag i den forstand, noko eg skal komme attende til.

Samstundes er det eit spørsmål om ikkje det kritiske elementet må dempast noko innfor religionsfaget. For sjølv om elevane bør utfordrast til å reflektere over sitt eige livssyn, sin eigen etiske ståstad, sitt forhold til menneske med andre syn, stiller trass alt religionsfaget ein del spørsmål som ikkje smertefritt let seg underlegge ei kritisk fornuft: Dei grunnleggjande metafysiske (ontologiske) spørsmåla. Det metafysiske aspektet ved tilveret er nemleg ikkje tilgjengeleg for fornufta. Difor må det kritiske elementet i dannelsesomgrepet komme noko i bakgrunnen. Dei eksistensielle og metafysiske temaa

er derimot veileigna til å undre seg over. Det å undre seg over desse spørsmåla er eit felt som fell inn under religionsfaget aleine. Ingen andre skulefag, bortsett frå idehistorie og filosofi (som ikkje er obligatoriske), tar opp slike spørsmål. Difor kan ein seie at religionsfaget har eit særleg ansvar for å ta opp slike spørsmål på ein udogmatisk måte. Metafysisk spekulasjon bør etter mi meining utgjere det tredje elementet i dannelsesomgrepet. Slike diskusjonar er òg viktige i samband med dei etiske spørsmåla. Dersom ein ikkje spekulerar kring kva eit menneske djupast sett er, korleis verda er sett saman – kan ein vanskeleg etablere nokon konsistent etisk refleksjon.

For det fjerde har dannelsesomgrepet tradisjonelt vore knytt til omgrepet *identitet*, i tidlegare tider kunne ein bruke omgrepet *karakter*. Det som skal «dannast» (jf. tysk; Bildung) er nettopp ein identitet eller ein karakter. Religionsfaget er eit fag som i særleg grad handlar om identitet. Dette er òg ein grunn til at det kristiske aspektet bør dempast noko. For mange elevar er religion ein viktig del av deira identitet, ein del av sjølvvet. For kritiske innfallsvinklar kan difor opplevast som sårande eller for utfordande (sjå til dømes Rian 1999, s. 29, 30 og 39). Spørsmålet om identitet er særleg aktuelt i dag i ei postmoderne verd der verdjar er «utflytande» og eintydig positive førebilete vantar. Kva er identitet i dag? Korleis skapar unge sin identitet? Ein høyrer ofte om å «shoppe identitetar». Religion og livssyn er òg varer på ein slik marknad. Dette er det



ikkje råd å komme nærare inn på her, men sjølv sagt er dette temaet i høgaste grad relevant i samband med danningsspørsmålet.

### Læreplanane

#### *Undervisningsplan for Middelskolerne og Gymnasierne av 1885*

I den nokså kortfatta undervisningsplanen for latingymnaset frå 1885 som byggjer på skulelova frå 1869 finn vi følgjande formulering:

Religionsundervisningens Øiemed i Gymnasierne er, at den i Middelskolen vundne kristelige Erkjendelse skal bevares, utvides og befæstes derved, at Discipelen ledes til at øse af Erkjendelsens Kilde, den hellige Skrift, og at han lærer at følge Kirkens Udvikling gennem Tiderne. (s. 37)

Vi ser at målet med religionsundervisningen i aller høgaste grad har med danning å gjere, men her er det danning forstått som utvikling av karakteren, skapinga av det heile og fullendte kristne mennesket, fast i trua. Ein såg altså for seg at religionsundervisninga i middelskulen skulle hjelpe elevane til å «vinne» kristeleg erkjening. Denne vinninga skal ein så bygge vidare på og «befæste». Menneskets naturlege «bestemmelse» er «det kristne menneske», viss vi omformulerer utsegna til von Wright (ovanfor) litt: «Mennesket skal strebe etter å være et kristent menneske.»

Det er i 1885 ikkje snakk om at elevane skal lære om fleire religionar, men dei skal lære noko om kristendommens historie og noko om ikkje-lutherske konfesjonar: «I Kirkehistorie [...] kræves, at Discipelen navnlig er orienteret i de fem første Aarhundreder, i Reformasjonen og dennes Forudsætninger samt i Hovedretningerne i den nyere Tid, som Pietismen, Rationalismen og de viktigste fra vor afvigende Bekjendelser.» (s. 37). Vi ser at mellomalderen, tida mellom dei første hundreåra og reformasjonen, ikkje blir vektlagt her. Denne viktige perioden for den Romersk-katolske kyr-

kja er ikkje viktig i den lutherske oppsedinga.

I latingymnaset er religionsfaget ikkje særskild stort – berre fire veketimar fordelt over tre år – men her er lagt opp til ei opplæring som går til kjeldene, ad fontes: «For Latingymnasiet bestemmes dette Maal nærmere saaledes, at Discipelen skal kunne gjøre Rede for Indhold og Tankegang i et af Evangelierne, der læses i Grundsproget.» (s. 37) Religionsundervisninga kan såleis sjåast i samanheng med den klassiske danningstanken som var rådande på 1800-talet. Antikken var ein ideell epoke, ein topp i den sivilisatoriske utviklinga og at ein i den greske og romerske kulturen kunne finne svar på datidas problemer, at ungdom i og med møtet med antikken kunne bli utrusta til å møte si eiga samtid på ein betre måte. Latingymnaset bygde nettopp på ein slik tanke og sjølv sagt vart religionsundervisninga og prega av denne ideologien. Vidare er det òg i god luthersk ande å lese evangelia på gresk. Det danningssynet som ligg til grunn her er nok prega av *formaldanningsteorien*. Det er i alle høve ikkje ei *encyklopedisk* danning som er målet her. Omfanget er avgrensa, men stoffutvalet er langt frå tilfeldig. Evangelia utgjer nettopp kjernetekstane i kristendommen, og i møtet med eit evangelium på originalspråket ligg det godt til rette for ei solid kristen (luthersk) karakterdanning. I møtet med den kristne *kanon* kan elevane utvikle sin karakter i positiv retning.

#### *Undervisningsplaner for den høgre almen-skolen 1950 etter lov av 10. mai 1935<sup>1</sup>*

Viss vi gjer eit sprang 65 år fram i tid ser vi at måla for religionsundervisninga ikkje er særleg endra:

Målet for undervisningen i kristendoms-kunnskap er å gi elevene et fyldigere kjennskap til og en dypere forståelse av kristendommen og derved inderliggjøre og styrke deres religiøse og moralske liv. (s. 11)

I 1885 heitte «bevares, utvides og befæstes»



her heiter det «inderliggjøre og styrke». Faget er altså framleis eit konfesjonelt fag. Faget heiter ikkje lenger Religion, men Kristendomskunnskap. I 1885 var ikkje denne presiseringa naudsynt: Det fanst berre ein religion!

Det som kanskje først og fremst skil denne undervisningsplanen frå den frå 1885 er at elevane i realskulen og gymnaset skal lese *noko* generell religionshistorie. I lærebok for realskulens 2. klasse kan forfattarane ta med: «[...] litt alminnelig religionsstatistikk og en del fortelling om ikke-kristelig religion» (s. 15). Men grunngevinga er ikkje ein tanke om *allmenndanning*: «[...] [I] kirkehistorien vil det – bl. a. på grunn av det norske misjonsarbeid – være av særlig interesse at det blir fortalt en del om primitiv religion og om det religiøse liv i Øst-Asia.» (s. 15) Kunnskap om desse religionane hadde difor *ikkje* verdi i seg sjølv, men kunne vere nyttig som eit *hjelpemiddel* for framtidige misjonærar. Vi merkjer oss òg at uttrykket «primitiv religion» blir brukt.

Planen inneheld nokså grundige krav til lærebøkene. Pensum til examen artium i religionshistorie skulle vere om lag 30 sider. Om framstillinga av andre religionar enn kristendommen finn vi denne formuleringa:

Boka må være skrevet med sympatisk forståelse, slik at elevene også gjennom dette undervisningsstoffet kan lære å forstå det religiøse liv i dets mangfoldige ytringsformer. (s. 16)

Dei framande religionane skal altså framstilt med sympati, men det er tydeleg at det berre er fordi «det religiøse liv i dets mangfoldige ytringsformer» berre er *avatar* av den eine, sanne religionen. Dette blir tydeleg i det følgjande:

Eventuelle vurderinger av de fenomener må være preget av et kristent syn; det må ikke bli nødvendig for læreren i kristendomskunnskap å polemisere mot lærebokforfatterens dommer. (samme stad)

Konfrontasjonar er tydelegvis ikkje ønskeleg i klasserommet. Læreboka skal ikkje vere eit utgangspunkt for debatt, og den kristne sanninga kan ikkje kritiseras.

Den samme «angsten» for diskusjon og konfrontasjon finn vi i instruksjon for læreboka i kristen tro og moral:

Til slutt skal en nevne at en slik bok ikke må bli for diskuterende; men den må ut fra en sentralt kristelig innstilling gi gymnasiastene veiledning til å forstå den kristne tro og prinsippene for en kristelig livsførsel. Boka må på den ene siden gi intellektuell orientering avpasset etter alderstrinnet, og på den andre siden må den kunne gi elevene noe av verdi for deres kristelige liv og deres hele karakterutvikling. (s. 16)

Det er tydeleg at diskusjon, det å stille spørsmålstegn ved dei etablerte kristne normene ikkje vart sett på som teneleg. Men ein kan ane, ut frå det faktum at læreplanforfattarane finn det naudsynt å presisere dette, at Noreg no er i ferd med å bli eit sekulært samfunn. Formuleringa kan kanskje lesast som polemisk?

Verbbruken både i 1885 og i 1950 tyder på eit pedagogisk grunnsyn der eleven først og fremst er sett på som eit objekt for lærerens undervisning. I 1885 skal eleven «ledes til» i 1950 skal undervisninga «gi elevene...» Eit slikt pedagogisk grunnsyn meiner eg svarar til den misjonerande funksjonen faget hadde.

#### *Læreplan for den videregående skole 1976 – den første felles læreplan for dei videregående skulane*

Berre 26 år seinare er haldninga til religionsfaget vorte eit heilt anna, så òg med synet på danning. Målformuleringane inneheld ikkje lenger noko om at faget skal styrke elevane i trua. I staden blir det poengtert at det viktigaste er forståing mellom ulike religionar. Faget skal gje kunnskapar, allmenndanning, som gjer det lettare å forstå korleis andre menneske tenkjer og dermed lære elevane til

å respektere det framande (s. 8, sjå dessutan Møllestad 1985, s. 35). For verdidimensjonen er sjølvstendige ikkje tatt bort:

Kunnskap i fagområdet har alltid ein verdirelasjon, og studiet må derfor ta sikte på meir enn å tileigne seg formelle kunnskapar (s. 8).

