

RAPPORT

Björg Tvetene Sæter

***KRL-faget i skolen 1997-2002:
en presentasjon av et samarbeid og drøfting
av aktuelle problemstillinger og fagets utvikling***



KRL-faget inn i skolen

1997- 2002

*En presentasjon av et samarbeid
og drøfting av aktuelle problemstillinger
og fagets utvikling*

Björg Tvetene Sæter



HSF RAPPORT

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

Postboks 133, 6851 SOGNDAL telefon 57676000 telefaks 57676100

TITTEL KRL-faget inn i skolen 1997-2002: en presentasjon av et samarbeid og drøfting av aktuelle problemstillinger og fagets utvikling	RAPPORTNR. 5/2003	DATO 16.06.2003
PROSJEKTITTEL KRL-faget inn i skolen 1997-2002: Faglige, didaktiske og metodiske drøftinger i samarbeid med to KRL-lærere i barneskolen i forbindelse med innføringen av L-97.	TILGJENGE Open	TAL SIDER 120
FORFATTAR Björg Tvetene Sæter	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Björg Tvetene Sæter	
OPPDRAGSGJEVAR HSF Avdeling for lærarutdanning	EMNEORD Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap KRL – Undervisning	
SAMANDRAG / SUMMARY <p>Rapporten presenterer et samarbeid mellom to lærere i grunnskolen og en høyskolelektor knyttet til innføringen av KRL-faget i skolen fra høsten 1997. Hoveddelen av rapporten presenterer og drøfter problemstillinger som ble tatt opp i samarbeidet i løpet av de tre årene det tok å innføre faget på alle trinn i barneskolen. Drøftingene ført fram til og med den nye fagplanen i 2002.</p> <p>Kapittel 3, rapportens hoveddel, presenterer og drøfter problemstillinger som kom opp i samarbeidet fra høsten 1997 til våren 2000. Emnet "bibelfag" har en forholdsvis sentral plass. Andre tema er: Skolens høytidsmarkeringer, religionene og minoritetsleven, den estetiske dimensjon, lærebøkene, forkynnelsesbegrepet og målform på salmer. Nåværende og tidligere fagplaner og nåværende og tidligere lærebøker i faget er ofte trukket inn i drøftingene.</p> <p>Kapittel 2 har observasjoner og drøftinger våren 1997. Her drøftes temaorganisering, fortellingens plass og rolle, sannhetsspørsmålet og fritaksproblematikken. Lærerne har evaluert samarbeidet gjennom intervjuer i kapittel 4. I kapittel 5 samles trådene gjennom vurdering av måloppnåelse, metodevurdering og vurdering av utbytte og mulige praktiske implikasjoner.</p>		
PRIS Kr 150,-	ISSN 0806-1688 ISBN 82-466-0074-5	ANSVARLEG SIGNATUR Svein Heggheim dekan

Forord

Prosjektet som ligger til grunn for denne rapporten er et utviklingsarbeid i samarbeid med to lærere, en i småskolen og en på mellomtrinnet. Da den nye læreplanen for grunnskolen skulle innføres i 1997, hadde jeg behov for nær kontakt med skolen i innføringsfasen. Det er helt nødvendig at den som utdanner lærere har kjennskap til hvordan skolen er og hvordan skolen endrer seg. I forbindelse med innføring av ny læreplan, var det klart for de fleste at dette ville føre til endringer i skolen, ikke minst for mitt område, ”Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering” (KRL), som var et nytt fag sett i forhold til det tidligere kristendomsfaget.

Samarbeidet startet opp våren 1997 med observasjon i en tredje klasse (tidligere tellemåte) i alle kristendomstimene, og drøftinger med læreren av noe av det som ble observert. Høsten 1997 gikk jeg over til møter med en lærer i andre klasse og en lærer i femte klasse, der vi drøftet aktuelle problemstillinger i innføringen av faget. Litt observasjon i klassene var knyttet til dette. Slik fortsatte samarbeidet til og med våren 2000, da L-97 var innført på alle klassetrinn i grunnskolen. Arbeidet ble evaluert gjennom intervju med de to lærerne.

Før arbeidet med denne rapporten var fullført, skiftet faget navn igjen til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, og vi fikk en ny plan for faget. (I denne rapporten er denne planen kalt L-02, og henvisningene er til ”KRL-boka” som Læringscenteret ga ut høsten 2002). Da faget fikk en ny læreplan, fant jeg det naturlig å gå gjennom materialet en gang til og innarbeide problemstillinger knyttet til denne nye planen, for at rapporten i størst mulig grad skulle være aktuell for arbeidet i skolen.

Målgruppe for rapporten er lærere i grunnskolen, høyskoleansatte som underviser i lærerutdanningen i faget KRL og lærerstudenter i samme fag. Siden rapporten handler om utbyttet av samarbeid mellom en lærerutdanner og lærere i skolen, vil den sikkert kunne ha interesse for lærerutdannere i andre fag også.

Det har ikke vært noen form for ekstern finansiering knyttet til dette utviklingsarbeidet. Som høyskolelektor har jeg benyttet min frou-tid. Lærerne har brukt av sin tid til undervisningsforberedelse og sin ubundne tid. En av lærerne fikk i ett av undervisningsårene samarbeidet godkjent som kurs.

Samarbeidspartnere i utviklingsarbeidet var:

- En lærer i småskolen; lærer i tredje klasse (nå fjerde) våren 1997 og lærer i andre til og med fjerde klasse fra høsten 1997 til og med våren 2000
- En lærer på mellomtrinnet; lærer i femte til og med syvende klasse fra høsten 1997 til og med våren 2000

- Bjørg Tvetene Sæter; høskolelektor i KRL. Rapporten er skrevet av Sæter. De to lærerne har fått intervjuene til gjennomlesning og redigering. De har også hatt mulighet til å lese og kommentere utkastet til rapport før det ble utgitt.

Sogndal, juni 2003

Bjørg Tvetene Sæter

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	5
<i>Innholdsfortegnelse</i>	7
<i>Sammendrag</i>	9
1 Mål og metode	11
1.1 Mål	11
1.2 Metode	12
1.3 Noen avklaringer	12
2 Første fase – 1996-1997	15
2.1 Et nytt fag i skolen; høskolelektoren ønsker seg - og får - et samarbeid	15
2.2 Observasjoner våren 1997	16
2.3 Spørsmål underveis	17
2.4 Observasjoner og drøftinger i samarbeidet	18
2.4.1 Temaorganisering må planlegges over tid	18
2.4.2 Temaorganisering og lærebok kolliderer	19
2.4.3 Fortellinger engasjerer	19
2.4.4 Fortellinger i løse luften?	20
2.4.5 Mangfold i perspektiv, likhet i pedagogisk tilnærming	22
2.4.6 Spørsmålet om Sannheten	23
2.4.7 Den nye (?), kunnskapssøkende eleven	25
2.4.8 Den nye fritaksproblematikken	26
2.5 Hva skal samarbeidet handle om videre?	26
3 Andre fase – høsten 1997-våren 2000	29
3.1 Planene for innholdet i samarbeidet blir endret	29
3.2 Organisering og rammer	29
3.3 Observasjoner og drøftinger i samarbeidet	31
3.3.1 Markering av høytider og merkedager	31
3.3.2 Kunnskap om Bibelen	38
3.3.3 Forunderlige og forferdelige bibelfortellinger	46
3.3.4 Se på ”gamle” fortellinger med nye øyne – hva er sant?	54
3.3.5 Estetikk gjennom bruk av kirken og bilder på lysark	57
3.3.6 Historie og historier – livet med en lærebok	59
3.3.7 Stoffet og ordene er for vanskelige for elevene!	63
3.3.8 Lærebøkens forhold til fagplanens tema	64
3.3.9 Tverrfaglige tema	66
3.3.10 De mange religionene og den religiøse forvirringen	68
3.3.11 Fortellinger og personer i flere religioner	75
3.3.12 Den ene minoritetseleven	77
3.3.13 Formidling og forkynnelse	82
3.3.14 Salmer og sanger ... vi aldri lærer?	85
4 Intervju med lærerne	89
4.1 Intervju med lærer i småskolen	89

4.2	Intervju med lærer på mellomtrinnet.....	93
4.3	Sentrale tendenser i intervjuene	97
5	<i>Oppsummering</i>	99
5.1	Mål og forventninger.....	99
5.2	Metodevurdering.....	100
5.3	Utbytte og praktiske implikasjoner	102
	<i>Litteratur</i>	105
	Vedlegg 1	108
	Vedlegg 2	111
	Vedlegg 3	114
	Vedlegg 4	118

Sammendrag

Denne rapporten gir en presentasjon av et samarbeid mellom to lærere i grunnskolen og en høyskolelektor knyttet til innføringen av KRL-faget i skolen fra høsten 1997. Bakgrunnen for samarbeidet var at grunnskolen høsten 1997 fikk nytt læreplanverk. Formålet var å skape drøftingsfora der to lærere i grunnskolen og en høyskolelektor kunne presentere og drøfte aktuelle problemstillinger i KRL-faget i forbindelse med innføringen av faget. Drøftingene ble ført videre gjennom høyskolelektorens faglige arbeid med en del av problemstillingene underveis og etter at samarbeidet var slutt.

Hoveddelen av rapporten gir derfor en presentasjon og drøfting av de problemstillingene som ble tatt opp i samarbeidet i løpet av de tre årene det tok å innføre faget på alle trinnene i barneskolen. Siden faget så fikk ny fagplan igjen i 2002, er drøftingene ført fram til og med denne nye fagplanen.

Kapittel 3 er rapportens hoveddel. Her presenteres og drøftes problemstillinger som kom opp i samarbeidet fra høsten 1997 til våren 2000. Ulike tilnærminger til emnet "bibelfag" har en forholdsvis sentral plass. Andre tema er: Skolens høytidsmarkeringer, religionene og minoritetsleven, den estetiske dimensjon, lærebøkene, forkynnelsesbegrepet og salmer på nynorsk. Nåværende og tidligere fagplaner er ofte trukket inn i drøftingene. Det samme er nåværende og tidligere lærebøker i faget.

Kapittel 2 beskriver observasjoner og drøftinger våren 1997, da samarbeidet med småskolelæreren hadde tatt til og den nye læreplanen ennå ikke var innført. Her drøftes temaorganisering, fortellingens plass og rolle, sannhetsspørsmålet og fritaksproblematikken.

De to lærerne har evaluert samarbeidet gjennom intervjuer som er presentert i kapittel 4. I kapittel 5 samles trådene gjennom vurdering av måloppnåelse, metodevurdering og vurdering av utbytte og mulige praktiske implikasjoner.

1 Mål og metode

1.1 Mål

Det nye KRL-faget i skolen har blitt både veid og målt av svært mange fagpersoner siden 1997. Vi har fått to evalueringsrapporter, og i tidsskrifter kan vi lese artikler som drøfter prinsipper, utviklingstrender og overordnede problemstillinger. Denne rapporten faller ikke inn under noen av disse kategoriene. Den har fokus på de utfordringene to lærere og en høgskolelektor presenterte for hverandre, når de fikk hente fram det som undret, utfordret, forvirret, provoserte, skremte, gledet og så videre *i en skolehverdag der vi i tre år hele tiden forholdt oss til ett nytt fag med nytt stoff og nye problemstillinger.*

Fokus i samarbeidet med lærerne var derfor hele tiden det nye KRL-faget og innføringen av dette. Selv om samarbeidet startet med observasjon i det gamle kristendomsfaget, var hensikten aldri å sammenligne de to fagene. Selv under observasjonene våren 1997, med undervisning etter den gamle planen, var det det *nye* fagets planer og problemstillinger som ble drøftet og til dels forsiktig utprøvd. Det som skulle komme, innebar så mye nytt, at det var viktig å begynne å trene.

Dette betyr at rapporten i hovedsak består av drøfting av enkelttema. Det betyr også at den har mer fokus på frustrasjonene enn på gledene. Det som gikk greit, eller det som viste seg å være spennende og gode forbedringer i faget i forhold til det gamle kristendomsfaget, kom ikke i fokus. Det var i hovedsak de to lærerne som satte dagsordenen. Det var et mål å først og fremst få opp det som de anså som viktig å drøfte. Slik sett kan rapporten leses som en melding om hva to lærere var opptatt av i møte med et nytt fag. Mitt bidrag har vært selve drøftingene i tillegg til at jeg også reiste noen få problemstillinger.

Formålet med samarbeidet var ikke formulert slik i utgangspunktet. Da var tanken at vi skulle velge ut noen tema som ble gjenstand for faglig arbeid, diskusjoner og utprøving (se vedlegg 3 og 4). Møtet med hverdagen og virkeligheten i skolen høsten 1997, endret dette i retning det som er beskrevet ovenfor (se kapittel 3.1).