Læreplanforfattarane held altså fast på at faget skal vere dannande i ein djupare forstand enn å vere «allmenndannande» – eit kunnskapsfag.<sup>2</sup> Faget skal framleis stå fram som meningsfylt og relevant for den ein-skilde elev, men ikkje slik at det skal «inderliggjøre og styrke deres religiøse og moralske liv». I staden blir det å «få drøft (sic) og kasta lys over sine egne fundamentale livssynsproblem» sett opp som eit av måla. Faget skal ikkje gje svar, men skal hjelpe elevane til å finne sine egne svar. Her ser vi at tanken om autonomisering eller sjølvstendigjering i langt større grad enn tidlegare er artikulert: «Det er eit viktig mål for arbeidet med faget at elevane får både lyst og vilje til å vere sjølvstendige.» (s. 8) Elevane skal ikkje «ledes» inn i eit på førehand definert livssyn.

Her er òg nokre formuleringar som peikar meir mot konflikt og motstand enn ei reint ut positiv «oppbygging» av karakteren slik som i 1885 og i 1950. Det er verd å merkje seg at ordet «konfrontere» blir brukt fleire stadar i teksten. Det er gjeve at elevane skal reagere og stille seg kritisk til det som dei møter i faget:

Korkje fagstoffet eller læreren må stå i vegen for den konfrontasjonen som må skje mellom religionar/livssyn og elevane. (s. 8)

Nøyaktig den samme formuleringa finst att i den reviderte læreplanen frå 1991. Dette står i sterk kontrast til dei formuleringane vi fann i undervisningsplanane frå 1885 og 1950. Der var ikkje religionsfaget ein arena for konfrontasjon, diskusjon og debatt, men for å oppnå djupare forståing for den eine sanne religionen. Det at «konfrontasjonen» er såpass viktig i denne planen viser at det kri-

tiske elementet av det danningsomgrepet eg har skissert er meir aktuelt i 1976 enn både før og etter. Eg *trur* det er mogleg å tolke læreplanen frå 1976 i lys av den politiske situasjonen på 60- og 70-talet. I læreplanen frå 1996 finst, interessant nok, ikkje dette ordet i det heile.

#### *Læreplan for videregående opplæring 1996*

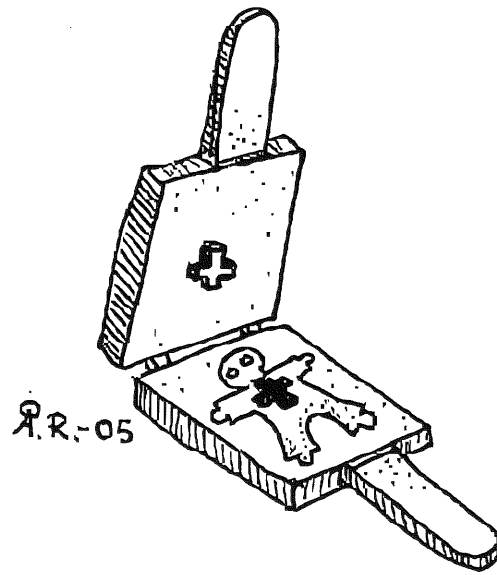
Denne planen skil seg først og fremst frå den foregåande i og med *målstyringa*.<sup>3</sup> I grunnhaldning er det ikkje dei store endringane frå 1976. Men denne målstyringa får nokre konsekvensar for korleis ein kan tenkje kring fagets innhald. I den innleiande delen blir det peika på fleire ulike aspekt ved religionsfaget: Det å stille dei eksistensielle spørsmåla, å skape identitet og autonomi, personleg engasjement, tverrkulturell forståing og å utvikle etisk medvit hos elevane er drøfta her (s. 1 og 2). Vi ser her at eit *breitt* og solid danningsomgrep ligg i botn, i stor grad samanfalle med min freistnad på definisjon. Dei felles måla er mellom anna at elevane skal ha kunnskapar om religionar, livssyn og etikk, men og «ha innsikt i og kunne drøfte etiske problemstillinger [...]», «utvikle erkjennelse av menneskets moralske ansvar, søke etter sannhet og gjøre etisk bevisste valg» og dessutan «utvikle egne meninger og holdninger i eksistensielle og etiske spørsmål og kunne begrunne egne valg i dialog med andre mennesker» (s. 3). Dette er svært ambisiøse mål, og dei er sjølvstendige ikkje realistiske, men nettopp som måla i læreplanar kanskje bør vere, idealistiske. Interessant er vektinga av det *praktiske*. Faget skal ikkje først og fremst vere eit teoretisk fag. Kunnskapane skal vere med på å gje eit utgangspunkt for praksis (i kantiansk forstand), det er først og fremst den praktiske fornufta faget skal utvikle. Det skal vere med på å skape menneske som på ein *autonom* måte kan leve, fungere og gjere etiske val i eit pluralistisk, sekulært og uoversiktleg samfunn.

Den innleiande delen gjev og ei god

grunngeving for fagets struktur og legitimerer den plassen faget har i skulen på ein grundig måte. Både desse elementa er sterkt reduserte i det nye læreplanutkastet som vi skal sjå.

Dersom ein så går vidare i læreplanen til dei meir konkrete måla og hovudmomentene (kapittel 2), og det er vel denne delen av læreplanen som i størst utstrekning legg grunnlag for undervisninga, ser biletet ut til å endre seg. Ein av grunntankane til slike målstyrte læreplanar er at måloppnåinga skal kunne etterprøvast. Difor finn vi her helst formuleringar som: «Elevane skal ha kjennskap til...», «Elevane skal kunne gjøre rede for...» «Elevane skal kjenne til...», Fokus blir her naudsynlegvis flytta til det som har med konkrete kunnskapar å gjere av di det skal vere mogleg å teste elevane sine kunnskaper. I mål 1, 2 og 3 («innledende religions- og livssynskunnskap», «levende ikkekristne religioner» og «Bibelen og den kristne tradisjon») finst det utelukkande slike formuleringar. Under mål 4 finn vi formuleringa: «Elevane skal kjenne grunnlaget for kristen etikk og sentrale kristne normer og verdier og kunne bruke kunnskapene i drøfting av etiske spørsmål» (s. 5). Elles er det dei samme formuleringane som går igjen. Det er påfallande at det til dømes ikkje er eit mål at elevane skal kunne drøfte problem knytt til religion og politikk, integrering av ulike religionar i ein stat eller liknande.

Under mål 5 (filosofi og livssyn) er det formuleringane *kjenne*, *kjenne til* og *ha kjennskap* til som går igjen, men her skal elevane òg «kunne trekke sammenligninger mellom virkelighetsoppfatning, menneskesyn og normgrunnlag i ulike religioner og livssyn». Fortsatt er vi på eit teoretisk og etterprøvbart nivå. Dei praktiske sidene som vart framheva under dei felles måla er heller ikkje med her. Under mål 6 (etikk) er det derimot noko som liknar: «Elevane skal kunne forstå og gjennomføre etiske resonsementer og kunne drøfte etiske spørsmål med



utgangspunkt i grunnleggende verdier som menneskeverd og likeverd» og «ha innsikt i noen sentrale etiske emneområder og delta i dialog om etiske spørsmål» (s. 6). Desse siste to hovudmomenta for mål 6 er dei einaste som handlar om det ein kan kalle ein praktisk dimensjon. Samstundes er formuleringane slik at også desse måla skal kunne etterprøvast i ein klasseromssituasjon. Dette er sjølvsagt naturleg ettersom læraren ikkje kan setje karakter utifrå korleis elevane fører liva sine utanfor skulen. Uansett er mi oppfatning at denne læreplanen i for sterk grad er orientert mot reine kunnskapsmål. Årsakene er å finne i sjølve målstyringstanken, for det er klart at visjonane for faget og det danningomgrepet som ligg til grunn i den innleiande delen er solid og breitt, og på langt nær så encyklopedisk som det kan sjå ut som dersom ein ser berre på kapittel 2 om mål og hovudmoment.

I høve til den føregåande planen (1976) tonar denne læreplanen ned det «konfrontasjonsperspektivet» eg meiner å finne der. Riktignok blir det nemt at «kritisk vurdering» høyrer med, men dette blir tett følgt av ei harmonisering:

Opplæringa i faget Religion og etikk skal bidra til at elevane møter eksistensielle utfordringar og stimuleres til medopplevelse og

kritisk vurdering av religioner og livssyn. Samtidig vil faget skape rom for dialog mellom elever med ulike livssyn og bidra til at elevane utvikler selvstendighet og identitet i religiøse og livssynsmessige spørsmål. (s. 2)

Ei slik harmonisering av motsetningar kjenneteiknar også grunnhaldninga i den generelle delen av læreplanen frå 1993 som alle dei fagspesifikke læreplanane byggjer på. Her er «det integrerte menneske» nettopp eit menneske som maktar å harmonisere det motstridande og konfliktfylte i seg.

I den generelle delen av læreplanen finn vi eit breitt og sammansett danningssyn. Alfred Oftedal Telhaug konkluderer i ein artikkel om denne læreplanens «far»:

Som vi har sett, inneholder hans [Gudmund Hernes, min merknad] tenkning elementer fra alle de historiske hovedretningene innenfor allmenndannelsestenkingen. Han argumenterer for en fordypping i det vesentlige, også kalt det «klassiske» eller det «beste». Han er som encyklopedismen opptatt av en bred og faktoorientert kunnskapsformidling, og med progressivismen deler han forståelsen for at arbeidsmåten er en del av allmenndannelsen. (Telhaug 1995, s. 68)

Dette svarar godt til det grunnsynet som finst i den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk. Særleg den breie faktoorienterte kunnskapsformidlinga (elevane skal kjenne/ha kjennskap til) er tydeleg til stades. Planen dreg òg fram det ein kan kalle nokre vesentlege «klassiske» element, til dømes er eit av hovudmåla ein grundig gjennomgang av *Bibelen* og Bibelens verknadshistorie i Vesten. Slik sett er planen i tråd med ein tyskispirert åndsvitskapleg tradisjon med røter tilbake til 1700-talet og på 1900-talet representert ved til dømes Wolfgang Klafki (sjå Gudem 1990, s. 28). Når det gjeld arbeidsmåtar gjev ikkje læreplanen mange konkrete tilvisingar. Riktignok skal det etter planen gjennomførast eit prosjekt, men utover dette seier ikkje planen noko.

## Danning og kompetanse – mot ein ny læreplan

Vi har sett at religionsfaget lenge har vore sett på som eit danningfag. Frå å vere det sentrale faget for danninga av den solide kristne karakteren og for formidling av den eine sanninga, har faget utvikla seg til å bli ein møteplass for dei mange stemmane, eit fag for spekulasjon og diskusjon, for utvikling av den autonome aktøren på den uoversiktelege livssynsmarknaden. Sett i eit slikt lys er kanskje religionsfaget viktigare enn nokon gong tidlegare. I eit meir homogent samfunn, slik som Noreg for 60 år sidan, var problemstillingane knytt til livssyn og etikk på langt nær så komplekse og samansette som dei er i dag.

Danningomgrepet vi finn i læreplanane i dag ser ut til å ville sameine dei ulike sidene av tidlegare tiders danningomgrep. Enno er omgrep som identitet og sjølvstende viktige, men det encyklopediske har kanskje størst plass, i alle fall i dei konkrete måla og delmåla. Faget skal samstundes opne for kritikk og forståing, noko som nok kan fortone seg vanskeleg for den einskilde «forvaltar» av læreplanen. I kor stor grad kan ein leggje ei kritisk vinkling til grunn for undervisninga? I kor stor grad skal ein leggje vekt på å harmonisere, på å dempe og «underslå» problematiske aspekt ved ulike religionar og livssyn? Korleis kan ein finne balansen mellom «oppbyggjande» (dialektisk og klårgjerande) dialog og diskusjonar som kan verke sårande på den einskilde og i verste fall «nedrivande» i høve til å skape forståing? Slike spørsmål bør einkvar religionslærar stille seg sjølv ofte. Her er lærarens profesjonalitet og «takt» (jf. Max van Manens omgrep *pedagogisk takt*. Sjå Isaksen, Eva og Ragna Ådlandsvik: «Etikk er essensen i lærerarbeidet») avgjerande for ei vellukka undervisning.

Eit av dei viktigaste ankepunktane mot læreplanen frå 1996 er at det er eit gap mellom visjonane i den innleiande delen og dei meir konkrete måla og hovudmomenta. Dette meiner eg målstyringsprinsippet er skuld i.

Det liten tvil om at dannelsingsbegrepet har fått eit breiare innhald, men det kan diskutereast om det er eit encyklopedisk og instrumentalsitisk syn som vinn fram i praksis. Eg er ikkje i tvil om at det *med utgangspunkt i læreplanen* er fullt mogleg å leggje opp til eit løp der ein i svært liten grad lar dialog, kritikk og drøfting vere ein del av undervisninga. Slik måla og hovudmomenta er formulerte er det dei konkrete «facts», dei etterprøvbare kunnskapsbitane som kan bli det sentrale i undervisninga.

Utkastet til ny læreplan i religionsfaget er ikkje oppløftande lesnad for humanistisk orienterte lesarar. Ankepunkta mine er særleg knytt til innleiinga, og eg tillet meg å vere polemisk: Den gode innleiinga som 96-planen har, manglar. Grunngevinga for strukturen i faget manglar, legitimeringa av fagets plass i skulen er tynn, danningstanken er fjerna og erstatta av dei to elementa *kunnskap* og *haldning* – det siste forstått som noko nær gamaldags oppdraging så vidt eg kan sjå. Her er ikkje rom for verken kritikk eller undring og metafysisk spekulasjon (ordet *refleksjon* er riktignok brukt, men det er det heile). Kort oppsummert er det dei reint praktisk-instrumentalistiske sidene ved faget som blir framheva som viktige: «På denne måten tar faget sikte på å bedre elevenes evne til å leve i et flerreligiøst og globalisert samfunn preget av forståelse og toleranse. Den *kunnskap* og *kompetansen* faget på denne måten gir er et viktig grunnlag både for videre studier ved universitet og høyskole og for utøvelse av de fleste yrker i vårt samfunn» (s. 1, mine uthevingar). Det er vanskeleg å kritisere dette med «forståelse» og «toleranse», men eg vel å lese med vrangvilje: Også religionsfaget skal tydelegvis vere tenar for internasjonal kapitalisme. Å kunne noko om religion kan vere ein fordel for den norske forretningsmannen i møte med sin buddhistiske samarbeidspartnar!

Under overskrifta kompetansemål i religion og etikk finn vi ikkje dei store overraskingane og endringane er ikkje overvettas

store. Tre av delmåla er interessante i høve til den *kritiske* danninga. Elevane skal kunne «reflektere over kristendommens syn på andre religioner og livssyn», «drøfte religionenes syn på kjønn og kjønnsroller» og «peke på samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn» (s. 2). Det er òg positivt at orda *analysere*, *drøfte* og *reflektere* over blir brukt i større grad enn i 96-planen.

Trass i desse positive trekka er likevel hovudintrykket mitt grunnleggjande negativt. Religionsfaget ser ut til å måtte ta plass ved sida av fag som bedriftsøkonomi og rettslære, redusert til eit instrumentalistisk fag ein kan ha meir eller mindre *kompetanse* i, og ikkje eit fag med plass til undring, spekulasjon, kritisk tenking, utvikling av eigen identitet, konfrontasjon og diskusjon. Kompetansemåla er vel berre ei videreføring av målstyringstanken som kom inn i den gjeldande læreplanen, men i likskap med målstyringstanken synest eg kompetansebegrepet passar særst dårleg til eit humanistisk dannelsesfag som religionsfaget. Faget må handle om *meir* enn å *ha* kompetanse. Det å *ha* kompetanse i eit fag inneber ikkje, slik eg forstår omgrepet, at faget angår deg, tyder noko for deg. Ein *har* kompetanse, men ein *er*, eller rettare *blir*, danna!

#### Litteratur

- Dale, Erling Lars: «Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk» i Dale, Erling Lars og Lars Løvlie: *Pedagogisk filosofi*, AdNotam Gyldendal AS 1997, ss. 35–64
- Gundem, Bjørg Brandtzæg: *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*, Universitetsforlaget AS 1990
- Hellesnes, Jon: «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida dannelsingsbegrep» i Dale, Erling Lars og Lars Løvlie: *Pedagogisk filosofi*, AdNotam Gyldendal AS 1997, ss. 79–104
- Heiene, Gunnar (m.fl.): *Mening og mangfold. Religion og etikk for den videregående skolen*, Aschehoug 1997
- Hiim, Hilde og Else Hippe: *Læring gjennom*

*opplevelse, forståelse og handling*, Universitetsforlaget 1998

Imsen, Gunn: *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo 2002

Isachsen, Eva og Ragna Ådlandsvik: «Etikk er essensen i lærerarbeidet», <http://hombib.no/ansatte/eis/Hjemmesideei/Manen.htm>

Kjelen, Hallvard Andre: *Antikken og det moderne i A. O. Vinjes forfatterskap. Hovudoppgåve*, NTNU 2001 (upublisert)

Kirke- og Undervisningsdepartementet: *Undervisningsplan for Middelskolerne og Gymnaierne*, Chr. Schibsteds Bogtrykkeri, Christiania 1885 (Skolehistoriske aktstykker nr. 27, utgjeven av Selskap for norsk skolehistorie)

Kirke- og undervisningsdepartementet: *Undervisningsplaner for den høgre almen-skolen*, Brøggers boktrykkeris forlag, Oslo 1950

KUF: *Læreplan for den videregående skole*, Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo 1976

KUF: *Læreplan for videregående opplæring*, Oslo august 1996, Nettutgåva.

Utdanningsdirektoratet: Utkast til læreplan for Religion og etikk, videregående skole. [www.skolenettet.no/lp](http://www.skolenettet.no/lp)

Mollestad, Kristian Villhelm: «Hva er tenkt med religionsfaget i videregående skole?» i Winsnes, Ole Gunnar (red.): *Religionskunnskap og allmenndannelse. Perspektiver på religionsfaget i videregående skole*, Tapir 1985.

Nordenstam, Tore: *Fra kunst til vitenskap*, Sigma Forlag AS 1997

NOU (Norges offentlige utredninger) 1995: 9, *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*.

Rian, Dagfin: *Verdensreligioner i undervisningen*, Universitetsforlaget, oslo 1999

Skjervheim, Hans: «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» i Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*, Ad Notam Gyldendal AS 1997, ss 65–78.

Skjervheim, Hans: «Målstyring er av mange slag» i *Filosofi og dømmekraft*, Universitetsforlaget AS 1992, ss. 254–258

Telhaug, Alfred Oftedal: «Gudmund Hernes og hans syn på allmenndannelse» i Jacobsen, Jens Christian (red.): *Spor. En antologi om almenndannelse*, Kroghs Forlag A/S 1995

Vinje, Aasmund Olavsson: «Forslag om Oldnorsk som Fag i de lærde skoler» i *Skrifter i Samling* 1. band, ss. 212–217, Det Norske Samlaget 1993

von Wright, Georg Henrik: «Paideia» i *Å forstå sin samtid*, Albert Bonniers Förlag 1996

#### Noter:

<sup>1</sup> I læreplanen blir realskolen og gymnaset handsama i eit og samme kapittel. Eg skil difor ikkje mellom desse stega i framstillinga mi.

<sup>2</sup> I artikkelen «Hva er tenkt med religionsfaget i videregående skole» (1985) av Kristian Villhelm Mollestad, ein av læreplanforfatarane, blir ikkje ordet danning brukt i det heile. Men Mollestad gjer det klart at eit viktig formål med faget nettopp er å hjelpe dei unge til å bli autonome individ i eit pluralistisk og sekularisert samfunn (s. 31 og 37). Med andre ord skal faget vere eit dannelsesfag for samtida.

<sup>3</sup> Prinsippet om målstyring er lånt frå næringslivet. Overføring av målstyringsprinsippet til undervisnings- og forskingsinstitusjonar har vorte kritisert av til dømes Hans Skjervheim i kronikken «Målstyring er av mange slag» Skjervheims pedagogiske grunnsyn gjev òg eit godt utgangspunkt for å kritisere tanken om målstyring, sjå til dømes artikkelen «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (Skjervheim 1992 og 1997, sjå og Gundem 1990, s. 86)

Hallvard Kjelen, lektor ved Bleikvassli ungdomsskole. Adresse: [fjelloks@online.no](mailto:fjelloks@online.no)

*Johnny Tobiassen:*

## Faglig fordypning eller bortkastet tid?

### Erfaringer med bruk av blokkdager i religionsfaget

#### Blokkdager

Religion og etikk har i følge læreplanen 112 timer på årsbasis. Vanligvis organiseres disse timene slik at faget har tre timer per uke. Men er dette den beste måten å arbeide med faget på? Kanskje er det andre måter å organisere undervisningen på som gir bedre faglig utbytte for elevene?