En del av leserne vil helt sikkert lete forgjeves etter en del tema de mener er viktige og interessante, men det har ikke vært noe mål å dekke en slags helhet. Det som skal være med her, er med: Det de to lærerne prioriterte å drøfte. At utvalget dermed får et drag av tilfeldighet og ikke fremviser noen systematikk, er kanskje også et lite bidrag til bildet av den faktiske hverdagsvirkeligheten i skolen. At vi på disse tre årene aldri kom så langt som til de "store", overordnede spørsmålene, er et tegn på det samme. Dermed er dette viktige observasjoner i seg selv.

1.2 Metode

Rapporten er sammensatt av disse arbeidsmåtene:

- Klasseobservasjon (vesentlig tredje klasse (nå fjerde))
- Drøftingsmøter mellom samarbeidslærerne og meg
- Som bakgrunn for drøftingsmøtene lå ofte innhenting av litteratur, data og kunnskap
- Videre faglig arbeid med problemstillingene etter samarbeidet

Det at jeg har arbeidet videre med problemstillingene etter at samarbeidet med lærerne var slutt, gjør at rapporten ikke er en ren redegjørelse for et samarbeid. Skulle arbeidet gi faglige frukter både for meg selv, andre lærerutdannere, lærere ute i skolen og lærerstudenter, var det viktig å arbeide videre med mange av spørsmålene. Derfor er det i det faglige etterarbeidet at min påvirkning har vært størst. Dette etterarbeidet har også endret tyngdeforholdet mellom ulike tema, sett i forhold til hva som tok tid og oppmerksomhet i selve samarbeidet.

Under arbeidet med rapporten har det også kommet to evalueringsrapporter av KRL-faget og en ny fagplan i faget. Jeg har valgt å ta disse inn i arbeidet. Selv om vi i samarbeidet arbeidet ut fra KRL-planen i L-97, har jeg valgt å bruke L-02 når jeg siterer fra KRL-planen, fordi det er denne planen som nå er den gjeldene, og slik sett den interessante med tanke på dagen i dag og fremtiden. Der det er vesentlige ulikheter mellom de to planene, har jeg latt dette komme tydelig fram i teksten.

Graden av grundighet i drøftingene varierer. Graden av evne til å finne svar likeså. Skulle arbeidet hatt stor faglig grundighet på alle de punktene vi hadde oppe til drøfting, ville det fullstendig sprengt rammene for arbeidet. Med tro på at det er viktig å arbeide breit med faget, og viktig å reise spørsmål, har jeg frimodighet til å sende fra meg et arbeid som jeg vet er et faglig breddearbeid og ikke et dybdearbeid.

1.3 Noen avklaringer

I løpet av den perioden dette arbeidet omfatter, har skolen endret klassetelling. Seksåringene kom til som første klasse, og de andre rykket et tall opp. Det betyr at jeg mange steder i rapporten opererer med to sett tallsystem. For å dempe forvirringen som kan følge av dette, har jeg valgt å sette den nye tellemåten i parentes når vi opererer med den gamle klassetellingen. Omtaler vi en "gammel" fjerde klasse som nå er femte, vil det se slik ut: "fjerde klasse (nå femte)".

I noen deler av rapporten har bakgrunnsarbeidet bestått i veldig mye lesing av gamle og nye lærebøker i faget. Jeg har prøvd å være så nøyaktig som

mulig, men har samtidig måttet være forholdsvis effektiv i tidsbruken. I dette skjæringspunktet mellom ulike interesser, er jeg litt urolig for om alle detaljene har blitt korrekte hele veien. Det er fort gjort å overse en fortelling eller tekst når man prøver å få en oversikt uten å lese *all* tekst i lærebøkene hele tiden. I noen verk etter M-87 er de bibelske fortellingene ofte plassert litt anonymt inne i en større tekst, og uten at fortellingen er synliggjort i kapitteloverskriften. Jeg ber om overbærenhet med eventuelle feil her, og tar gjerne imot tilbakemeldinger.

2 Første fase – 1996-1997

2.1 Et nytt fag i skolen; høgskolelektoren ønsker seg - og får - et samarbeid

Skoleåret 1996-97 var det hektisk virksomhet i de miljøene som arbeidet med eller hadde innflytelse på de nye planene som skulle komme for grunnskolen (L-97). I arbeidet med noen fag ble temperaturen på debattene høy. Dette gjaldt ikke minst i det faget som skulle avløse de to tidligere fagene Kristendomskunnskap og Livssynsorientering. Til og med fagets navn vakte heftig debatt. Vi skulle få "Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering" (KRL). Faget var nytt i skolen. Det var nytt for oss som skulle utdanne lærere, og vi følte at det var mye som var uavklart.

Som lærerutdannere hadde vi allerede diskutert det nye faget ett års tid, både lokalt og på landskonferanser. Studieåret 1995/96 ble det drøftet i nasjonale KRL-samlinger hvordan vi kunne bruke fou-tid til å arbeide sammen med lærere i skolen om det nye faget. Den gjennomgående tanken var at man skulle finne noen tema som var sentrale i det nye faget, og arbeide med disse i samarbeid med lærere. "Andre religioner" var et mye omtalt tema. I tillegg så de fleste at fortellingspedagogikken kom til å bli viktig.

Det var disse forventningene jeg hadde med meg, da jeg tok kontakt med grunnskolen. Jeg ville gjerne ha et nært samarbeid med en eller noen få lærere. Jeg ønsket å følge innføringen av faget på nært hold, og være i dialog med noen lærere som skulle være med på innføringsprosessen av L-97. Samtidig var jeg klar over at jeg ikke kjente skolen godt nok slik den var før de nye planene kom.

Jeg prøvde derfor å finne en skole og noen lærere i nærheten av arbeidssted/hjemsted som var villig til å være med på et utviklingsarbeid sammen med meg, og som samtidig kunne tenke seg å ha meg som observatør og samtalepartner våren 1997, før de nye planene kom. Det ville bli mye nytt å ta fatt i høsten 1997, så kanskje vi kunne begynne å prøve ut noe av det som vi visste ville komme i de nye planene? Utkastene til fagplaner var så pass klare at det var mulig.

Jeg fikk en avtale med Leikanger Barneskule og en lærer i tredje klasse (gammel tellemåte), i november 1996. Fra 1.2.1997 og ut skoleåret var jeg observatør i klassen i alle kristendomstimene (to undervisningstimer i uka). Etter samtaler med læreren laget jeg en foreløpig beskrivelse av samarbeidet slik vi tenkte oss det (se vedlegg 1). Sentrale punkter i beskrivelsen var:

1. Siden KRL-faget var nytt for både lærere, og lærerutdannere, ville det være nyttig å starte tidlig med utprøving av fagstoff og arbeidsmåter. Ingen av oss "kunne" dette faget, derfor ville mange av

de spørsmålene vi stilte oss, ikke kunne besvares før vi hadde prøvd ut fagstoff og arbeidsmåter i klasserommet. Kombinasjonen av en lærer i grunnskolen og en høyskolelektor i lærerutdanningen ville være gunstig i en slik utprøving.

2. Rammer: Klassen hadde 22 elever. En muslim hadde alternativ livssynsundervisning. Samarbeidet var tenkt å vare ut skoleåret 1997/98. Resten av skoleåret 1996/97 ville det mest dreie seg om observasjon i klasserommet. Vi ville senere drøfte andre former på samarbeidet i skoleåret 1997/98. En usikkerhetsfaktor var om læreren fortsatt ville komme til å ha klassen i KRL i 1997/98.
3. Vi ønsket å velge noen fagtema som vi så spesielt på. En forutsetning og to spørsmål var sentrale i valgene vi gjorde. Forutsetningen var at vi skulle arbeide i overensstemmelse med den vedtatte årsplanen for klassen for skoleåret 1996/97. Dette fungerte avgrensende i forhold til temamulighetene. Innenfor denne rammen spurte vi: Hvilke sider ved faget vil være så endret at det er interessant for begge parter i samarbeidet å arbeide med dem? Hvordan vil vi konkret arbeide med det vi velger ut?
4. Vi valgte disse arbeidsområdene som var dekket av begge planene:
 - a) Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv.
Spørsmål: - Hvordan bør/kan/skal dette utformes når den estetiske dimensjon skal være en sentral arbeidsmåte i faget (L-97 s. 90)?
- Hvordan skal dette stoffet formidles for å oppfylle det første av fagets fellesmål: "Opplæringen i faget har som mål at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolking" (L-97 s. 94)? At stoffet skal presenteres som "levende kilde for tro", samtidig som "Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro" (L-97 s. 89), innebærer noen metodiske utfordringer både når det gjelder presentasjonen av stoffet og når det gjelder måten læreren svarer på barnas spørsmål på.
 - b) Bibelkunnskap.
Gjøre erfaringer med arbeid med fortellingspedagogikk, knyttet til de nytestamentlige fortellingene som ligger i årsplanen.
5. I skoleåret 1997/98 ville det trolig være viktig å arbeide med problematikken knyttet til det å ha en elev med annen kulturbakgrunn i klassen.

2.2 Observasjoner våren 1997

Observasjonene denne våren fulgte i hovedtrekk et fast mønster. Før jeg skulle være til stede i undervisningen av et tema, så jeg hvordan dette temaet var plassert i klassens halvårsplan og i M-87. Læreren og jeg hadde merket ut noen tema som var felles for M-87 og L-97. Der vi hadde slike, så

jeg også på sammenhengen i L-97. Når arbeidsmåter, tilnærming til stoffet eller sammenhengen ellers var tenkt å være ny eller endret i L-97, var det viktig å merke seg dette, og gjøre seg tanker om hvordan undervisningen kunne være i det nye faget.

Jeg leste det aktuelle stoffet i elevenes lærebok, så på andre lærebøker og forsøkte hele tiden å tenke tverrfaglighet siden temaarbeid skulle være sentralt på småskoletrinnet etter L-97. Ofte skrev jeg ned spørsmål, forslag og kommentarer til undervisningen i en periode. Dette gjorde jeg både som forarbeid og under observasjonene. Noe av dette samlet jeg og ga læreren skriftlig. Vi hadde ikke klare tanker om hvordan arbeidet til slutt skulle dokumenteres og rapporteres. Det skriftlige materialet ble derfor ikke utformet med tanke på offentliggjøring. Når jeg nå bruker noe av det som vedlegg, har jeg gått inn og strøket i den opprinnelige teksten. Det har jeg markert ved å gi vedlegget en ny dato i tillegg til den opprinnelige, og ved å sette XX der jeg har strøket noe (se vedlegg 2 og 3).

Når det var mulig, hadde læreren og jeg en kort samtale etter undervisningen. Noen få ganger hadde vi samarbeidsmøter hvor vi tok opp de temaene vi arbeidet med, spørsmål jeg hadde stilt henne eller meg selv og lignende.

Som faglig bakgrunnsstoff til arbeidet med bibeltekster brukte vi Sidsel Lieds bok, "Jeg fant, jeg fant – en bibeltekst!" (Lied 1996). Eksempel på refleksjoner i forhold til metoden i denne boka finnes i vedlegg 2.

2.3 Spørsmål underveis

Jeg stilte meg en mengde spørsmål underveis denne våren. Noen fant vi svar på. Mange måtte vi ta med oss videre. Dette var en fase for spørsmål i møte med observasjonen av undervisningen. Det var derfor ikke noe mål å finne svar på mange av spørsmålene fort. Noen av dem står ubesvart ennå ...

Til den estetiske dimensjon: Hvordan kan den estetiske dimensjon få en reell plass i undervisningen av et emne? Hva forstås med religion som estetikk? Hvordan få sammenheng i elevenes estetiske inntrykk og uttrykk i faget? Det må bli mer enn tegning de siste ti minuttene! Hvordan skal det uttrykkes metodisk at vekten i småskolen skal ligge mindre på hva religioner og livssyn lærer, og mer på hva mennesker gjør? Lærebøkene har mange bilder. Hvordan arbeide systematisk med disse slik at det blir variasjon og progresjon?

Fortelling: Hvordan bygge bro over 2000 år? Hvordan kommer kunnskap om Bibelen som bok inn i arbeidet med de mange fortellingene? Hvis fortelling nå blir en grunnstamme i faget, hvor mange teknikker og innfallsvinkler må da nyttes for at overgangen til et kritisk og reflekterende ungdomstrinn skal fungere? Nevnes det aldri hvilket evangelium en tekst er hentet fra? Hvordan arbeider tredjeklassinger med fortellinger? Bør det

skilles på det å fortelle en bibeltekst og det å arbeide med teksten, eller kan spørsmål og avklaringer komme underveis?

Læreboka: Hvor stor innflytelse har læreboka på valg av arbeidsmåter? Hva betyr det for behandlingen av et emne at man for eksempel bruker to timer på et emne som læreboka anbefaler å bruke seks timer på, uten at man egentlig tar bort noe av stoffet i læreboka? Hvordan blir da arbeidsmåtene? Hva slags plass skal læreren gi læreboka i elevenes bevissthet om faget i tredje klasse?

Arbeidsmåter: Hvor vanlig er det å hente inn materiell utenfor skolen i faget? Er det mulig/ønskelig å be elevene ta med seg ting til skolen i dette faget? Vil det være helt slutt på utenatføring? Hvis ikke, hvordan læres det utenat?

Livssyns- og religionsmangfold: Skal en muslimsk elev i en klasse ha en tjueto-del av den faglige oppmerksomheten, eller må det en annen pedagogisk tilnærming til her? Hva er rettferdig fordeling av stoff i forholdet mellom læreplanen og elevbakgrunnen i klassen? Hva er i praksis religionsfrihet i klasserommet?

Kontakt med praksis: I dette lokalmiljøet har vi verken dissentermenigheter innen kristendommen eller forsamlinger knyttet til andre religioner enn kristendommen. Hva gjør man i stedet, når man ikke har slike å besøke? Kan det være en tilnæringsmåte å bruke gode, konkrete illustrasjoner, kassetter, ”ting” og lignende?

Spørsmålet om Sannheten: Kan faget unngå å bli en presentasjon av trosretninger og religioner som likeverdige menyer på et koldtbord? Finnes spørsmålet om Sannheten med stor S i skolens undervisning? Hvor finnes den? Går det an å spørre slik i faget? Hva er lærerens rolle? Hvordan tilrettelegge dette ut fra planens signaler?

2.4 Observasjoner og drøftinger i samarbeidet

2.4.1 Temaorganisering må planlegges over tid

Halvårsplanen var i hovedsak lagt opp etter oppbyggingen av læreboka, med nødvendige hensyn til plasseringen av viktige dager og tider som pinse og 17. mai. Påske, dåp, misjon, pinse og kirken var tema som sto sentralt denne våren og som det var naturlig å samle som et stort eller flere mindre tema. Emnene gikk inn i L-97s emne ”Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv” (L-97 s. 92). I vedlegg 3 går det fram, at jeg foreslo flere endringer i rekkefølgen på emnene for å få til dette. Dette var også nødvendig for å få pinsen på rett sted, i forhold til der den faktisk lå dette året.

Læreren fulgte i liten grad opp disse forslagene. Under vurderingen i etterkant av året ga hun to grunner for dette. Hun opplevde seg for det første bundet av den planen som var laget for semesteret. Det var vanskelig å tenke nytt midt i et løp. Da er det enklest å fortsette på det man har lagt opp. Å arbeide temabasert krever med andre ord god planlegging for lengre perioder av gangen. Jeg innså at jeg måtte være med på planleggingen av hele året for å kunne komme med innspill til temaundervisning.

2.4.2 Temaorganisering og lærebok kolliderer

For det andre viste det seg at læreboka var en skikkelig brems på ønskene om å arbeide temabasert. Sødal Alfsens læreverk "Hvem er han?" er, etter min mening, eksempel på et læreverk der det er tenkt at læreren skal følge boka fra A til Å (Alfsen 1989). Det er laget hverdagsfortellinger til hele verket. Der følger vi to barn som i sin hverdag opplever saker og ting som har med lærebokas emner å gjøre. Fortellingene er ikke selvstendige enheter. De henger sammen og viser både forover og bakover. Det betydde at det ofte ikke var mulig å snu på fortellingsrekkefølgen. Da gikk hverdagsfortellingen opp i limingen.

Dette ble, for meg, et tydelig eksempel på hvordan en lærebok kan styre undervisningen med måten den er bygd opp på. En ting er at lærerne ofte er avhengige av læreboka og følger den. Noe annet er det når selve læreverket legger opp til lærebokstyring, slik jeg mener tilfellet var her. Læreboka som en ressurs for den selvstendige lærer, ble her effektivt torpedert av det desidert mest brukte læreverket i Kristendom etter M-87.

Senere i samarbeidet fikk vi anledning til å stifte bekjentskap med de nye læreverkene i KRL etter L-97. Leikanger Barneskule valgte da ikke Sødal Alfsens bøker. Tendensen i "Bruene", som ble valgt, var en annen. Muligheten for selvstendig planlegging fra lærernes side, og læreboka som ressurs for dette arbeidet, var mye tydeligere her. Sødal Alfsen har også lærebøker etter L-97, "Fortell meg mer". I lærerens ressursbok kan vi der fortsatt finne hverdagsfortellinger om Lene og Lars. Disse to barna er også synlige i elevbøkene. Om disse fortellingene nå er bygd opp slik at de kan tilpasses en temabasert undervisning, har vi ikke sett nærmere på.

2.4.3 Fortellinger engasjerer

Det var en gjennomgående observasjon at fortellinger engasjerer niåringer. Både bibelfortellingene og hverdagsfortellinger ga lydhørhet og påfølgende engasjement i klassen. Elevene hadde forventninger til fortellingene. De satt stille, var aktivt lyttende og engasjerte seg med spørsmål og i samtale etterpå. Flere ganger ble planlagte aktiviteter lagt til side for gode samtaler og spørsmål etter fortellinger. Til en av observasjonene har jeg notert: "XX leser hverdagshistorien. Ungene sitter som *lys*. De *elsker* hverdagsfortellingene". Da er det et paradoks at jeg ovenfor har kritisert

disse fortellingene for å fungere hemmende på temaundervisning og selvstendig lærerplanlegging. Hvordan er den gode kombinasjonen?

2.4.4 Fortellinger i løse luften?

Hvilken bok er denne fortellingen hentet fra? Hvilken del av Bibelen forteller om dette? Hvilket evangelium står denne fortellingen i? Slike spørsmål eller opplysninger hørte jeg ikke i undervisningen dette semesteret. Etter M-87 skulle elevene ha slik kunnskap allerede i småskolen. Der het ett av ni hovedemner "Bibelen" og delemner var bibelkunnskap og bibelbruk (s. 107f). (En samlet oversikt over bibelkunnskap i planene finner du i kapittel 3.3.2.)

Elevenes lærebok ga liten støtte til slike små drypp av bibelkunnskap. Det sto ikke bibelhenvisninger under fortellingene i elevboka. For meg er det å si eller skrive hvor en fortelling er hentet fra, en bitte liten brikke i det å gjøre elevene bevisste på hva slags bok Bibelen er. Elevboka var også evangelieharmoniserende ved at den klippet sammen fortellinger fra ulike evangelier og ga dem en helhet som de enkelte evangeliene i Bibelen ikke har.

Fra observasjonene vil jeg bruke fortellingen om Jesus som viser seg for disiplene ved Tiberias-sjøen som eksempel (Joh. 21,1-14). Påkestoffet i læreboka var klippet sammen fra tre evangelier. Vi møtte Jesus som vasket disiplenes føtter fra Johannes (13,1-17). Så fulgte Peters fornektelse fra Matteus (26,30-46) og Jesu død fra Lukas (23,26-56). Møtet i Galilea var altså fra Johannes (21,1-14), før påkestoffet ble avsluttet med himmelfarten fra Matteus (28,16-20). Fortellingene i elevenes bok var satt i anførselstegn for å skille dem fra hverdagsfortellingene, men uten henvisninger. Det var bare i lærerveiledningen vi fant teksthenvisingene. I lærerveiledningen ble klippingen fra ulike evangelier ikke kommentert. Det ble sagt at bibeltekstene var valgt ut for å gi et allsidig bilde av Jesus og sette ham inn i en frelseshistorisk sammenheng (Alfsen 1989 s. 11).

Det er bare Johannesevangeliet som har fortellingen om Jesu møte med disiplene ved Tiberiassjøen. I *dette* evangeliet har det ikke vært fortalt noe om at Jesus ba disiplene reise til Galilea og vente på ham der. Hos Johannes har disiplene rett og slett reist hjem for å fortsette der de slapp da de møtte Jesus – med fiske. De var fra Galilea og hadde nå reist hjem igjen. Lærerveiledningen legger derimot opp til at elevene skal minnes om (fra tidligere år), at Jesus viste seg for dem etter oppstandelsen og ba dem gå i forveien til Galilea. Da blir det *ventende* disipler vi har for oss her ved Tiberiassjøen. Jesus har jo sagt han skal komme – i andre evangelier. Dette er evangelieharmonisering, om enn i svært enkel utgave.

Det er et viktig prinsipp i all undervisning at vi ikke må lære bort noe som siden må avlæres. Elevene skal kunne legge kunnskapsbit på kunnskapsbit og vokse i modning og innsikt. Ny kunnskap skal kunne bygges opp på det vi har lært før. Evangelieharmonisering *kan* bli kunnskap som må avlæres. Vi

har fire fortellinger om Jesu liv. De er ikke like. Dette er kunnskap elevene kan få med seg som små opplysninger til fortellingene fra første dag, og som er helt uproblematisk i bibelsynssammenheng. Enhver kan slå opp i en Bibel å se at slik er det. Det er metodisk enkelt å få dette med i undervisningen, og det kan forebygge forestillinger om Bibelen som ikke holder når kunnskapen og innsikten blir større. Hvis denne typen informasjon kommer seint, kan den derimot skape bibelsynsproblemer for enkelte elever. (Jamfør forskjellen på å fortelle barnehagebarn at vi ikke vet hvilken dag Jesus er født, så vi har valgt en dag å feire fødselsdagen hans på, og å fortelle en troende 70-åring at Jesus ikke er født på julaften, hvilket hun har trodd hele livet!)

Dersom arbeidet med å forankre bibelfortellingene historisk og litterært i praksis sto svakt i skolen etter M-87, som hadde emner for dette uttrykt i planen, hvordan er det da blitt etter L-97 og L-02? Disse planene gir ikke konkret støtte for slikt arbeid i småskolen og på mellomtrinnet. Oppøving av kritisk, reflekterende og vurderende evne er ikke prioritert i faget i barneskolen verken i L-97 eller i L-02.

I L-97 er slike overordnede perspektiver på Bibelen ikke tema før på ungdomstrinnet. I småskolen og på mellomtrinnet er arbeidet med Bibelen fullstendig preget av fortellingene selv, tematisert i strukturen for faget som "Sentrale enkeltfortellinger fra Bibelen" i småskolen og "Større fortellinger fra Bibelen" på mellomtrinnet (s. 92). Om dette heter det under "Arbeidsmåter i faget": "Både når det gjelder Bibelen, kristendommens historie og de andre religioner og livssyn, er det lagt stor vekt på presentasjon gjennom fortelling" (s. 91). Fortellingene er listet opp med "navn" for hvert klassetrinn. Ingen fortellinger er i planen markert med bibelhenvisninger. Eneste antydning om at perspektivet må utvides når det gjelder bibelkunnskap er første setning under "Bibelhistorie" i "Mål for mellomtrinnet, 5. – 7. klasse". "Elevene skal utvide sitt kjennskap til Bibelen og til det bibelske fortellingsstoffet" (s. 98). Kjennskapet til Bibelen er ikke fulgt opp i strekpunktene som annet enn navn på fortellinger.

På ungdomstrinnet skal elevene arbeide med mer overordnede spørsmål når det gjelder Bibelen: Der heter målområdet som er beskrevet i strukturen "Sjangrer i Bibelen. Bibelen som hellig skrift. Bibelhistorie" (s.92) I planen heter emnet "Historien om Bibelen, litterære sjangrer i Bibelen". "Elevene skal lære om Bibelens betydning som kultur- og troskilde, med en lang og mangfoldig tilblivelseshistorie og et bredt register av litterære uttrykksformer" (s. 103). Dette er fulgt opp i strekpunktene på de enkelte klassetrinn, men dette er ikke emner elevene kan stupe ut i i full bredde i 8. klasse dersom de aldri har hørt om dette før. Da kan de i løpet av mange år med fortellinger på skolen, ha dannet seg et annet bilde av Bibelen som bok

I L-02 er fortellingsbegrepet blitt borte fra framstillingen av fagets struktur (KRL-boka s. 12). Der heter målområdet "Kristendom" både i småskolen og på mellomtrinnet. Begrepene som brukes for å beskrive mål og hovedområder er svært lik dem som er brukt i L-97, så her er små endringer, bortsett fra at antallet konkretiseringer er redusert. På ungdomstrinnet har

det derimot skjedd en endring. Strukturen for faget beskriver dette målområdet som ”Hellige tekster i kristendommen og i andre religioner” (s.12). Bibelkunnskapen er altså ikke lenger markert her, men i selve planene er det lite endringer, bortsett fra den samme reduksjonen av konkretiseringer.