Jeg skal her redegjøre for innføringen av en alternativ organiseringsmodell ved Bergen Katedralskole som gjerne kalles *blokkdag* eller *fagdag*. Dette innebærer at én dag i uken – f.eks. onsdag – arbeider elevene med kun ett fag i syv timer. Etter vanlig timeplanoppsett ville elevene hatt én time i faget hver onsdag. Disse onsdagstimene samles opp slik at elevene i stedet får en blokkdag hver syvende uke. I de andre seks ukene – i perioden på syv uker – medfører dette at elevene får en time mindre i faget enn de ville ha hatt med en tradisjonell timeplan. Dette gleder alle fagene som er med i «blokken». Om man ikke har undervisning i alle syv timene som er med i blokken, disponerer man dagen fritt. Dette gjelder både elever og lærere. I et fag med tre uketimer – som religion – innebærer altså dette seks uker med 2 timer i faget, samt én uke med 2 timer pluss en blokkdag. Når skoleåret har fire perioder á syv uker vil elevene få fire blokkdager i løpet av skoleåret i alle fagene som er med på ordningen.

Hensikten med blokkdager er at ved å konsentrere seg om ett fag vil det være lettere å fordype seg og oppnå økt læringsutbytte. Dette gjelder både læreplanens fagspesifikke- og generelle del. Ikke minst den siste. Bruk av blokkdager gjør det mulig å utforme mer varierte og differensierte opplegg både for den enkelte elev og klassen som helhet. En blokkdag har mer til felles med en framtidig arbeidssituasjon både med tanke på studier og arbeidsliv, og gir som sådan økt mulighet til å utvikle den brede kompetansen som er skolens målsetting. Fungerer det så slik i praksis?

I tillegg melder det seg et spørsmål om hvordan en slik organisering av opplæringen slår ut for elevenes totale læringsprosess i faget. Sagt på en annen måte, vil (vellykkede) blokkdager gi økt læring framfor å ha en time mer i faget *hver* uke?

Jeg skal her redegjøre for innføringen og bruken av de fire første blokkdagene i religionsfaget og drøfte i hvilken grad det kan sies at de har fungert etter målsettingene. Framstillingen konsentrerer seg om selve blokkdagene, men til slutt tas også opp betydningen av omorganiseringen som helhet.

For å få informasjon om elevenes erfaringer og syn på blokkdagene besvarte elevene et spørreskjema etter hver blokkdag, der de ble spurt om grad av faglig utbytte og om det var noe særlig positivt eller negativt

ved opplegget. I tillegg kom de med muntlige kommentarer.

#### Forberedende fase: Idemyldring

Verken lærere eller elever hadde erfaringer med bruk av blokkdager. Religionsfaget var blant de fagene som skulle ha blokkdag aller første gang, slik at det var både naturlig og nødvendig å trekke elevene med i planleggingen av blokkdagen (Dette er for øvrig et krav i følge § 4-11 i forskrift til opplæringsloven). Elevene fikk utdelt et spørreskjema og fikk diskutere litt på skolen. For at de skulle få mer tid til å tenke gjennom utfordringene skulle de så besvare spørsmålene som en hjemmeoppgave og levere besvarelsene en uke før blokkdagen.

Hvilke ideer har så elevene for hvordan blokkdager kan utnyttes på en god måte? De har forslag både til arbeid på skolen (individuelt arbeid, besøk utenfra, prosjektarbeid, rollespill, konkurranser, debatter, veggviser, lage teater, dukketeater, film, paneldebatt, foredrag, tavleundervisning, samarbeidslæring, se film, bruke Internett), aktiviteter utenfor klasserommet (ekskursjoner, besøke utstillinger, museer, universitetet, biblioteket, kirker, trossamfunn, gå på kino, intervju folk, rebusløp) og prøveformer (heldagsprøver, halve dagen til temafordypning og resten til å ha prøve, gruppearbeid som munner ut i prøve) eller «ha en hel dag med full innlevelse i en annen religion, der vi lager deres mat, tar på oss deres klær, ber på deres måte danser på deres måte». Som vi ser kommer elevene med et rikt utvalg av ideer til hvordan blokkdager kan brukes. Her er alt fra mer tradisjonelle arbeidsformer til mer overraskende forslag om dukketeater og rebusløp. Det som preger flertallet av forslagene er at elevene ønsker at blokkdagene skal være *annerledes* enn de vanlige timene i faget. De aller fleste elever vil sannsynligvis være enige med eleven som skriver: «Det hadde blitt ekstra gøy med blokkdager hvis vi kunne lagt opp noen timer utenom det vanlige».

Med utgangspunkt i idemyldringen skulle så elevene forsøke å lage konkrete opplegg for den første blokkdagen. Mange av forslagene var både gode og realistiske, men for omfattende til å gjengis her.

La oss så forlate den forberedende fasen og se hva som skjedde på den første blokkdagen.

#### Blokkdag 1: Selvstyrte prosjekter

Etter idefasen fikk klassen en lærestyrt gjennomgang av grunntrekk i islam ved hjelp av overhead og tavlebruk. Deretter skulle klassen fordype seg i utvalgte emner innen islam. Blokkdagen skulle brukes til dette. Etter diskusjon i klassen ble tidsrammen satt til oppstart av prosjektet i siste time på fredag, bruk av blokkdagen på onsdag, og eventuelle framføringer i dobbelttimen på torsdag.

Elevene fikk velge både faglig emne, samarbeidsmuligheter og sluttprodukt for prosjektarbeidet.

Medregnet timen på fredag disponerte altså elevene 10 skoletimer i løpet av én uke til prosjektene sine. Den første timen – fredag – ble brukt til å avklare problemstillinger og samarbeid. De to siste timene – torsdag – skulle brukes til framlegging. Selve arbeidet skulle altså gjøres på 7 timer – blokkdagen. I tillegg var det mulig å arbeide med prosjektene utenom skoletid før blokkdagen og eventuelt etter skoletid på selve blokkdagen.

Hvordan ville så det samme prosjektet tatt seg ut i en tradisjonell organisering av undervisningen? Med 10 timer til disposisjon i et fag med 3 uketimer ville prosjektet strukket seg over mer enn 3 uker. Men dette må da vel være en fordel? Elevene må da få mer ut av et prosjekt som varer i 3 uker enn et som hovedsakelig skal gjennomføres på én dag? Kanskje blokkdager ikke er noen god ide allikevel?

La oss se litt nærmere på det tradisjonelle opplegget. Første time brukes til avklaring av samarbeid og problemstillinger. De to

siste til framføring. Her er det ingen forskjell i de to oppleggene. Så vil elevene i det tradisjonelle opplegget disponere 2 dobbelttimer og 3 enkelttimer fordelt over 3 uker til å gjøre selve arbeidet (eventuelt 7 enkelttimer om timeplanen er lagt slik). Er dette en bedre organisering av arbeidet enn å samle alle 7 timene til en blokkdag? Kanskje. Om elevene greier å utnytte de spredte timene godt, det vil si at hele gruppen alltid møter fram, effektivt utnytter tiden til å finne informasjon, har med seg notatene fra forrige gang og greier å konsentrere seg om å lage sluttproduktet innimellom arbeidet med andre fag, så er det mulig at et slikt opplegg er å foretrekke. Erfaringene viser at slik fungerer det sjelden eller aldri i praksis. Det tar tid å komme i gang, man skal omstille seg til å tenke prosjekt, hvem har notatene fra sist, og kanskje er det prøve i et annet fag i timen etterpå.

En opplagt fordel med det tradisjonelle opplegget er at det gir mer tid til å arbeide med prosjektet *utenom* skoletimene. Til å innhente informasjon, til å intervju, til å skrive. Samtidig vet vi at mange elever – de fleste? – ikke arbeider systematisk over flere uker med en slik prosjektoppgave. Ofte gjøres hovedtyngden av arbeidet til og med kvelden før innleveringsfristen. Det er også vanskelig å få til samarbeid etter skoletid, noe som fører til at sluttproduktet ofte blir individuelle delprodukter og slett ikke en integrert helhet. Det hele begynner å minne mer om et hjemmearbeid enn et prosjektarbeid i skoletimene. Men er nå det så galt da? Er det ikke utmerket at elevene jobber hjemme med prosjektet? Kanskje hele prosjektet kunne gjøres som hjemmearbeid slik at timene på skolen kunne utnyttes til noe annet? Selvsagt er dette mulig. Om prosjektet skal gjennomføres som hjemmearbeid frigjøres jo også blokkdagen til andre aktiviteter. Dette er som vi ser en annen problemstilling. Spørsmålet dreier seg ikke om hjemmearbeid kontra skolearbeid, men om elevene vil oppnå bedre fordypning – lære

mer – ved at timene konsentreres til en blokkdag enn om de er spredt over flere uker.

Om blokkdag er å foretrekke avhenger av to ting. For det første om elevene makter å utnytte blokkdagen effektivt, og for det andre om en slik utnyttelse fører til økt kunnskap – høyere grad av måloppnåelse – enn den tradisjonelle organiseringen. Det første spørsmålet er langt enklere å besvare enn det andre.

Her kan ikke gjengis alle arbeidsoppleggene for dagen, men jeg skal gi et eksempel. En gruppe på tre elever valgte å lage en veggavis med temaet «Det islamske samfunnsynet». Gruppen brukte blokkdagen på følgende måte (sitat):

08.20–09.00 Møttes i klasserommet og diskuterte emnet og problemstillingen og hva vi skulle bruke dagen til.

09.00–10.00 Gikk på butikk og kjøpte materiale til veggavis, pluss gikk til alle Narvesen butikker og 3 utenlandske butikker for å finne aviser med arabisk tekst (uten hell). Gikk på biblioteket når det åpnet kl. 10.00 (Bergen Offentlige Bibliotek).

10.00–15.20 Arbeidet i gruppen, fant stoff, bearbeidet det, diskuterte innhold og form på veggavisen, var først ferdig 15.20 (Merk. Hel dag uten pause/friminutt!)

Dagen etter presenterte så gruppen veggavisen for klassen. Dette innebærer ikke at de kun henger opp avisen så de andre elevene kan lese den, men at de først gir en grundig muntlig innføring i temaet med utgangspunkt i veggavisen.

Det er liten tvil om at disse tre elevene jobbet hardt og utnyttet blokkdagen godt til å gjennomføre prosjektet sitt. Men lærte de mye om islam gjennom dette arbeidet? Selv mener de det. Alle oppgir på spørreskjemaet

at de «i stor grad» hadde faglig utbytte av blokkdagen, og en av dem begrunner det slik:

– Jeg lærte mer om islam som helhet og livsstil. Det var en slags øyeåpner, og brikkene falt på plass i puslespillet. Jeg synes jeg kan mer om islam nå og har bedre forståelse for at muslimer noen ganger velger å leve annerledes, selv om de bor i Norge. Jeg har kvittet meg med noen fordommer jeg ikke engang visste jeg hadde, og det var jo positivt.

Disse elevene er tilfredse med hva de har fått ut av blokkdagen, men hva vil de så trekke fram som spesielt positivt?

– At vi fikk disponere tiden selv og lære mer om noe vi selv lurte på.

– Det gav oss muligheten til å arbeide med det vi ville på vår måte. Når samarbeidet i gruppa fungerte så bra som hos oss, er det svært positivt. Blokkdag åpner & for individuelt arbeid og fordypning i stoff, det er bra!

– At vi fikk bevise at vi er i stand til å ta ansvar for egen læring, jobbe i grupper, lære mer om det vi synes er interessant.

Er så alt såre vel? Eller har de også noe negativt å trekke fram?

– Det blir vanskelig å lære det andre grupper jobber med (derfor bør ikke temaene på en blokkdag være for ulike).

Vi har fulgt denne gruppen ganske tett fordi den er et eksempel på en gruppe som har jobbet intenst, fått utrettet det de ønsket, og er svært fornøyd med det de har gjort og opplegget for blokkdagen. Dette var deres første blokkdag og de har fått den til å fungere slikt hensikten med blokkdager er. Men hvor representative er de egentlig? Har alle fått det til å fungere like bra eller er disse elevene et unntak? Er det kanskje slik at de andre ikke har fått utrettet noe særlig faglig og heller har brukt tiden til å sitte på kanten eller gå på kafé?

For å få et bedre bilde av alle elevenes utbytte av blokkdagen kan vi anvende tre kriterier. For det første kan vi se på *tidsbruken*, for det andre på elevenes *egenvurdering* av utbyttet, og for det tredje på *karakterene* de fikk på sluttproduktene (rapporter, muntlig framføring, veggaviser).

Det er ingen som oppgir at de sluttet før klokken 14.00. Nå kan vi selvsagt stille spørsmål ved om elever på et evaluerings-skjema ville oppgitt om de hadde sluttet tidlig og tilbrakt dagen på kafé i stedet for å jobbe faglig. Det er imidlertid ingenting som tyder på at noe slikt har forekommet. Alle deler dagen inn i klokkeslett og redegjør for hva de gjorde på de ulike tidspunktene. Det som faktisk er litt overraskende er at hele 15 av 23 elever oppgir at de fortsatte å arbeide etter kl. 14.00. Noen en ? time, andre 1–2 timer, og et par stykker brukte mesteparten av ettermiddagen og kvelden til å skrive ferdig rapporten hjemme. Det er altså liten tvil om at elevene nedla et godt stykke arbeid med religionsfaget den første blokkdagen. De fleste oppgir at de starter med å drøfte problemstillingen, deretter innhenter de informasjon via bibliotek og andre kilder, noen ser dokumentarfilm, andre intervjuer muslimer, for så å avslutte med å ferdigstille sluttproduktet.

Men én ting er å bruke tiden til faglig arbeid, noe annet er å få faglig utbytte av arbeidet som nedlegges. Hva mener elevene selv om dette spørsmålet? Vi får en viss pekepinn ved å se på svarene på spørsmålet «Hadde du faglig utbytte av blokkdagen?»

Når man vet at det er en generell tendens til å unngå ytterpunktene når man krysser av på slike skalaer, må det sies å være en overveldende tro på faglig utbytte når hele 69,6% velger den høyeste verdien «i stor grad», mens 30,4% svarer «i noen grad». Ingen svarer «i liten grad» eller «ikke i det hele tatt». Hvordan begrunner så elevene sitt syn? Mange deler synet til de tre som er sitert ovenfor og legger vekt på mulighetene til å fordype seg i noe de er interessert i.

- Jeg liker godt å fordype meg i en konkret ting. Dette gir meg større interesse av stoffet, i alle fall når vi velger problemstilling selv, og det er lettere å gripe fatt i stoffet når en ikke tar litt og litt, 3 ganger i uken....
- Lærte en god del, fikk svar på en masse spørsmål. Fikk muligheten til å arbeide helt fritt og kreativt uten masse fag og dager av venting som kan forstyrre konsentrasjonen.

I tillegg til å få jobbe med noe de selv har valgt og finner interessant, er det mange som kommenterer at det er *bra å kunne konsentrere seg om en ting over et lengre tidsrom*.

Et viktig spørsmål er om det er mulig å finne en eller flere fellesnevner for hva elevene mener er særlig positivt ved denne blokkdagen. Det viser seg at nesten alle trekker fram muligheten til *selv* å kunne ta viktige beslutninger om ulike sider ved blokkdagen. Rammebetingelsene var at prosjektarbeidene skulle være ferdige senest torsdag, temaet var islam, og problemstillingene skulle være godkjent av faglærer. Dette medførte at elevene selv kunne

- velge problemstilling
- velge om de ville samarbeide eller arbeide individuelt
- velge samarbeidspartnere
- velge formen på sluttproduktet
- velge hvordan de ville utnytte tiden på blokkdagen
- velge hvor de ville utføre arbeidet

Dette er sannsynligvis langt større innflytelse på egen arbeidssituasjon enn de ellers er vant med i de fleste fag. Dette oppleves som sterkt positivt: «At vi fikk jobbe så selvstendig som vi gjorde og bestemme mest mulig selv».

Det er hele 20 av 23 elever som trekker fram denne friheten til selv å foreta valg som særlig positivt ved denne blokkdagen. Elevene mener det er en sammenheng mellom det å selv kunne ta viktige valg angående

arbeidet og resultatene av arbeidet. Økt kontroll over egen arbeidssituasjon fører til økt motivasjon og større arbeidsinnsats. Dette er for øvrig helt i tråd med resultater fra arbeidslivsforskning, selvstendighet og medbestemmelse samsvarer positivt med trivsel og produktivitet (Zahl-Begnum & Begnum 1992:199)

Også i evalueringen av Reform 94 har det vist seg at flertallet av elevene ønsker mer medbestemmelse, at de er interessert i å delta i planleggingen av undervisningen. Derimot hevdet flertallet av lærerne det motsatte, at elevene ikke er interessert og at elevene mener det er best at lærerne bestemmer (Monsen 1997).

Hva så med negative trekk ved opplegget for den første blokkdagen? Det viser seg at her er det ingen enighet blant elevene. De fleste elevene kan ikke finne noe negativt å trekke fram selv om de altså får et direkte spørsmål om det. Men et par svar er interessante: «Det var vanskelig å omstille seg til å arbeide med samme emne en hel dag» og «Kanskje for mye frihet?»

Disse er atypiske, men slike kommentarer understreker en viktig side ved økt frihet. Elevene må ha erfaring og kompetanse til å ta friheten i bruk slik at de får utnyttet de muligheter som friheten gir. Er de ikke i stand til dette kan økt frihet i stedet føre til forvirring og lite produktivt arbeid. Lærers veilederrolle blir her særlig viktig.

At elevene fikk den første blokkdagen til å fungere så godt, har sannsynligvis også sammenheng med at de på forhånd hadde tenkt igjennom hvordan blokkdagen best kunne utnyttes.

Hva så med den *faglige kvaliteten* på rapportene, veggavisene og de muntlige framføringerne? Ser vi på karakterene, ligger alle fra 4 til 5 (unntatt én treer). Klassen har med andre ord gjort et godt faglig arbeid.

Men kunne ikke sluttproduktene blitt like gode uten blokkdag? Kanskje de til og med kunne blitt bedre om de hadde hatt et tradisjonelt opplegg over tre uker? Dette er selv-

sagt umulig å si med sikkerhet. Erfaring med prosjektarbeid tilsier at en del elever sannsynligvis ville laget produkter med like høy faglig kvalitet, men at mange også ville laget et hastverksarbeid like før innleveringsfristen. På denne blokkdagen arbeidet alle en hel dag sammenhengende med prosjektene sine og resultatene ble da også gode for klassen sett under ett.

En annen positiv side ved å gjennomføre prosjektet på en blokkdag i stedet for over flere uker, er at elevene opplever at de blir *ferdige* med arbeidet. I stedet for å ha det hengende over seg i lengre tid samtidig som de har andre fag å tenke på, får de på en blokkdag arbeide uforstyrret med prosjektet sitt og avslutte det. Det er en god følelse å arbeide sammenhengende og intenst en hel dag, bli ferdig, og så få tilbakemelding på at de har gjort en god faglig jobb.

Oppsummerende kan vi altså si at med stor frihet til selv å utforme prosjektarbeidet la elevene ned en stor arbeidsinnsats, med gode resultater og syntes selv de hadde hatt stort utbytte av dagen. Antagelig vil de kunne si seg enige med eleven som i sin sluttkommentar sier:

- Jeg vil bare si at blokkdager er ypperlige til å øke effektivitet og konsentrasjon til prosjektarbeid. Man slipper unødvendige avbrudd og har muligheten til å arbeide sammenhengene over lengre tid.

Men slikt konsentrert arbeid over en hel dag er krevende, så la oss avslutte med en liten kommentar fra en elev som runder av med følgende oppfordring til læreren: «Jeg ser helst at vi ikke arbeider på denne måten hver blokkdag».

Jeg har behandlet den første blokkdagen forholdsvis grundig fordi den i sin helhet ble brukt til prosjektarbeid, og nettopp fordelene for prosjektarbeid er ofte et hovedargument for å organisere undervisningen i blokkdager. La oss så gå til neste blokkdag som også innebar prosjektarbeid, men som i tillegg hadde et fellesopplegg for hele klassen.

## Blokkdag 2: Prosjekt og besøk utenfra

Den andre blokkdagen lignet litt på den første. Elevene hadde startet et prosjektarbeid, denne gang i nyreligiøsitet. Mesteparten av blokkdagen var avsatt til arbeid med prosjektene. Forskjellen fra første blokkdag besto i at klassen også hadde et fellesarrangement med besøk utenfra. Besøket besto av personer som tilhørte en wiccagruppe. Programmet for dagen var slik:

- 08.20–10.00 Arbeid med prosjektene
- 10.00–12.00 Besøk fra wiccagruppe
- 12.00.14–00 Litt diskusjon om besøket og videre arbeid med prosjektene

På spørreskjemaet oppga 40% av elevene (N=15) at de «i stor grad» hadde hatt faglig utbytte av dagen, mens 60% svarte «i noen grad».