Den mer overordna bibelkunnskapen ser altså ut til å være svekket med L-97 og dette inntrykket er ikke endret med L-02. Skal elevene møte eventyr, myter, legender, historiene om Jesu død og så videre som en stor sekk fortellinger i syv år? Når og hvordan skal de lære å skille på ulike typer fortellinger på disse årene? Når, hvordan og på hva slags metodisk måte skal de lære at noe er eventyr – også i Bibelen, mens annet fortellingsstoff er nokså nær å kunne kalles historiske fakta? Kunnskap om og refleksjon over fortellingspedagogikk til religiøse fortellinger og religiøse skrifter blir svært viktig for småskolen og mellomtrinnet. Vil lærerne prioritere dette? Det forelå flere bøker om emnet våren 1997. Flere er senere kommet til (se litteraturlista). Flyter innsikten i disse nå ut i skolens praksis på området?

Det som her er sagt om fortellinger til emnet ”Bibelen”, gjelder også i grove trekk for kristendomshistorien og for de andre religionene.

2.4.5 *Mangfold i perspektiv, likhet i pedagogisk tilnærming*

Etter M-87 kunne en klasse ha temaet ”påske” og bare ta for seg bibelfortellingene fra NT og kristen påske i dag. Jødisk påske kunne tas med som noe de feiret på Jesu tid. Slik ble påsken presentert i ”min” tredjeklasse våren 1997 helt i tråd med planene og lærebøkene. Etter L-97 kan det vanskelig forsvares. Da skal perspektivet være et annet. Jødene feirer også påske, og har sine bibeltekster knyttet til denne feiringen. Notatene mine fra observasjonene viser at vi var klar over at man nå måtte begynne å tenke og handle på en annen måte i skolen, men at dette ikke hadde fått reell plass i undervisningen ennå. Her var det, og er det nok fortsatt, et langt lerret å bleke før perspektivet i undervisningen er reellt endret de fleste steder.

Det helt sentrale prinsippet som er lagt til grunn her med L-97, er prinsippet om samme pedagogiske tilnærming til alle emner i faget. Det er ikke endret med L-02. I innledningen finner vi at selv om kristendommen er prioritert i formålsparagrafen, får den ingen pedagogisk særstilling i KRL-faget. Det skal undervises etter de samme pedagogiske prinsippene i alle deler av faget. Forskjellen mellom kristendommen og de andre religionene og livssynene, skal da bare være av kvantitativ, ikke av kvalitativ art. Det skal være *mest* kristendom. ”De samme *pedagogiske prinsippene* skal legges til grunn for arbeidet med ulike religioner og livssyn” (KRL-boka s.13) Arbeidsmåtene kan variere ut fra de ulike tros- og livssynenes egenart og selvoppfattning, men de pedagogiske prinsippene må være like. De ulike religionene og livssynene er selvstendige emner, og skal presenteres som selvstendige emner. Selvsagt skal religioner og livssyn sammenlignes, men da er det selvstendige samtaleparter som møtes til dialog.

I KRL-faget kan da ikke jødisk påske lenger bare framstilles som bakgrunnsteppe for den kristne påsken, men må ha en selvstendig plass som den påsken jødene feirer den dag i dag. Slik perspektivendring må inn utallige steder i faget. Det må for eksempel inn en bevissthet om at det er *de kristne* som kaller noe "Det gamle testamente". For jødene er dette skriftet selve den hellige boken. Fortellingene i denne boken er ikke "våre". (Hvem er forresten "vi"?) Det er tre religioner som oppfatter dem som "sine" og som dels har hver sine tolkinger, dels har hver sine utgaver, av dem. Jesus, som de kristne oppfatter som "sitt stoff", har også andre religioner synspunkt på og fortellinger om.

Det skal ikke lenger være mulig å snakke om noen som er "vi" og noen som er "de andre" eller "de". "Vi" i en klasse, har ikke nødvendigvis kristen bakgrunn. I de fleste klasser vil det være ulike livssyn representert. Læreren kan heller ikke identifisere seg med noen som omtales som "vi" i livssynssammenheng. "De" og "de andre" er heller ikke lenger brukelige begrep. For de man før ofte omtalte som "de" i norsk skole, er nå hos oss. Mange av dem er en del av det flerkulturelle "vi" og sitter i klassen. Denne problematikken blir tatt opp i de nye bøkene i religions- og livssynsdidaktikk som har kommet etter L-97. I 1997 følte tankegangen helt ny for mange lærere i skolen.

Den tradisjonelle tankegangen som gikk ut på å se på de andre religionene med kristendommen som ståsted og premissleverandør, er også helt umulig etter L-97. Det var dette perspektivet som gjorde det mulig etter M-87 å bruke den jødiske påsken bare som bakteppe for den kristne feiringen av denne høytiden. Å ville se religionene i et misjonsperspektiv med kristendommen som den misjonerende er *alldeles* utelukket.

Dette krever en del nytenking i forhold til gamle tradisjoner i skolen. Det er en arena de fleste lærere må trene seg på før de kan mestre den. Det er ikke gjort over natten å endre noe som har så mange små tråder og konsekvenser over et helt fag. Hvor langt har vi kommet på fem år? Det viktige er at lærere ser dette, og er villige til å trene. De som ikke ser og ikke vil eller kan trene, vil lett bli sittende fast i gamle arbeidsmåter og perspektiver på stoffet, perspektiver som ikke er tillatt etter L-97.

2.4.6 Spørsmålet om Sannheten

Da elevene hadde arbeidet lenge og grundig med fortellingen om Jesu møte med disiplene ved Tiberiassjøen (Joh. 21,1-14), kom spørsmålet: "Frøken, er denne fortellingen helt, helt sann?" Etter en kort tenkepause var svaret: "Ja, det tror vi". Klassen regnet så ut at det var 1964 år siden. Det ble samtalt om at fortellingene i Bibelen var blitt til på den måten at det som hendte ble fortalt fra den ene til den andre på folkemunne, og så skrev Johannes ned denne fortellingen. Der har vi funnet den. Noen dager senere kom den samme jenta til meg og spurte: "Det har ikke hendt på ordentlig, har det vel?"

Det er ikke umiddelbart klart hva jenta spør om den første dagen, men vi kan vel regne spørsmålet noen dager etterpå som en presisering. Å spørre om en fortelling er sann, er da å spørre om det det fortelles om har skjedd, historisk. Min tolking videre er at det å stille slike spørsmål, samtidig er å spørre om religionens sannhetsgehalt, mer generelt. Når læreren svarer, tolker jeg svaret og samtalen etterpå slik, at hun også gir svar på to plan. Samtalen viser at hun argumenterer for hvorfor dette har skjedd i historien, samtidig fungerer nok svaret hennes som en garanti for kristendommens sannhetsgehalt.

Først til spørsmålet om historisk sannhet: Lærere i grunnskolen er ikke teologer. Med en kvartårsenhet i kristendom er det begrenset hva slags kunnskap en lærer har om bibeltekster. Dette vil da også få konsekvenser for elevenes mulighet til å bygge opp nyansert kunnskap om bibelens bøker og fortellinger (se kapittel 2.4.4 og 3.3.2). Allerede i småskolen kunne man, dersom man har kunnskapen, begynne å gi elevene innsikt i at noen fortellinger står på sikrere historisk grunn enn andre. Den aktuelle fortellingen i *denne* situasjonen, står ikke solid, slik sett. I lærerveiledningen sies det helt kort om teksten at Johannesevangeliets 21. kapittel er et etterskrift (Alfsen 1989 s. 78). Hvordan dette kan gjøres på en pedagogisk god måte i småskolen, skulle jeg gjerne hatt lærere i tale om. At vi trenger den typen nyanser i sannhetsspørsmålet når det formuleres som spørsmål om historisitet, er jeg helt sikker på.

En slik nyansering er også helt nødvendig for å skaffe rom for andre typer sannheter enn de som kan verifiseres historisk. Når studenter hos oss på høyskolen stiller det samme spørsmålet som denne niåringen til bibelens skapelsesfortellinger, og avfeier dem som usanne, og dermed uinteressante hvis de ikke er historiske referater, har vi et problem. Vi må stadig bruke mye tid på arbeidet med myter sammen med studentene, for om mulig å få dem til å fatte denne sjangerens innhold og budskap. Vi er ikke sikker på om vi alltid lykkes. Hva formidles om dette ute i skolen når vi ikke lykkes med voksne studenter? Elever på alle trinn i skolen trenger kunnskap om litterære sjangrer i religiøse tekster og mulighet for kunnskapsbasert refleksjon over spørsmålet om historisitet. Denne typen spørsmål blir i elevenes (og lærernes?) bevissthet ofte til spørsmål om religionens sannhet generelt. Spørsmål om tekstenes historisitet bør skilles fra dette store spørsmålet om Sannheten med stor S. Trolig er det bare tekstkunnskap som kan bidra effektivt til å skille disse to typene spørsmål fra hverandre. Har lærerne kunnskap nok i faget til å mestre det?

Det andre spørsmålet er det store spørsmålet om religionenes sannhet. Er kristendommen sann? Dersom læreren lar elevene møte religionene og livssynene ut fra disses særpreg og egenart, kommer dette spørsmålet opp. For det er et særpreg ved religioner og livssyn at de er *sannhetskandidater*. Et dilemma for læreren blir da at elevene møter alternative sannhetskandidater i faget. Hvordan skal læreren forholde seg til det?

For det første er den profesjonelle lærer engasjert av de spørsmålene som fagstoffet bringer opp, også spørsmålene om sannhet. Dersom det er slik, vil

elevene som kjenner læreren sin, vite at dette er tema de kan ta opp uten at de stiller læreren i forlegenhet.

For det andre må ikke læreren gjøre spørsmålet om det finnes en sannhet og om hva som er sant, usynlig eller uvesentlig. Det burde ikke være mulig ut fra en læreplan som har ”Det meningssøkende menneske” som første overskrift. Der heter det blant annet: ”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 velge det som er rett” (s. 19). Det er viktig at sannhetsspørsmålet får stilles av elevene, og det er også viktig at elevene gis rom for å svare på det, hvis ikke havner vi i relativisme. (Noe er sant for meg. Noe annet er sant for deg, og alt kan i grunnen være like rett.)

For det tredje: *Elevene* må gis rom til å svare på sannhetsspørsmålet. Læreren kan ikke være sannhetsgarant. Det er ikke lærerens jobb å svare for den rette sannheten enten det skulle skje ut fra egen trosoverbevisning eller ut fra en kulturlojalitet. Sannhetsspørsmålet kan nok *stilles* av læreren, men det hører først og fremst hjemme i elevens møte med lærestoffet. Dette lærestoffet er nemlig utfordrende i seg selv. *Svarene* på de sannhetsspørsmålene lærestoffet reiser, må ligge hos eleven. Ingen andre kan være garanter for sannheten i en undervisningssituasjon i norsk skole i dag. Læreren fra eksemplet ovenfor må tenke nytt.

Sverre Dag Mogstad beskriver dette slik når det gjelder kristendommen: ”Læreren skal hjelpe elevene til å lese og høre Bibelen som en fortelling om menneskenes liv og deres erfaringer med Gud i historien. Hvorvidt denne fortellingen og disse erfaringene blir en tolkningsnøkkel for elevens egen livsfortelling, ligger innenfor undervisningens mulighet, men utenfor undervisningens målsetting” (Mogstad 1999 s. 96f). Sannhetsspørsmålet er også berørt i kapittel 3.3.4.

2.4.7 *Den nye (?), kunnskapssøkende eleven*

Menneskedimensjonene i innledningen til L-97 tegner bildet av en aktiv, kunnskaps- og meningssøkende elev. I Sidsel Lieds bok (Lied 1996), som vi hadde som diskusjonsgrunnlag for arbeidet med bibeltekstene, møter vi den samme eleven. Han/hun undrer seg og søker egen kunnskap. I lærerens undervisning mente jeg å ha sett forholdsvis lite av opplegg som fremmet dette. Hun stilte for eksempel selv svært mange spørsmål til elevene. I samtale kom det fram, at her lå reell uenighet i læringssyn under. Læreren mente at Sidsel Lied var for ensidig på dette punktet. Hun mente at dersom elever må læres opp til å undre seg, er det manipulering. Da blir det de sterkeste som får sin undring fram, på samme måten som de sterkeste har ”vunnet” allerede i frileiken i barnehagen. Slik sett mente denne læreren at undringen er overdimensjonert. På skolen kan vi altså manipulere fram undring. Det er kunstig, men kanskje nødvendig. Kanskje pendelen svinger for langt i de nye planene. For *alle* elevers skyld er det viktig å ta vare på det gode i det gamle – lærerens kunnskapsformidling.