Det elevene trekker fram som særlig positivt er at de fikk jobbe med selvvalgte prosjekter og besøket fra wiccagruppen. Klassen er klart positiv til besøket utenfra. Hele 13 av 15 trekker fram wiccabesøket på spørsmålet om noe var «særlig positivt ved blokkdagen».

- Selv om heksene ikke kom flygende inn vinduet på kosten, var denne blokkdagen litt mer spennende enn eller. Nettopp fordi vi fikk besøk.

Samtidig må elevene ta en pause i arbeidet med egne prosjekter på grunn av besøket, noe som gjør det vanskeligere å få kontinuitet i prosjektarbeidet. Noen klager på at det er vanskelig å finne informasjon om emnet de har valgt. De som er ute i felten og intervjuer folk er særlig positive. En gruppe som hadde valgt sjamanisme som tema oppgir at de brukte blokkdagen på følgende måte (sitat):

- 08.20–10.00 Bearbeidet informasjon om sjamanisme.
- 10.00–12.00 Wicca var på besøk
- 12.00–12.30 Lunsj
- 12.30–13.00 Bomtur til Senteret for livskvalitet «Den Ene». Fikk telefonnummer til en sjaman.

13.00–13.30 Intervju med en som har vært i trance.

13.30–14.00 Forberedelse til intervju.

14.00–15.00 Intervju med en sjaman.

En av elevene i gruppen skriver at hun i høy grad hadde faglig utbytte av dette opplegget:

– Fordi vi arbeidet med «levende» kilde når vi skulle få stoff til prosjektet! Og fordi sjamanisme var et tema som på forhånd var helt ukjent. Veldig interessant.

Ingen av elevene oppgir at de har dårlig faglig utbytte av dagen, men det er likevel noe variabelt hva de enkelte gruppene synes de har greid å få til. Enkelte synes ikke de har fått tak i tilstrekkelig informasjon om emnet sitt. Mange av kommentarene kan allikevel sammenfattes i utsagn som:

– Vi fikk jobbe med egne prosjekt og følge egen planlegging. Besøket fra wicca var og svært spennende og interessant.

Elevene er altså positive både til besøket og at de har frihet til å arbeide med prosjektene sine. Samtidig opplever noen elever problemer med å finne stoff og få gjort ferdig arbeidet. Sannsynligvis ville det vært bedre om elevene kunne arbeidet kontinuerlig med prosjektarbeidene fram til lunsj og avsluttet dagen med besøk. Dette var imidlertid ikke praktisk mulig.

### Blokkdag 3: Temadag med åpen-bok prøve

Den tredje blokkdagen skilte seg klart ut fra de to første. Elevene hadde ikke prosjektarbeid, men et felles opplegg der klassen hele tiden var samlet i klasserommet. Dette var for øvrig i tråd med elevenes ønske om at blokkdagene ikke måtte bli for like, men variere i innhold. Klassen arbeidet nå med kristendommen og blokkdagen var organisert som en temadag med tittelen «Jesus – hvem var han?».

Programmet var slik:

08.20–11.30 Arbeid med tekster i smågrup-

per og gjennomgang/drøfting i plenum

11.30–12.00 Matpause

12.00–13.00 Drøfting av oppgave i smågrupper

13.00–14.00 Individuell besvarelse av oppgaven med alle hjelpemidler tillatt

Elevene arbeidet før lunsj med problemstillingen om «den historiske Jesus» og «troens Kristus». De fikk utlevert de eldste ikke-kristne tekstene (Tacitus, Josefus, Suetonius, Plinius d.y.) for å se hvor mye (eller lite) informasjon som eksisterer. Resten av tiden fram til lunsj sammenlignet de tekster fra NT om Jesu fødsel og oppstandelse. Elevene fikk så legge fram sine funn og tekstene ble kommentert og diskutert i plenum. Første del av blokkdagen var med andre ord konsentrert om arbeid med tekster som kilde materiale. Etter lunsj fikk elevene en oppgave de skulle samarbeide om å løse fram til kl. 13.00 for så å skrive en individuell besvarelse den siste timen («Jesus sett fra troens og forskningens synsvinkel: Hvem var han?»).

Elevenes muligheter til å foreta valg var her svært små. Tekster og arbeidsoppgaver var utvalgt og laget av faglærer. Elevenes valgmuligheter besto kun i å bestemme om besvarelsen i siste time skulle gjøres uten hjelpemidler, med *kun notater* fra forberedelsesdelen eller med *alle* hjelpemidler tillatt (åpen-bok prøve). Det var full enighet blant elevene om det siste alternativet.

Hvordan vurderer så elevene (N=22) sitt faglige utbytte av denne blokkdagen? «Stor grad» 18,2%, «noen grad» 72,7% og «liten grad» 9,1%.

Som vi ser mener elevene at de har hatt langt mindre faglig utbytte av dette felles opplegget enn av de to foregående blokkdagene. De som mener de hadde mest faglig utbytte begrunner det med at de lærte mye nytt som de tidligere ikke hadde kjennskap til.

– Fordi jeg lærte mye nytt om bibelforståelse og bibelforskning. Jeg fikk også bedre innsikt i hva vi faktisk vet om «den historiske Jesus».

De fleste er enige i dette, men ikke alle synes temaet er like interessant og at det derfor blir vel mye å arbeide en hel dag med det samme temaet. Det er også litt ulik oppfatning om selve opplegget for blokkdagen. Noen trekker fram at det er bra at dagen er annerledes enn de to første. På den annen side er det mange som nevner at opplegget for dagen var for mye strukturert. Det hadde vært ønskelig med noe større grad av frihet.

– De andre blokkdagene har vi vært mer for oss selv og jobbet selvstendig. Når det blir tavleundervisning og lignende i 4 timer blir det litt mye, og lett kjedelig.

Elevenes kommentarer går altså i litt ulike retninger. På den ene siden synes de det er bra med litt annerledes opplegg enn de hadde på de to første blokkdagene. Fint å gjøre noe sammen. På den annen side savner de å jobbe mer selvstendig, å ha mer frihet. De aller fleste er også positive til å avslutte dagen med en prøve, særlig når de kan samarbeide og bruke alle hjelpemidler.

– Jeg synes testen vi hadde på slutten av dagen var positiv. Ikke bare som test på hva vi hadde lært om temaet, men også som test på hvor mye man lærer av slik undervisning. Jeg ble faktisk forbauset over hvor mye jeg hadde fått med meg uten å tenke over det.

### Blokkdag 4: Temadag med besøk utenfra

Også den siste blokkdagen var en temadag. Denne gangen om humanismen. Men til forskjell fra den tredje blokkdagen ble den ikke avsluttet med en prøvesituasjon, men med et besøk utenfra. Programmet for dagen så slik ut:

08.20–10.45 Gjennomgang i plenum av humanismens historiske bakgrunn.

10.45–11.30 Arbeid med lærebok, lage spørsmål til besøk

11.30–12.00 Matpause

12.00–14.00 Besøk fra Human-Etisk Forbund

Elevenes vurdering av sitt faglige utbytte (N=17) var at 52,9% krysset av «i noen grad» og 47,1% «i stor grad». Ingen er misfornøyd, og klassen deler seg altså omtrent i to når det gjelder noen eller stor grad av faglig utbytte.

Ikke uventet mener elevene om at besøket fra Human-etisk forbund var positivt. Det er full enighet blant elevene om at besøk utenfra er verdifullt i religionsfaget («Det var interessant å ha besøk i klassen. Vi lærer mer av å få et innsideperspektiv framlagt»). Det er lang tradisjon med besøk i religionstimen og disse elevenes synspunkter er helt i tråd med tidligere elevers oppfatninger av slike besøk.

Mer interessant er det hvorfor elevene mener opplegget for *hele* blokkdagen fører til høyt faglig utbytte. Noen mener at kombinasjonen av lærerundervisning etterfulgt av besøk gjør at de får mye ut av dagen.

– Den historiske gjennomgangen gjorde at jeg fikk mer forståelse av hva humanisme egentlig dreier seg om. Hun som var fra HEF kunne sine saker og var ikke redd for å bli personlig. Hadde muligheten til å stille spørsmål under hele blokkdagen

Samtidig mener enkelte at det kunne bli litt for mye plenumsundervisning i starten, og «tavleundervisning» ønsker elevene generelt minst mulig av på blokkdager.

Hvordan ville så et tilsvarende undervisningsopplegg om humanismen sett ut om med en vanlig timeplan 3 timer per uke? Dette ville resultert i tre timer lærerstyrt undervisning om humanismen fulgt av en time til utarbeiding av spørsmål, for så å avsluttes med et 2-timers besøk. Det hele ville tatt to uker. Det er ikke urimelig å tro at å konsentrere arbeidet til en dag gir høyere

læringsutbytte enn å spre arbeidet over to uker samtidig som elevene jo også har andre fag å jobbe med.

#### Sammenfatning:

##### Fordypning eller bortkastet tid?

Har så ordningen med blokkdager fungert etter hensikten? Har elevene oppnådd økt fordypning i sentrale deler av religionsfaget eller har ordningen ført til at mye tid er kastet bort slik at elevene ville lært mer gjennom den tradisjonelle organiseringen?

For det første viser svarene at elevene mener de har hatt godt faglig utbytte av de fire blokkdagene. På en skala fra 1 til 4 varierer gjennomsnittene fra 3,1 til 3,7 med et totalsnitt på 3,4. Den første blokkdagen kommer best ut. Her disponerte elevene all tiden til selvvalgte prosjekter og bestemte selv hvordan tiden skulle brukes. Temadagen om Jesus gir lavest skåre. Her var nesten hele løpet lagt av faglærer. De to andre blokkdagene hadde begge besøk utenfra, slik at det nok var temadagen om Jesus som minnet mest om «vanlige» timer i faget.

Nå skal vi være forsiktige med å dra konklusjoner ut fra et begrenset materiale. Som vi ser av elevenes forslag er det mange andre måter å bruke blokkdager på. Men resultatene indikerer at *høy grad av kontroll over egen arbeidssituasjon* kan være en avgjørende faktor for elevenes utbytte av blokkdager. I tillegg legges det vekt på at tidsbruken skal være annerledes enn «tradisjonell» undervisning. Dette innebærer at veiledersiden ved lærerrollen får større plass. Relasjonen mellom lærer og elev blir annerledes. «Den lyttende læreren er ei like viktig side av den gode læreren som den talende læreren» (Fuglestad 1997: 145). Dette betyr ikke at man slutter med direkte undervisning. Denne formen kan f.eks. være nyttig når mye informasjon skal formidles på kort tid, men den forutsetter at elevene har de nødvendige forkunnskaper og er motiverte (Ogden 1990:150).

En annen faktor av betydning for vellyk-

kede blokkdager med prosjektarbeid er at det er samsvar mellom arbeidsformene og eksamenskravene. Dette innebærer at eksamen bør organiseres etter prosjektmodellen (Tobiassen 1999). Denne klassen hadde en eksamensmodell med to dagers forberedelse og kunne selv velge om de ville avlegge eksamen individuelt eller flere sammen. Det var altså høyt samsvar mellom eksamenskravene og arbeidsformene på flere av blokkdagene.

Er det så mulig å trekke noen konklusjoner basert på kun et år med blokkdager i religion? Vi startet med å spørre om blokkdager ville føre til økt fordypning eller bortkastet tid. Ut fra datamaterialet må vi klart kunne si at blokkdagene i hvert fall ikke har vært bortkastet tid. Tvert i mot har de fleste elevene jobbet godt, særlig når de hadde prosjekter. Hva så med økt fordypning – økt faglig innsikt? Dette er det vanskeligere å si noe sikkert om. Arbeidsinnsats og karakterer tyder imidlertid på at bruk av blokkdager slett ikke har ført til mindre fordypning i faglige spørsmål, snarere tvert i mot.

En annen side ved blokkdager som ikke må glemmes, er at de innebærer en mer realistisk arbeidsform slik elevene vil møte den senere i både studier og arbeidsliv. Blokkdagene vil derfor i sterkere grad medvirke til å nå målene i den generelle del av læreplanen enn den tradisjonelle organiseringen av timeplanen.

Selve blokkdagene har altså langt på vei fungert etter hensikten. Men hvilken betydning har det hatt for elevenes læring at de har hatt en time mindre per uke i faget? Vil bruk av blokkdager oppveie tapet av den ukentlige timen? Helst burde jo innføring av blokkdager øke det totale læringsutbytte. Om de har en dobbelttime vil de bare ha religion én gang i uken, noe som lett kan gå ut over kontinuiteten i arbeidet med faget. To enkelttimer gjør at lærer og elever møtes oftere, men samtidig begrenses arbeidsfor-

Forts. side 4

## DEBATT

Harald Skottene:

### Flat som en IKEA-pakke?

#### Om forslagene til ny læreplan i Religion og etikk

*Pedagogikkprofessor Lars Løvlie hevdet tidlig i vår at «I de nye retningslinjene er fagene blitt flate som IKEA-pakker, det er knapt noen plass til refleksjon og diskusjon, bare til hva elevene skal kunne og mestre.» (Bedre skole 1/05 s.21) Er denne karakteristikken dekkende for de nye læreplanforslagene som har kommet for religionsfaget?*

Jeg mener dessverre – ja. I forhold til det dannelsesperspektivet som – på ulike måter – alltid har stått sentralt i faget (se Kjælens artikkel), innebærer det forslaget som kom ut i april, en direkte forflatning av faget. Situasjonen er noe bedre i det nye forslaget som ble publisert 13. mai, men fremdeles er det en del som gjenstår før både kunnskapsdimensjonen, holdningsfunksjonen og den eksistensielle dimensjonen i faget fullt ut er ivare tatt i den nye læreplanen.

Denne artikkelen er ment som et innspill i den prosessen som skal gå fram til desember da den endelige læreplanen fastsettes. Før den tid skal Utdanningsdirektoratet ut fra læreplangruppas forslag fra mai lage et endelig utkast som sendes ut til høring 15.08.05. Før høringsfristen går ut 01.11.05. er det viktig at flest mulig skoler og lærere gjør sin innflytelse gjeldende på det grunnlaget som vil danne rammene får vår virksomhet som religionslærere i – trolig – mange år framover. De skoler som vil, kan ta i bruk den nye læreplanen fra skoleåret 2006/07, men den obligatoriske innføringen av planen skjer på Vg3 først i 2008/09.

LÆREPLANFORSLAGET FRA APRIL  
Ambisjonen her er ikke å gi noen fullstendig

analyse av utkastet, men å fokusere på to områder i planen som trenger forbedringer: Det ene gjelder fagets profil, det andre dreier seg om omfang og vektning i faget.

#### Fagets profil

«Formål med faget» beskriver faget som et kunnskaps- og holdningsdannende fag, og det er vel og bra. Jeg savner likevel noe meget vesentlig, nemlig at faget også bør ha en tydelig *eksistensiell* dimensjon. Hvor er det blitt den generelle læreplanens krav om dannelsen av det *meningssøkende* menneske? Der heter det at «Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett.» Jeg mener forslaget i liten grad ivaretar dette kravet, og på den måten altså innebærer en beklagelig *forflatning* av faget. Slik jeg leser planforslaget, viser denne tendensen seg på flere måter:

- Det heter i formålsbeskrivelsen at «I faget stilles spørsmål som har å gjøre med livstolkning og virkelighetstolkning, og med verdier og valg.» Hva med *svarene* som religioner og livssyn gir på disse spørsmålene? De er viet liten oppmerksomhet i resten av planen, og det er jo nettopp i



refleksjonen over disse ulike svarene at elevene kan stimuleres til egen livstolkning. Dette er *såvidt* antydning i beskrivelsen av faget som et kunnskapsfag, der «kunnskapen skal brukes aktivt, både til analyse, sammenligning og refleksjon» (min uth.), men dette blir ikke gjort tydelig nok.

- Den samme tendensen viser seg i beskrivelsen av faget som et holdningsdannende fag. Her er det bare tale om *etiske* holdninger, som selvfølgelig er svært viktige, men det loddes ikke dypere etter svar på de eksistensielle og ontologiske spørsmålene.
- Heller ikke instruksjonsverbene under de ulike kompetansemålene gir særlig rom for den eksistensielle dimensjonen. Her dominerer den *intellektualistiske* tilnærmingen: Elevene skal *presentere, gi en oversikt over, gjøre rede for, analysere, beskrive og forklare*. Jeg er klar over at målstyringen gjennom «Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag» som læreplangruppa må forholde seg til, setter begrensinger i forhold til rent affektive mål, men så sterilt som dette forslaget er, behøver det ikke å være.

Nedtoningen av den eksistensielle dimensjonen får også følger for stoffutvalget og tilnæringsmåten som er valgt i forhold til religionene. Her vektlegges *variasjon*, både historisk og aktuelt, framfor *kjerne*, og det korresponderer med en tilsvarende vekting av *utenfraperspektivet* framfor *innenfraperspektivet*:

- I område 2 og 3 er fokus på hvordan religionene «har forandret seg gjennom historien fram til vår tid», og det er konfesjonskunnskap og «ulike retninger i religionen» som skal beherskes. Troslæren i kristendommen er fraværende, og er heller ikke etterspurt i den andre fordypningsreligionen. Det er mulig at man her tenker at elevene har dette med seg fra KRL-faget, og at religionsfaget så skal representere noe

nytt i forhold til det de kan fra før. Ut fra min, og mange andre religionslæreres erfaring med KRL-elever i den videregående skole, har denne vurderingen liten rot i virkeligheten. Svært mange elever har ikke noen klar oppfatning av verken kristendommens eller andre religioners kjerne og selvoppfatning når de begynner med religionsfaget i Vg3!

- Vekten på mangfold og variasjon er tydelig også i flere av de andre målene: De to siste punktene i omr. 4 om ulike typer av humanisme, og pkt. 1 i omr. 5 om religions- og livssynsmangfoldet i Norge. Den historistiske tilnærmingen viser seg i omr.7 ved at elevene skal kunne «presentere noen hovedlinjer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag».
- I formålsbeskrivelsen heter det: «De enkelte religioner og filosofiske retninger og tradisjoner skal ikke bare behandles hver for seg, men også belyses i forhold til hverandre.» I utformingen av kompetansemålene mener jeg at balansen mellom disse hensynene ikke er ivaretatt. Den systemoverskridende tilnærmingen har fått forrang framfor den systemimmanente. Uten å hevde en essensialistisk religionsforståelse, må det likevel være mulig å vektlegge innenfraperspektivet sterkere, noe som samtidig vil kunne åpne for mer aktuelle og eksistensielle tilnæringer til religionene og livssynene og deres egen selvforståelse.

#### Omfang og vekting i faget

En utbredt erfaring med det eksisterende religionsfaget er at det er altfor omfangsrikt, og at dette fagets eksistensielle profil trues av de enorme kunnskapskravene. Håpet var at den nye planen skulle bøte på dette, men dette håpet blir ikke innfridd.

*Bredden* i faget er stor, med hele syv hovedområder. Dette er påfallende hvis en sammenligner med andre nærliggende fag. Historie fellesfag, med til sammen seks uke-timer, har *tre* hovedområder, mens to- og

tretimersfagene geografi og samfunnsfag har henholdsvis *fire* og *fem*. Så mange hovedområder som syv, kan lett tolkes som en oppfordring til *overflatiskhet* i behandlingen av kompetansemålene. I samme retning virker det overveldende kravet om kunnskap om «hovedlinjer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag».

Hva inndelingen i hovedområder skal bety for vektingen i faget, er ikke uten videre lett å skjønne. Men hvis den innebærer *lik* vekting av alle områdene, er denne vektingen meget betenkelig. Etter mitt skjønn er det helt urimelig at omr. 4 om livssynshumanismen skal ha like stor vekt som omr. 2 om kristendommen, med tanke på den betydningen disse livssynene har og har hatt både i Norge og globalt. En kan også reise innvendinger mot den uforholdsmessig store vekten filosofidelen av faget da får, med tre av syv hovedområder. Er det rimelig i et *religionsfag*?

#### LÆREPLANFORSLAGET FRA MAI

Læreplanprosessen har denne gangen vært arrangert med en prisverdig åpenhet, og læreplangruppa har sannsynligvis mottatt en del reaksjoner på sitt første utkast. Deres utkast fra 13. mai inneholder i hvert fall en god del endringer, og vi skal se nærmere på de forandringene som berører våre to fokusområder.