2.4.8 Den nye fritaksproblematikken

Gjennom dette halve året med observasjon var den nye fritaksproblematikken mest noe som uroet lærerne. Stortingsvedtaket om fritak kom jo heller ikke før i juni dette året. Hva måtte de endre på i sin praksis på grunn av dette? Hva kunne de fortsette med, og hva måtte de legge helt bort? Det første spørsmålet jeg fikk til saken lød slik: "Må vi nå slutte å synge salmer i kristendomstimene?" Det som kanskje uroet mest på dette tidlige stadiet, så ut til å være forholdet mellom de få/den ene og de mange. Lærerne visste at dersom de fikk fritaksmeldinger, ville det gjelde noen få elever. Hvem skulle da få den avgjørende innflytelsen over stoff- og metodevalg? At slike utfordringer burde forsøkes løst ved ulike former for differensiert undervisning, hadde ikke kommet ut til grasrota ennå.

Fem år senere *vet* vi at skolens håndtering av fritaket har blitt tydelig kritisert av dem som har evaluert faget, slik at departementet fant det nødvendig å lage et fritaksskjema og tydeliggjøre rutineene for håndteringen av dette (se Hagesæther 2000 og Johannesen 2000). Her må vi med andre ord bli mye bedre. Til skolens forsvar skal det sies at dette var nytt for alle parter. Det var mange spørsmål, mye famling, og liten tid til å tenke seg om før ordningen skulle trå i kraft. For fem år siden kunne utsagn om dette på et lærerværelse lyde slik: "Jeg vil ikke at mine barn skal gå glipp av dette eller hint i skolen, på grunn av *én* elev eller *få*, *aktive* foreldre." Kanskje akkurat *denne* problemstillingen ikke har endret seg så mye på fem år? Evalueringene av faget viser i hvert fall at differensiert undervisning ut fra trosbakgrunn har blitt *svært* lite brukt. Fritaksproblematikken er behandlet i mine rapporter om kirke-skole-samarbeid (Sæter 2001 og 2003).

2.5 Hva skal samarbeidet handle om videre?

Da skoleåret gikk mot slutten, kunne jeg, på bakgrunn av observasjonene, samtalene og refleksjonene, komme med noen forslag til hva slags tema samarbeidet kunne konsentrere seg om året etter (se vedlegg 3 og 4). Tanken var da at jeg skulle følge denne klassen videre over på mellomtrinnet. Jeg hadde ingen avtale med noen småskolelærer, men ønsket meg et samarbeid der også.

Her er det viktig å gjøre oppmerksom på at vi, så langt i samarbeidet, hele tiden hadde tenkt at samarbeidet ut over denne første våren, skulle handle om systematisk utprøving av utvalgte tema som vi mente var særlig aktuelle i det nye faget. I kapittel 3 vil det komme fram at det ikke ble slik, men her vil jeg kort gjøre rede for hva planene framover var ved avslutningen av skoleåret 1996/97.

En kontaktskole?

For å bli godt kjent med det nye faget i skolen, ønsket jeg meg en samarbeidsskole. Her var rikelig med spørsmål knyttet til et par klassetrinn, men her var også spørsmål som med fordel kunne løftes opp over klassenivået, og drøftes med lærere på flere trinn. Flere av emnene jeg kunne tenke meg å arbeide med hadde med emnets gang gjennom hele skoleløpet å gjøre.

Dette ble tatt opp på et morgenmøte på Leikanger Barneskule. Jeg sporet forsiktig interesse. Jeg er generelt varsom med å foreslå bindende avtaler og møter i samarbeid med lærere. Signalene er mange og sterke på at tiden deres er knapp og presset, og jeg ønsker ikke å bli oppfattet som en som trenger meg på. Jeg ba derfor om at lærere som hadde noe de ville spørre meg om, diskutere, foreslå og så videre, måtte ta kontakt.

På et så løst grunnlag, rant dette ut i sanden. Bare én lærer tok kontakt én gang. Skal slike samarbeid fungere, er det trolig helt nødvendig å avtale noen møter. De kan gjerne være få, korte og med lange mellomrom, men de må være avtalte og forpliktende (se mer under evalueringen kapittel 4 og 5).

Tenkte tema for samarbeid med 5. klasse

Femte klasse og Islam. Med en muslim i klassen ville det være interessant å fokusere på dette temaet. Vil temaet bli annerledes i innhold og utforming med en muslim i klassen? I tilfelle hva og hvordan? De samme krav til lokal konkretisering vil gjelde her som for den kristendomsfaglige delen. **Bibelkunnskap i livssynsblandet klasse.** Vil arbeidet med bibelhistorien bli annerledes i innhold og utforming med en muslimsk elev i klassen. I tilfelle hva og hvordan? Den estetiske dimensjonen kan føre til problemer her. **Bibelkunnskap.** Videre arbeid med fortellingspedagogikken. Hvordan få til god progresjon i kunnskapen om Bibelen, slik at overgangen til ungdomstrinnet blir god og naturlig? **Fritaksproblematikken.** Denne problematikken var uavklart og uklar på dette tidspunktet. Spørsmål om hvem som skulle ha avgjørende innflytelse på stoffmengde, arbeidsmåter og lignende i en klasse ville komme uansett. I en bygdeskole på Vestlandet ville det blant annet dreie seg om hva slags hensyn som skulle eller kunne tas til "den ene eller de få" med annet livssyn. Vi spurte oss også om hvordan foreldreinformasjonen skulle være for å være god, og hvordan foreldre kunne ha reell innflytelse. **Normativitetsspørsmålet.** Spørsmålene vi reiste til dette, er skisser ovenfor i kapittel 2.4.6. **Andre religioner og livssyn.** Emnet er stort, nytt og sentralt på mellomtrinnet. **Kvalitativt casestudium.** Problemstillinger knyttet til problematikken i flerkulturelle klasser, var mye oppe i fagdiskusjoner på denne tiden. Jeg mente at debatten i for stor grad var styret av de utfordringene skolene møter i de store byene. Der er hovedbildet at det er mange elever fra hver kultur som møtes. Den store utfordringen i Sogn og Fjordane mener jeg er spørsmålene knyttet til *den ene eller de få* med fremmedkulturell bakgrunn i det store norske flertallet. Med en muslimsk elev i klassen kunne det være interessant å gjøre et kvalitativt casestudium.

3 Andre fase – høsten 1997-våren 2000

3.1 Planene for innholdet i samarbeidet blir endret

Da arbeidet startet opp igjen høsten 1997, ble det ikke slik vi hadde tenkt det om våren. Hovedgrunnen til dette var det jeg vil kalle en form for realitetsorientering. I august dette året kom L-97 feiende inn over alle grunnskoler og alle fag for første, andre, femte og åttende klasse. Lærerne som hadde hovedtyngden av arbeidet sitt i disse klassene, hadde en svært hektisk hverdag. Det var mye nytt å sette seg inn i. Det var nye fagplaner, nye arbeidsmåter og nye lærebøker i alle fag, og det var ny organisering av dag og uke – og dermed nokså mye usikkerhet. Vi innså at dette ikke var tiden for det grundige og systematiske utprøvingsarbeidet på utvalgte emner.

Likevel var det opplagt at det var svært mye å samarbeide om. Spørsmålene til KRL-faget var mange på skolen. Engasjementet var stort. Temperaturen på samtaler og debatter var til dels høy, og det var mye uro og noe som vel kan kalles engstelse å spore. I og med at jeg var i kontakt med denne skolen allerede, ble jeg møtt med mange spørsmål. Var det ikke da naturlig at det var nettopp dette som opptok lærerne ved innføringen av faget, vi skulle samarbeide om?

Klassen jeg hadde observert om våren, ble femte klasse og fikk ny klassestyrer. Hun fikk også KRL-faget i klassen og var interessert i et samarbeid med meg. Den læreren jeg hadde samarbeidet med om våren, ble klassestyrer for en andre klasse. Hun ville gjerne fortsette det samarbeidet vi hadde hatt. Dermed fikk jeg også mulighet til å følge en klasse i småskolen.

”Du ser ikke ting før du er midt oppe i det,” ble et utgangspunkt. Vi ble enige om at samarbeidet framover skulle dreie seg om emner, spørsmål og problemstillinger som både de to lærerne og jeg til enhver tid ønsket å sette på dagsordenen. Vi ville i størst mulig grad informere hverandre før møtene om hva hver av oss ville ta opp, slik at vi kunne forberede oss.

3.2 Organisering og rammer

Organisatorisk var dette to selvstendige samarbeid. Ett mellom meg og småskolelæreren og ett mellom meg og mellomtrinns læreren. På de tre årene samarbeidet varte, hadde vi bare ett fellesmøte der alle tre var til stede.

Lærere vet som regel bare for et år av gangen, hvilken klasse de eventuelt skal være klassestyrer for, og hvilke fag de skal ha. Dermed var det ikke

realistisk å lage noen formell avtale for hvor lenge samarbeidet skulle vare. Rammen i de offisielle planene var at det ville ta tre år å innføre faget i disse to klassene. Vi så for oss at innenfor denne rammen kunne samarbeidet fortsette så lenge de to lærerne hadde KRL i disse klassene, og så lenge vi fant det interessant og utbytterikt å holde på. – Det ble starten på tre års samarbeid.

Samarbeidet besto i det alt vesentlige av samtalemøter. Det første året hadde jeg noen få klasseobservasjoner både i andre og femte klasse, knyttet til spesielle emner. Etter dette var det bare møtevirksomhet. Det ble ikke laget noen plan for hvor ofte vi skulle møtes, eller hvor lange møtene skulle være. For å antyde at dette ikke skulle være noe omfattende samarbeid, foreslo jeg ca. fire møter i året av én til to timers varighet. Det første skoleåret, 1997/98, hadde vi flere møter enn dette. Det siste året, 1999/2000, var møtevirksomheten lavere.

Vi bestemte at *lærerne* skulle ta kontakt med meg for å avtale møte når de ønsket det. Jeg mente at de hadde en mer presset timeplan enn meg, og at samarbeidet ville bli mest smidig, dersom de fikk innpasse dette i sine planer. Jeg hadde forholdsvis store muligheter for å tilpasse meg deres ønsker. Med småskolelæreren hadde jeg ca en time lange møter i forlengelse av skoledagen. Med mellomtrinns læreren hadde jeg noe lenger møter på kveldstid.

I praksis ble dette samarbeidet flettet sammen med det arbeidet jeg gjorde knyttet til kirke-skole-samarbeid. Dette gjaldt i første rekke småskoleklassen. I praksis ble det også denne klassen som prøvde ut kirke-skole-samarbeidsplanen på tre klassetrinn. I praksis ble det også slik at jeg tok initiativ til de fleste av de møtene vi hadde (se mer om dette i vurderingen kapittel 4 og 5).

Lærebøkene klassene brukte:

- 2. – 4. klasse:
Bakken, Elisabeth; Bakken, Per K.; Haug, Petter A. (1997-1999):
Broene: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, for 1.-7.klasse i grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget
- 5. – 6. klasse:
Skeie, Eyvind; Gjeffsen, Bjørn; Omland, Nina (1997-1999):
Reiser i tid og tro: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, for 5.-7.klasse. Oslo, Gyldendal
- 7. klasse:
Bakken, Elisabeth; Bakken, Per K.; Haug, Petter A. (1997-1999):
Broene: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, for 1.-7.klasse i grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget

3.3 Observasjoner og drøftinger i samarbeidet

Jeg vil nå gjøre rede for de mest sentrale emnene som kom opp i samarbeidet i løpet av disse tre årene. Til hvert emne er det knyttet drøftinger og vurderinger. Temaene er *i hovedsak* presentert kronologisk; det vil si etter som læreren (eller jeg) brakte dem på bane. Dette er justert noe ved at beslektede emner er satt sammen, slik at leseren kan holde en viss tematisk tråd. Jeg har valgt å ikke presentere småskolen og mellomtrinnet hver for seg, for her er så mange tema som egentlig går på tvers av trinna, selv om de konkrete drøftingene i samarbeidet kunne være knyttet til bare det ene trinnet.

3.3.1 Markering av høytider og merkedager

En av de aller første spørsmålene som meldte seg i samarbeidet med småskolelæreren den første høsten med L-97, var spørsmålet om markering og feiring av høytider. Kunne de nå fortsette med adventsstund i klassen og kunne adventsstunden ha kristent innhold? Var dette i tilfelle en del av KRL-faget eller skulle det ses på som noe annet? Hvis man skulle endre praksis, hva var da begrunnelsen for dette? Kunne de fortsatt ha juleavslutning på skolen med gang rundt juletreet og de tradisjonelle julesangene? Var *dette* KRL? Og hva med julegudstjenesten i kirken som skolens avslutning før jul? Spørsmålene var mange og vi trengte høsten til å samtale, drøfte og lese oss fram til noen svar.

Det viste seg jo også utover høsten at vi ikke var alene om å spørre. I avisene kunne vi lese om skoler som tolket den nye planen slik at de kuttet ut adventssamlingene. Andre strøk den tradisjonelle skolegudstjenesten av planen, mens en rektor prøvde seg med å forlange at presten skulle holde avslutningsgudstjeneste til jul uten forkynnelse og bønn. Det meste av dette så ut til å være forårsaket av KRL-planen, for skolens formålsparagraf var ikke endret. Det kunne se ut til at de kulturelle ulikhetene som også var der før L-97, ble tydelige og kom på dagsordenen med det nye KRL-faget.

Kristendommen som en del av kultur- og verdigrunnlaget

Ser vi skolens virksomhet fra plan- og politikksiden, ser vi at formålsparagrafen og skolens verdigrunnlag ligger som grunnmuren. Når dette verdigrunnlaget skal beskrives som kultur, bruker L-97 begrepet "norsk kultur" som en samlende betegnelse. Kristendommen er tenkt som en del av denne kulturen, og som samlende faktor er kristendommen da ikke først og fremst forstått religiøst, men kulturelt. Det skjer en kobling mellom kristendom og norskdom og kristendommen blir tolket som kulturarv. Man må da tenke seg at *alle* er kristne i kulturell forstand. Det sier seg selv at det er et konfliktfylt begrep på flere måter.

Gudmund Hernes var i sin tid klar på at han innførte en verditenking her som var hentet fra politisk etikk (Hernes 1992). Der er det viktig å oppnå samfunnsidealene *konsensus og stabilitet*. Dermed blir kristendommen ”brukt” i skolens verdigrunnlag som en slik kulturell konsensus- og stabilitetsfaktor. I en slik tenkning blir andre viktige faktorer i skolen som vektleggingen av individ, særpreg og ulikheter, egentlig uromomenter og problemer. For mange lærere som opplever en flerkulturell hverdag, er det nok viktigere å skape et miljø der det er rom og klima for særpreg og ulikheter, enn å ta vare på konsensus og stabilitet. Planen bærer derfor på en spenning når det gjelder forståelsen av begrepet ”norsk kultur”. Det politiske ovenfraperspektivet styrer den pedagogiske arenaen gjennom planene, og står i spenning til verdiene som må prege selve hverdagsvirksomheten, sett nedenfra (se Sagberg 2001, kapittel 6).

Det er ved å lese og tolke skolens *planer* man kommer fram til at kristendommen i skolens verdigrunnlag er en stabiliserende kulturfaktor der trosaspektet er tonet ned. Ser vi skolen fra det pedagogiske hverdagslivet, kan lærerne jeg har samarbeidet med fortelle at svært mange, for eksempel av foreldrene, ikke tenker slik. For dem er religion religion, og i samtaler, debatter og andre ytringer, gir de sjelden uttrykk for at de skjelner mellom en kulturside og en trosside ved religionen. Dette er det viktig å merke seg for å få til best mulig dialog. Likevel vil de som arbeider i og med skolen, være tjent med å operere med denne skjelningen.

Jeg synes også det skal nevnes her, at koblingen mellom norskdom og kristendom i skolen tilslører at religion har sterke elementer av *kulturkritikk* i seg. Dette aspektet må kanskje særlig ivaretas i *lærernes* utdanning, slik at de er i stand til å identifisere og analysere grunnsyn og ideologier.

Når vi plasserer religion og religiøs kultur inn i en skolesammenheng, blir vi nødt til å tenke gjennom premissene for at den er der. Vi blir også nødt til å tenke igjennom om det *er* den egentlige religionen som er i skolen (dersom det er mulig å snakke om noe egentlig her), eller om vi får en egen ”skolereligion”. Når skolen eller klassen har adventsstund, går rundt juletreet i skolens gymsal eller har juleavslutning med gudstjeneste i kirken, hva er da grunnlaget for disse aktivitetene? Gjør vi det fordi vi har et KRL-fag? Vi har mange eksempler i artikler og debattinnlegg etter 1997 på at spørsmålet om slike aktiviteter fortsatt skal være i skolen, er drøftet som spørsmål knyttet til KRL-faget, og med begrunnelser hentet fra KRL-planen. Men er dette aktiviteter forankret i dette faget? Finnes ikke disse aktivitetene i skolen av andre grunner? Er ikke dette nettopp eksempler på sentrale elementer i den norske kulturen som man ønsker skal være konkretiseringer av skolens verdigrunnlag? I vårt arbeid med høytidsmarkeringenes plass i skolen kom vi til at vi måtte finne ut av ”forholdet mellom KRL-faget og det *skolen* gjør som skole, fordi de har et verdigrunnlag,” som det står i de første notatene mine.

Skolens ulike ansvarsnivåer

For å tydeliggjøre dette for oss selv og andre, har jeg laget en inndeling der vi opererer med tre ansvarsnivåer i skolen. Noe av det som gjøres i skolen har med hele skolen som institusjon å gjøre, fordi den har et verdigrunnlag, er en del av samfunnet og tar del i samfunnstradisjonene. Noe har med klasse og klassetrinn å gjøre, og noe er mer skolefaglig forankret og hører dermed hjemme som en del av KRL-faget.

Skolen som institusjon: Skolen som institusjon synliggjør eller kan synliggjøre religion i flere sammenhenger. Morgensamlinger, høytidsforberedelser og høytidsmarkeringer, markering av merkedager og gudstjenester for flere eller alle klasser er alt sammen arrangement som inneholder eller kan inneholde religiøse element. Slike markeringer springer som oftest ikke ut av KRL-faget og har derfor heller ikke sin endelige begrunnelse i dette faget. De er en del av skolens kulturelle, rituelle liv og har sitt grunnlag i skolens generelle verdigrunnlag.

Skolen er en formidler av fellesskapets tradisjoner, kanskje til og med en nødvendig formidler. Derfor har skolen viktige funksjoner ut over undervisningen og læringen knyttet til fag. Skoleårets rytme og skolens ”klima” kommer til uttrykk gjennom markering av dager og høytider av ulike slag. Disse markeringene er gjerne både kristne, nasjonale og internasjonale. De sier noe om verdi- og kulturgrunnlaget, og knyttet skolens liv til livet i samfunnet utenfor. L-97 åpner også for at minoritetskulturers høytider og merkedager blir markert i skolens regi. Praksis så langt ser ut til å være at slik markering i skolens regi skjer når minoritetskulturen utgjør et vesentlig innslag på skolen. Her skiller *skolens* arrangementer seg fra det som bør være praksis i forbindelse med undervisning i *KRL-faget*. I dette faget vil det være naturlig å markere høytider så sant det finnes *én* elev med aktuell tilknytning (se L-97 s. 92, dette står ikke i L-02).

Arrangementene i skoleregi formidler det å være en del av det norske samfunnet i dag (FN-dagen, adventsstund, julegudstjeneste, 17. mai, Islamsk Id ...). Derfor har tradisjonen vært at alle deltar. I et pluralistisk samfunn kan man ikke lenger opprettholde et slikt ”for alle” som en selvfølgelighet. ”For alle” er nå en *mulighet*, som også må inneholde en fritaksmulighet. Det skolen tilbyr gjennom slike arrangement, må det være både praktisk og psykologisk mulig å takke nei til selv om det er skolens fellesarrangement. Foreldre må stå fritt ved at de er godt informert i god tid.

Ovenfor nevnte vi at etter at L-97 ble innført, har vi sett en del eksempler på at skolen ikke overlater til foreldrene å ta disse valgene. Skolen tar valgene selv, ofte med henvisning til KRL-faget. Man vurderer det da slik at det ikke lenger er rom for å drive med noe som kommer nær religiøs praksis i skolens regi, og julegudstjenester og lignende blir strøket av planene. Dette er i hvert fall ikke en *nødvendig* konsekvens av de nye planene. Første

setning i læreplanverkets generelle del med presentasjon av de ulike menneskedimensjonene lyder slik: ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden”. Samtidig heter det at denne kulturen ”binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, ...” og denne sammenflettede tradisjonen gir oss ”uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter” (s. 17). Dette tas opp igjen når det integrerte mennesket presenteres med fire korte punkt (s. 49), og det går som en rød tråd gjennom kapitlet om prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen. Her peker både innledningen (s. 55), det som sies om enhetsskolen (s. 57) og avsnitta om grunnleggende verdier, kulturarv og identitet (s. 64) på verdien av å ha en tydelig kulturforankring. En slik tydelig forankring er også en forutsetning for å forstå andre og møte disse med toleranse og respekt.

Da departementet på nyåret 1998 ga ut et rundskriv om differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget, ble de tanker vi hadde gjort oss om skolens fellessamlinger bekreftet. Der heter det: ”Det er vanlig med fellessamlinger av forskjellige slag i skolen, både klasseinterne samlinger hver morgen (morgensamlinger) og større samlinger der flertallet av skolens elever er til stede. Dette er en del av skolens samlede virksomhet, og *ikke en del av KRL-faget spesielt*. ... Både de store fellessamlingene og de klasseinterne samlingene kan være viktige for skole- og klassefellesskapet. De gir anledning til å markere og formidle felles verdier og holdninger og legger vekt på fellesskapsopplevelser. Innholdet kan med fordel bære preg av den felleskulturen som finnes på skolen, ...” (Rundskriv F-003-98, punkt 6.4).

I samarbeidet vårt konkluderte vi denne første høsten med at skolen fortsatt har et verdigrunnlag og en kulturforståelse som gjør at man i hovedsak bør kunne fortsette med de tradisjoner som fungerer lokalt, og at det er verdier og kultur som bør være forståelsesbakgrunn for disse tradisjonene. Satt inn i en faglig ramme, vil disse arrangementene svært ofte være tverrfaglige. KRL-faget, isolert sett, fungerer derfor av flere grunner dårlig som forståelsesramme for slike arrangementer. Hensynet til eventuelle minoritetsgrupper må løses på annen måte enn ved nedbygging av sentrale elementer i den norske felleskulturen.

Klassenivå: Klassetrinnet med klassestyrer utgjør et mellomnivå. Klassen/klassetrinnet kan ha og ta del i arrangementer med religiøst eller livssynsrelatert innhold, uten at dette egentlig er arrangementer knyttet til KRL-faget og læreren i dette faget. Morgensamlinger i klassen kan være slike arrangement. Andre ganger vil klassen eller klassetrinnet ha spesielle oppgaver på skolens fellesarrangement. Klassetrinnet kan for eksempel ha ansvar for julespillet på juleavslutningen på skolen, eller under julegudstjenesten i kirken. Det kan også være ansvar for pynting av kirken ved en avslutning eller en høsttakkefest, eller pynting av gymsalen til sommeravslutningen. De av disse oppgavene som har et religiøst innhold, er ikke uten videre KRL-undervisning og KRL-lærers ansvar. Det er klassen

som klasse som har et oppdrag i forbindelse med et institusjonsarrangement, og slik sett er dette klassestyrers ansvar. Svært ofte er klassestyrer og KRL-lærer samme person, og da spiller det ikke så stor rolle med de klare definisjonene og oppdelingene, men det kan være klargjørende å tenke over at alt med religiøst innhold i skolen ikke nødvendigvis springer ut av KRL-faget.

KRL-faget: Markering av høytider og merkedager kan selvsagt også være en del av KRL-faget. Men premissene er da litt andre enn når slike markeringer er en del av skolens kulturelle liv. Når markeringer av høytider og merkedager er en del av KRL-faget, er det dette fagets målsettinger og innhold som står i fokus. Det er ikke vanskelig å finne støtte i KRL-planen for at høytider, høytidsmarkering og opplevelse av religiøs praksis er viktig i faget. Dette gjelder både for kristendommen og for andre religioner. På småskoletrinnet skal alle de kristne høytidene være tema; dessuten høytider fra islam, jødedom, hinduisme og buddhisme (L-02 s.17). Under hovedmomenter for småskolen heter det om kristendommen: "Ved besøk i en kirke i lokalmiljøet bør elevene også være tilstede ved en gudstjeneste". Vi finner tilsvarende formulering for andre religioner og livssyn: "I møte med ulike tros- og livssynssamfunn i lokalmiljøet bør elevene også være til stede ved en religiøs samling eller en seremoni". På mellomtrinnet og ungdomstrinnet er slike utsagn mindre tydelige, for ikke å si omtrent fraværende.