#### Fagets profil

Formuleringene i formålsbeskrivelsen er i all hovedsak beholdt, men det er gjort noen viktige tilføyelser som i noen grad imøtekommer de innvendingene jeg reiste mot det første forslaget. Det viktigste tillegget er setningen «Som holdningsdannende fag gir *Religion og etikk* rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg.» Dette korresponderer med de endringene som er gjort i formålsbeskrivelsen som jeg kritiserte i første bombepunkt ovenfor: «*Elevene stilles overfor spørsmål* som har å gjøre med livstolkning og virkelighetstolkning, og med

verdier og valg.» (min uth.) Her fokuseres *elevenes* holdninger til denne typen spørsmål tydeligere enn før, og den eksistensielle dimensjonen i faget får dermed større vekt. Det synes likevel klart at det fremdeles er den *etiske* siden ved fagets holdningsdannende funksjon som har forrang. Den siste tilføyelsen som kommer rett etter perioden som nettopp er sitert, lyder nemlig: «Faget skal ruste elevene til å mestre møtet med det flerreligiøse samfunnet.» Senere i teksten tolkes denne kompetansen i tydelige etiske kategorier da det er tale om å «bedre elevenes evne til gjensidig forståelse og respekt».

Endringene som er gjort under «Formål med faget», åpner altså i større grad for den eksistensielle dimensjonen enn hva tilfellet var i førsteutkastet. Grunnkonseptet er likevel beholdt: «Faget har et dobbelt siktemål. Det er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag.» Holdningsdannelsen har primært et etisk siktemål, og den eksistensielle dannelsen blir underordnet denne.

Denne dobbelheten med en viss åpning for dannelsesperspektivet, men samtidig en fastholdelse av det opprinnelige konseptet, gjenfinnes også i de endringene som er gjort i forhold til stoffutvalg og tilnæringsmåte overfor religionene. Fremdeles dominerer historisk og aktuell *variasjon*, men nå får også religionenes *kjerne* og *selvforståelse* større vekt. Tilsvarende kan en spore en noe bedre *balanse* mellom innenfra- og utenfraperspektivet i det nye forslaget:

- I fordypningsområdene om kristendom og en av de andre verdensreligionene legges det fremdeles vekt på «forandring i kristendommens/religionens historie» og på «ulike retninger i religionen i dag». Men nå finnes også nye formuleringer som ivaretar helhetsperspektivet og det som, tross alt, er *felles* innenfor de ulike tradisjonene: Elevene skal kunne «beskrive sentrale trekk i kristen tro» og «reflektere over hva som er det sentrale» i en annen av verdensreligionene. Ennå er

konfesjonskunnskapen med, men nå skal ikke elevene lenger «gjøre rede for 3 ulike konfesjonelle utforminger av kristendommen», men nøye seg med én. Religionenes innenfraperspektiv blir ivaretatt ved at elevene skal kunne «analysere og presentere noen [av] religionens sentrale tekster». Samtidig er utenfraperspektivet styrket ved at elevene nå skal kunne «gjøre rede for ulike former for religionskritikk». Begrunnelsen er at elevene gjennom dette skal «oppøve et kritisk blikk på religioner og livssyn».

- Vekten på mangfold og variasjon er fremdeles stor også på de andre hovedområdene, der de gamle formuleringene i all hovedsak er beholdt. En liten ansats til fordypning finnes dog i kravet om at elevene ikke lenger bare skal «beskrive hovedtanker hos en europeisk filosof», men «gjøre rede for og drøfte hovedtanker hos to europeiske filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid».
- Når det gjelder instruksjonsverbene, er forandringene små, her dominerer fremdeles den *intellektualistiske* tilnærmingen. I beskrivelsen av leseferdigheten i religionsfaget er perspektivet rett nok blitt utvidet ved at det nå «dreier seg om å oppleve, tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder» (mine uth.), men dette blir i liten grad fulgt opp i formuleringen av kompetansemålene.

#### Omfang og vektning i faget

Bredden i faget er i det nye planforslaget blitt redusert fra syv til seks hovedområder ved at etikkdelen er blitt flyttet inn i filosofidelen. Samtidig er mange av hovedområdene blitt utvidet ved at flere mål har blitt lagt til. Håpet om at den nye planen skulle gjøre omfanget av kunnskapskravene i faget mindre, er altså heller ikke innfridd i dette forslaget. Når læreplangruppa synes å ha vært lydhøre overfor innvendinger som har kommet mot det første læreplanforslaget, er det prisverdig. Men når løsningen i stor grad

har bestått i å føye til nye mål, skaper det nye vanskeligheter med å oppnå det som trolig var hensikten med innvendingene: Å gi rom for dannelsesperspektivet med undring, refleksjon og diskusjon. Dette perspektivet får trange kår i et fag som har så overveldende kunnskapskrav som også det siste læreplanforslaget legger opp til.

Vektingen i faget er ennå uavklart i og med at det fremdeles ikke sies om alle hovedområdene skal ha like stor vekt. Hvis det er tilfellet, er vektingen i faget, etter mitt syn, enda mer urimelig enn før. Livssynhumanismen utgjør fremdeles et eget hovedområde, mens altså filosofi og etikk til sammen danner et annet. Ved denne løsningen får humanismen altfor store dimensjoner, mens etikken samtidig får for liten plass. En mer naturlig løsning ville være å la etikken fremdeles utgjøre et eget hovedområde, og så la livssynhumanismen inngå som en del av filosofien. Flere argumenter taler for denne løsningen:

- Dette er en ordning som er på linje med den vi finner i det nåværende religionsfaget, en ordning som de fleste lærere antagelig har gode erfaringer med.
- Etikk er en selvstendig fagdisiplin, samtidig som den også drives innenfor rammene av både filosofi og ulike religioner. Dette taler for at den bør utgjøre et eget hovedområde, som da kan trekke vekslers på både filosofi- og religionsdelen av faget.
- Under hovedområdet livssynhumanismen er det nå føyd til et nytt mål om at elevene skal kunne «presentere noen måter å definere livssyn på». Dette peker i retning av at denne delen er tenkt som noe mer *allment* enn bare en presentasjon av humanismen, og nettopp også derfor bør den inkorporeres i filosofidelen.

#### VEIEN VIDERE

Oppsummeringsvis vil jeg hevde at lære-

Forts. side 52

# MENING OG MANGFOLD

ASCHEHOUG

www.aschehoug.no

revidert 2005

## Forbedret – fornyet – forkortet

### Forbedret og oppdatert

- Alle kapitler er bearbeidet i samsvar med tilbakemeldinger fra brukerne
- Noen kapitler er helt nyskrevne, andre er aktualisert, oppdatert og omstrukturert

### Fornyet og fargerik

- Fornyet layout med friske farger
- Nytt bildemateriale og fargebilder gjennom hele boka

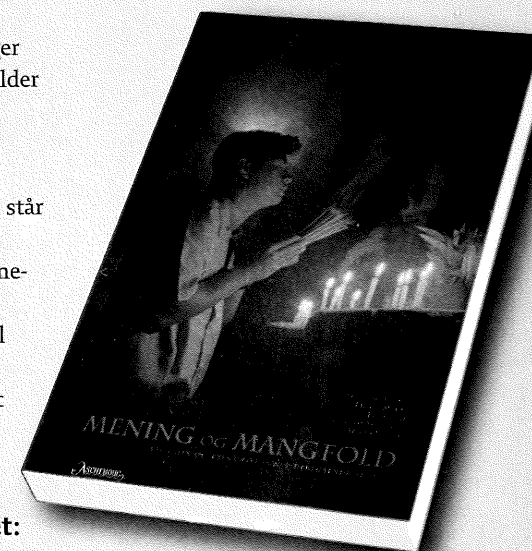
### Forkortet med 100 sider

- Betydelig forkortet, men boka står fortsatt solid på egne bein
- Valgfrie emner og en del rammetekster fra den gamle utgaven av boka ligger på nettstedet til MENING OG MANGFOLD
- SØK-funksjonen på nettstedet gir en enkel mulighet til å finne stoffet på nettstedet

### Fordypningsstoff på nettet:

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

- Gratis nettsted skreddersydd for brukerne av læreboka, men det vil også være nyttig for elever og lærere som bruker andre læreverker
- Nyskrevne sammendrag av alle kapitler og oppdaterte oppgaver
- Tekster fra fagfolk og religionens egne representanter, ulike trossamfunns egenpresentasjon, bilder av religiøs kunst, oversettelser av religiøse skrifter, innspill til diskusjoner om etiske temaer, lyd, video, animasjoner, interaktive oppgaver, eksamenshjelp til elever og passordbelagt område for lærere med eksamensoppgaver



MENING OG MANGFOLD på nett: [www.lokus.no](http://www.lokus.no)

Returadresse:  
Marit Hallset Svare  
Granveien 16,  
7058 Jakobsli

## Religionslærerforeningen i Norge

Medlemsskap kan tegnes ved  
å betale kontingent:

kr. 250,- for enkeltmedlemmer

kr. 250,- for skoler og andre institusjoner

Postgiro: 7877 08 63243

Innmeldingsadresse:

Religionslærerforeningen

i Norge v/Gunnar Holth

Levrebakken 27, 1352 Kolsås

Telefon: 67 13 45 35

E-post: gunengel@online.no

### Forts. fra side 50 **Flat som en IKEA-pakke?**

plangruppa har startet en spennende prosess med fornyelsen av religionsfaget. Deres første utkast til ny læreplan var på flere måter nedslående, mens andreutkastet inneholder flere positive elementer det er verdt å bygge videre på. – «IKEA»-pakken vi først fikk var ganske så flat, men med flere deler og nye arbeidstegninger kan en kanskje greie å bygge et nyttig og varig «møbel»? Det er nå opp til de ansvarlige i Utdanningsdirektoratet, i samspill med aktive religionslærere og andre involverte, å fullføre byggeprosessen. For egen del vil jeg gi følgende innspill til arbeidet videre:

- Behold religionsfaget som et *humanistisk dannelsesfag*. Ta vare på fagets egenart som gjør det til noe annet enn et hvilket som helst samfunnsfag.

- Vær derfor tydelig i beskrivelsen av formålet for faget og la dannelseperspektivet få den plassen det fortjener der.
- Følg opp dette i målbeskrivelsene med instruksjonsverb som gir rom for vurdering, diskusjon og dialog.
- Våg å kutte i målformuleringer slik at kunnskapskravene ikke kveler mulighetene for refleksjon.
- Gi tydelige og rimelige meldinger om vekten mellom de ulike hovedområdene i faget.

**Harald Skottene, lektor ved  
Grefsen videregående skole**

**Adresse:**

**harald.skottene@grefsen.vgs.no**