Når skolen har samarbeidet med religiøse institusjoner som for eksempel Den norske kirke, ser det ut til at samarbeidet ofte har dreid seg om gudstjenester. Dersom man klargjorde forholdet mellom skolen som institusjon og det mer spesifikt KRL-faglige, ville tyngdepunktet i samarbeidet kanskje forflytte seg mot ekskursjoner. Ser vi på KRL-fagets målsettinger og innhold, ligger det svært godt til rette for et samarbeid med den lokale kirken bygget opp omkring faglige ekskursjoner.

Under samarbeidet med de to lærerne om innføring av KRL-faget i skolen, ble de prinsipielle spørsmålene knyttet til kirke-skole-samarbeid viktige. De vokste seg også store. Arbeid med kirke-skole-samarbeid ble derfor et biprodukt av dette samarbeidet, som underveis vokste seg større enn det opphavlige samarbeidsprosjektet. Jeg går derfor ikke videre på spørsmålene knyttet til kirke-skole-samarbeid her, men viser til to rapporter om dette emnet (Sæter 2001 og Sæter 2003).

Markering og feiring

Skolen skal *markere* høytider. Hva betyr det? I "Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering" (heretter kalt "Metodisk veiledning") skiller man mellom feiring og markering av høytider (se 3.2.2). Lærerne jeg samarbeidet med diskuterte hva dette skillet innebærer i praksis. Det virket noe uklart. Ifølge veiledningen tilhører *feiringen* av høytider det religiøse

fellesskapet og familien. Å feire en høytid er et uttrykk for tro og identitet og sentrale stikkord kan være utføring av religiøse ritualer. Feiringen har et tydelig innslag av personlig opplevelse og aktiv deltakelse. Slik feiring skal ikke skje på skolen, men skolen kan formidle at det er slik. *Markering* er å vise det religiøse en viss respektfull distanse ved at vi formidler tradisjoner, forberedelser og lignende, men ikke ”trår det religiøse for nær”. Vi formidler og forbereder. Vi leser, synger, baker, lager, pynter og dramatiserer.

Da vi prøvde å gi begrepene et litt mer konkret innhold, oppdaget vi at også pedagogiske planer bruker dem ulikt. Begrepene har derfor ikke et entydig innhold. Rammeplanen for barnehagen legger vekt på å skille mellom det som skal foregå av forberedelse i barnehagen og selve festen i hjemmet og menigheten, men bruker ordet ”markering” om familiens høytidsfeiring i hjemmet (s.70). At vi ikke skal feire, men forberede og gi kunnskap, ble ikke opplevd som så veldig klargjørende i møte med våre norske skoletradisjoner. Derfor ble det denne første høsten 1997 stilt spørsmålsteget ved det meste på dette området: Kan vi ikke ha juleavslutning i kirken lenger? Ut fra retningslinjene i metodisk veiledning er da det i høyeste grad feiring. Hva med å gå rundt juletreet og syng de kristne julesangene på skolens julefest? Er det feiring? Følgende hjertesukk lå nær: Må vi slutte med alt som er kjekt!

Vi kom fram til at oppdelingen i feiring og markering verken er tilstrekkelig eller tydelig når det gjelder å forstå og tolke skolens aktiviteter knyttet til høytider og fester. Begrepene måtte suppleres med andre tankemodeller. Vi kom fram til følgende: Høytidene er religion og kultur, og det er umulig å skille de to kategoriene fra hverandre. For det første fordi de hører uløselig sammen. For det andre fordi det er individuelt hvordan man oppfatter og tolker en høytids ulike ingredienser. Som individer feirer og/eller markerer vi høytider ut fra ulike motiv, og med ulik tilslutning.

Det er mulig å feire/markere de kristne høytidene som en del av den allmenne kulturarven. Mange barn og voksne tar da del i gudstjenester og/eller juletrengang på skolen som en ”kultursak”, uten av de sier ja til det religiøse innholdet. Jeg regner med at det også er slik når skoler med stort innslag av muslimer markerer Id-festene. Hensikten med slike feiringer/markeringer i skolens regi kan da være synliggjøring av kulturell tilhørighet, fellesskap og glede. Det kan også være positiv støtte til minoriteter dersom vi for eksempel markerer de muslimske Id-festene.

Men like sikkert som disse arrangementene kan være markering av allmenn kulturarv, like sikkert er de for andre deltakere reell religiøs utfoldelse; et uttrykk for tro med et indre ja til det religiøse innholdet som Sannheten med stor S, og slik sett feiring i genuin forstand. ... og for atter andre er det bare gøy ... Den viktigste tolkingen av det som foregår vil dermed ligge på individplan, selv om skolen er forpliktet til å legge til rette for markering.

Jeg mente å se at det kunne være enklere å skille mellom feiring og markering i tilknytning til religioner som har offerritualer som sentrum i

feiringen. Da kan man si som Gerd Marie Ådna gjør i en artikkel i tidsskriftet Prismet: "Ikke feire (det kan hjemmet og menigheten gjøre), men forberede og gi kunnskap om! Å feire for eksempel offerfesten i islam medfører som det viktigste ledd å slakte en sau på rituellet vis. Dette er ikke en handling for skolen, men for hjemmet og menigheten!" (Prismet nr. 5.1996) Her opererer Ådna med et eksempel der det er lett å se hvor skillet skal gå. Det samme vil også trolig gjelde de østlige religionenes feiringer med offerhandlinger.

Vi kom til at skillet mellom feiring og markering fungerte adskillig dårligere når vi testet det på vår norske skolevirksomhet i desember måned. Noe av det skolen henter ut til sine markeringer og fellesarrangement, er jo så absolutt feiring av høytiden i den religiøse helheten, kanskje til og med en sentral del av feiringen. Vi kunne for eksempel ikke forstå annet enn at det å gå rundt juletreet og syngende kristne julesanger måtte kalles feiring. Mennesker som kommer til oss med en annen kulturell og religiøs bakgrunn, vil til og med kunne si at det er utføring av religiøse ritualer. Når deltakelse på de norske julebordene kan bli oppfattet som utøvelse av kristendom (!), må jo absolutt juletregangen være feiring. Vi konkluderte derfor med at vi faktisk feirer på skolen og i skolens regi, og vi kom fram til at det fortsatt vil være rett med denne typen feiring på skolen. Spørsmålet er mer hva slags prinsipper vi skal ha for det vi plukker ut til slik skolefeiring.

Vi kom til at de aktivitetene vi gjerne plukker ut, oftest kan defineres og oppleves mer som kulturaktiviteter enn som genuin religiøs høytidsfeiring *når de blir lagt inn i skolens program*. Derfor fant vi det mest saksvarende å si at det ligger til skolens ansvar som kulturformidler å feire *biter* fra en høytid, for eksempel ved å gå rundt juletreet. Da hører det også med å syngende sanger med kristent innhold, fordi det er slik skolen markerer hva jul er for store deler av det norske folk. Skillet mellom å feire og markere på skolen, kan stå der som antydningene retningslinjer. Men det er noe i skolens faktiske praksis som går på tvers av dette. Når skolen da faktisk feirer biter av en høytid, gjør de trolig det Beate Børresen beskriver i sin bok om høytider: "Barnehagen og skolen er rett og slett nødvendige formidlere av fellesskapets tradisjoner, og de skal gjøre dette på en måte som skiller seg fra den feiring som skjer i hjemmene og i de religiøse fellesskapene. De skal gjøre det på sin egen måte, ...". (Børresen 1997, s. 13)

Feiring i et religiøst, vigslet rom er mye mer entydig. På en gudstjeneste har man nettopp forflyttet seg til menighetens hus – til det religiøse rommet. Når skolen er med på feiring i en kirke eller et annet gudshus, er man tydelig med på religionsutøvelse, og befinner seg midt i menighetens feiring, også når det er snakk om en skolegudstjeneste. Denne entydigheten utelukker selvsagt ikke at arrangementet fortsatt er åpent for hele spekteret av tolkninger på individplan. Rapportene mine om kirke-skole-samarbeid har et eget kapittel om skolen og gudstjenesten (Sæter 2003, kapittel 3.4).

3.3.2 Kunnskap om Bibelen

Ganske tidlig i samarbeidet kom det opp en rekke spørsmål knyttet til bibelkunnskapen og bibelfortellingene. Vi har prøvd å samle dem her i fortsettelsen.

Bibelkunnskapen i læreplanene

Jeg vil starte drøftingen av bibelkunnskapen med en liten presentasjon av bibelstoffet i de fire siste læreplanene. De har ulik oppbygning, og det betyr blant annet at lærebøkene som tar utgangspunkt i planene, har hatt ulike rammer når de har gjort sitt stoffvalg. Det betyr også at det ikke er helt enkelt å sammenligne planene. Vi skal se på fire planer: I mønsterplanen av 1974 og mønsterplanen av 1987 ser vi på fagplanene for Kristendomskunnskap. I L-97 ser vi på fagplanen for KRL. Denne følger vi så til planrevisjonen av 2002 (L-02). Her skal vi konsentrere oss om bibelkunnskapen i disse planene, som har noen karakteristiske trekk.

Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (M-74) har veiledende årsplaner for hvert klassetrinn. En vesentlig del av kristendomsplanen er fortellinger fra Bibelen. Fra andre klasse av er disse fortellingene presentert i planen med "navn" og teksthenvising (se s. 86-91). Det er dermed lett å skaffe seg en konkret oversikt over det bibelstoffet man anbefalte at elevene skulle møte i løpet av skoletiden. (I denne rapporten har jeg derfor valgt å ikke gå til lærebøkene i arbeidet med M-74.)

Ser vi etter stoff *om* Bibelen, finner vi dette i det vesentlige samlet på ungdomstrinnet. Til emnet "Bibelstudium" skal åttende klasse (nå niende) lære om bibelkunnskap, de viktigste skrifter og skriftgrupper, hvordan Bibelen ble til og Bibelen – Guds ord (s.90). Hovedvekten i planen ligger altså på fortellingsstoffet, mens kunnskapen om Bibelen som bok først kommer til på ungdomstrinnet.

Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M-87) har en annen, og svært systematisk oppbygging. Detaljstyringen er borte. Det samme er oppdelingen i klassetrinn. Lærestoffet er angitt for treårsperioder; første til tredje, fjerde til sjette og syvende til niende klasse. Fagplanene er utformet som rammeplaner og er inndelt i hovedemner, delemner og stikkord. Hovedemnene er gjennomgående for hele skoleløpet. Delemner og stikkord er knyttet til treårsbolkene. Planen for kristendomskunnskap er delt inn i ni hovedemner.

Fortellingsstoffet fra Bibelen er/kan være en del av de fleste hovedemnene. Hvilken rolle fortellingsstoffet er tenkt å spille i undervisningen, er beskrevet i innledningen til hovedemnet "Bibelen" (s. 107f). Delemnene er rommelige temaangivelser. I den grad vi kan finne konkret fortellingsstoff, må det leses ut av stikkordene. De er ikke entydige i så måte. Teksthenvisinger finnes ikke her (s.106-114). Etter presentasjonen av

fagstoffet, har M-87 en veiledende liste over bibeltekster (s.114). Her antydes det også hvilke hovedemner teksten kan brukes til. Denne listen vil vi henvise til når vi ser etter konkret fortellingsstoff i planene. Selv om mye fortellingsstoff skjuler seg i selve planen, er denne listen det nærmeste vi kan komme til konkrete tekster/fortellinger i M-87. For å få et mest mulig konkret bilde av bibelstoffets plass i skolens undervisning i denne planperioden, har jeg derfor valgt å se på lærebøkene. De kan fortelle oss noe om hva elevene konkret møtte av bibelstoff ut fra M-87.

Kunnskap om Bibelen som bok er tydeliggjort i denne planen. Det ene hovedemnet heter altså "Bibelen". Delelmnene "Bibelkunnskap" og "Fra Israels historie" finnes på alle tre trinn. Mellomtrinnet og ungdomstrinnet har i tillegg delelmnene "Bibelbruk" og "Frelshistorien". Gjennom delelmnene "Bibelkunnskap" og "Bibelbruk" skal elevene i hele skoleløpet få kunnskap om Bibelen som bok. I forhold til M-74 er dette en markant endring og ny vektlegging.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) deler fagplanene inn i mål for treårsbolkene, og hovedmomenter for de enkelte klassetrinn når det gjelder bibelstoffet i KRL-planen. Med denne planen har vi altså igjen fått lærestoffet knyttet til hvert klassetrinn for dette emnet. Detaljstyringen er tilbake, selv om planen ikke fikk forskriftsstatus. I KRL-planen er enkelte emner angitt for treårsbolker. Disse berører ikke vårt tema her.

Bibelstoffet er angitt for hvert klassetrinn med hovedmomentet "Bibelsk fortellingsstoff" for småskolen, "Bibelhistorie" for mellomtrinnet og "Historien om Bibelen, litterære sjangrer i Bibelen" for ungdomstrinnet. I småskolen og på mellomtrinnet er dette konkretisert i strekpunktene som bibelfortellinger eller fortellingskategorier. Fortellingene er angitt med "navn". Teksthenvisinger forekommer ikke i planen.

Når det gjelder kunnskap om Bibelen som bok, er vi i grove trekk tilbake til situasjonen under M-74. I småskolen er det overhode ikke slikt stoff. Mellomtrinnet har heller ikke noe, hvis det ikke skal leses ut av antydninger som dette: Mål for "Bibelhistorie": Elevene skal utvide sitt kjennskap til Bibelen og til det bibelske fortellingsstoffet" (s. 98) og "... noen av de mindre fortellingene som inngår i de større fortellingene..." S.99 og 100). På mellomtrinnet kan det også muligens leses bibelkunnskap ut av stikkord som "Jesu undergjerninger" (s. 99), "Jesu lignelser", "bergprekenen" (s. 100), "fortellingen om en av de følgende profetene ...", "historien om apostelen Paulus ..." og "et av de følgende paulusbrevene ..." (s.102). Veien fra M-87s "Bibelkunnskap" og "Bibelbruk" er i alle tilfelle lang. På ungdomstrinnet endres vektleggingen i L-97. Der er det kunnskap om bibelen som bok som har hovedfokus.

Fagplanen for Kristendoms-, religions - og livssynskunnskap fra 2002 (L-02) er en plan som på flere måter har beveget seg mer i retning M-87 igjen. Småskolens målområder er satt opp for hele trinnet under ett, og stoffmengden er betydelig redusert, først og fremst ved reduksjon av mengden konkretiseringer. Dermed blir angivelsene mer overordnede (se

kapittel 3.3.10). Når det gjelder innholdet i bibelkunnskapen, består endringene først og fremst i denne typen kutt i konkretiseringer. Det betyr at antallet navngitte fortellinger er blitt betydelig færre. Vesentlige tematiske endringer er ikke gjort fra L-97. Noen temaer har byttet klassetrinn på ungdomsskolen. Man er opptatt av å tydeliggjøre at fortellingene skal presenteres for elevene på en slik måte at det kommer tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene er hentet fra (L-02 s.14), men hele veien på barnetrinnet handler det om fortellingene. Dermed er planen tematisk lik L-97-planen. Bibelkunnskap og bibelbruk som tema er like fraværende før ungdomstrinnet som i L-97.

Lærerobservasjon og kommentar

Vi hadde ikke kommet langt ut på høsten 1997 før læreren på mellomtrinnet brakte emnet "Bibelkunnskap" på banen. Dette hadde vi fokusert på allerede våren 1997 da de samme elevene var tredjeklassinger og læreren var en annen (se kapittel 2.4.3 og 2.4.4). Læreren mente at elevene hadde mye kunnskap om bibelfortellinger, men lite kunnskap om Bibelen som bok. De ga ikke uttrykk for at de kjente til Det gamle og Det nye testamente og forskjellen på dem. De så heller ikke ut til å kjenne til ulike evangelier. Læreren hadde, så langt, konkludert med at Bibelen som bok nesten var ukjent, selv om elevene kjente til mange fortellinger. Hun hadde også konstatert, som vi har gjort rede for ovenfor, at kunnskap om Bibelen som bok, ikke var konkretisert som strekpunkt i KRL-planen på hele mellomtrinnet. Det kom først på ungdomstrinnet. Dette mente hun var uholdbart i praksis.

En vurdering av dette fra denne læreren på mellomtrinnet hadde disse to hovedpunktene: 1: Det *seneste* elementær kunnskap om Bibelen som bok kan komme, er i femte klasse. Elevene skal jo kunne bruke boka, og de danner seg forestillinger om boka, som skolen bør være med å gi kunnskap til. 2: De bør kunne få noe av dette som "drypp" i småskolen, slik at man har noe elementært å bygge på når elevene tar til på mellomtrinnet. Dette må de kunne få som små kommentarer og kunnskapsbiter til fortellingsstoffet, uten at det er lagt inn som egne tema.

Vurdering av emnet bibelkunnskap i læreverkene etter L-97

Vi har konstatert at kunnskap om Bibelen som bok er lavt prioritert i KRL-planen både i L-97 og i L-02 før ungdomstrinnet. Læreverkene for femte klasse følger L-97-planen nøye både når det gjelder mål for mellomtrinnet (s. 98) og strekpunktene til "Bibelhistorie" for femte klasse (s.99). (Vi vil her konsentrere oss om femte klasse som eksempel.) Samtidig bryter alle de tre læreverkene vi har sett på med planen på et konkret punkt. De har alle lagt inn et eget kapittel med stoff om Bibelen som bok på dette klassetrinnet.

”Reiser i tid og tro” (Skeie, Gjefsen, Omland 1997): Elevboka har et eget kapittel 1 som presenterer Bibelen som bok, før man begynner på stoffet fra Det gamle testamente i kapittel 2, (se s. 11-16). Ut fra lærerveiledningen er det blant annet mål for dette kapitlet at elevene skal ”få kunnskap om Bibelens inndeling og tilblivelse” og ”få øvelse i å slå opp i en Bibel” (s.13). Lærerne gis bakgrunnsstoff om dette. I alle elevbøkene til dette læreverket plasseres bibelstoffet historisk på en tidslinje. Alle kapitler begynner med at ”sted og tid” er presentert øverst på siden. Stedsangivelser kommer også med, slik at elevene alltid kan vite hvor de er i geografien. De får innblikk i samtidshistorie og arkeologiske funn. Slik forankres bibelfortellingene hele tiden historisk og geografisk (for eksempel sies det om Jesu fødsel at han ble født omkring seks år før år 0). Fordi man presenterer stoffet som en reise, blir det markert at det er snakk om store avstander både i tid og rom.

Bibelfortellingene er omskrevet. De presenteres aldri i vanlig norsk oversettelse i femte klasse (bare sjette klasse har noe av dette). Stoffet er presentert både som jeg-fortellinger og samtaler. Under fortellingen sies det i form av en beskrivende setning hvor i Bibelen vi kan finne denne fortellingen. I disse elevbøkene møter vi også Paulus og Markus og andre bibelske forfattere/redaktører i fortellingene. Dermed blir det tydelig hvem det er som har fortalt/skrevet. Slik blir det mer enn abstrakte opplysninger for elevene at det er ulike forfattere/redaktører bak Bibelens bøker.

Bøkene representerer en helt annen metodisk tilnærming enn forlagets verk for småskolen, selv om det også der gjøres rede for GT og NT. Småskolebøkene har en mer tradisjonell oppbygning. Slik sett vil elever som får både småskole- og mellomtrinnsbøkene fra dette forlaget ikke oppleve noen kontinuitet på dette området.

Denne gjennomgående vektleggingen av historisk forankring av fortellingene i ”Reiser i tid og tro”, er i dette samarbeidet vurdert som en styrke ved verket. (Honor til ”Reiser i tid og tro” for forsøket!) Det var med på å avgjøre valget av læreverk på mellomtrinnet på denne skolen. At denne vektleggingen av den historiske plasseringen svekkes av andre metodiske grep, kommer vi tilbake til i kapittel 3.3.6.

”Broene” (Bakken, Bakken, Haug 1997): I denne elevboka er hovedvekten lagt på selve fortellingen. Boka begynner rett på GT med fortellingene om Abraham. Her er ingen bibelpresentasjon, ikke noe om GT/NT, ingen tidsangivelse, ingen kart og bare antydende geografi. En gang brukes begrepet ”Det gamle testamente”, ellers innledes fortellingene fra GT med at dette står i Bibelen. Målene for delemnene i lærerveiledningen følger opp denne fortellingskonsentrasjonen. De handler om kjennskap til bibelfortellingene og deres betydning i vår tid, helt etter L-97-planens mål. Dette er et brudd sett i forhold til elevbøkene for småskolen, hvor fjerde klasses elevbok bruker begrepene ”Det gamle testamente” og ”Det nye testamente” knyttet til fortellingene, og sier at ”I evangeliet etter Matteus står det fortalt om ...” (s. 27) eller ”Lukas forteller ...” (s.33).

I elevboka er bibelteksten som regel gjengitt slik den står i en norsk bibeloversettelse. Lærerveiledningen sier ”den norske utgaven/oversettelsen” som om det bare fantes en (s. 9). Lærerveiledningen sier at tekstene er gjengitt i sin helhet for at budskapet i tekstene skal komme tydeligere fram (s. 9). I lærerveiledningen står det bibelhenvisinger etter fortellingene. Det historiske, som ikke finnes i elevboka, er presentert i lærerveiledningen (s. 21f). Det anbefales at læreren redegjør for Abrahams tid og at det brukes en Bibel som bevisstgjør elevene på kilden til fortellingene og ”Det gamle testamente”. Hvorfor har man da gjort dette så usynlig i elevboka?

”Judea på Jesu tid” er strekpunkt i KRL-planen, og alle læreverkene har dette med. Dermed er elevbøkene i alle verkene med ett mye nærmere geografien og det historiske gjennom skikker og tradisjoner. Men så fort Jesu samtid er presentert, er det bare fortellingen som er i fokus igjen i presentasjonen fra NT i denne elevboka. I ”Broene 5” er disse fortellingene presentert via nåtidssituasjoner. Man sier riktignok i en setning at dette er 2000 år siden (s. 35), men vi kan nok slå fast at noen særlig hjelp til tids plassering av bibelstoffet, gir denne elevboka ikke. NT-stoffet skiller seg fra GT-stoffet ved at fortellingene knyttes til det evangeliet de er hentet fra og begrepet ”Det nye testamente” brukes. Hva skyldes denne forskjellen i presentasjon av GT og NT? Er det planlagt eller tilfeldig? Kan det skyldes noe så enkelt som ulike forfattere bak stoffet?

Så har denne elevboka et kapittel om Bibelen som bok *etter* at alt bibelstoffet er presentert. Der blir evangeliene presentert, og elevene får vite hvordan de kan finne fram i Bibelen (s.69-71). Lærerveiledningen sier at arbeidet med dette delemnet skal ”gi elevene kunnskap om hva GT og NT handler om i grove trekk, og hvilke hovedgrupper av bøker de to delene er delt inn i” (s. 64). Arbeidet skal også ”la elevene få trening i å finne fram og slå opp i Bibelen”. Lærerveiledningen gjør oppmerksom på at dette delemnet ikke er obligatorisk stoff ut fra KRL-planen, og at det derfor må velges som lokalt tilvalgsstoff.

Hvorfor kommer dette kapitlet etter at alt bibelstoffet er presentert? Er det for å gjøre det tydelig at det er tilvalgsstoff? Dersom elevene skal bruke bibelkunnskapen til å trene på å slå opp og bli kjent i Bibelen, fungerer plasseringen dårlig. Å flytte stoffet fram foran bibelfortellingene, er i tilfelle et valg den selvstendige lærer må gjøre selv.

”Broene 6” er bygd opp på samme måten som ”Broene 5”. Tradisjonen følges både på GT-stoffet og NT-stoffet. Det er først i 7. klasse at bøkene i GT trer tydelig fram. Dette skjer i tilknytning til profetstoffet. Da blir Jeremia også plassert i tid.

”**Fortell meg mer**” (Alfsen 1997): Denne elevboka har også fokus på selve fortellingen, men gir elevene små drypp av kunnskap om Bibelen som bok underveis i presentasjonen. De får vite litt om GT/NT og om felles bøker og personer i flere religioner. Både Abraham- og Jesusfortellingene knyttes til

kart. Begrepene ”Det gamle testamente” og ”Det nye testamente” brukes gjentatte ganger i tilknytning til fortellingsstoffet, og fortellingene om Abraham forankres i ”den første boka i Bibelen, Første Mosebok” (s. 7f). På samme måte plasseres Jususfortellingene med begrepet ”de fire evangeliene” (s. 85). Måla for bibelstoffet i lærerveiledningen har fokus på å bli kjent med bibelfortellingene, innhold og begreper.

Bibelstoffet er av og til kortet ned og omskrevet og ofte sitert. I lærerveiledningen sies det at man er redd for å korte ned og omskrive, fordi man da kan komme til å tolke tekstene (s. 12). Direkte gjengivelse står i anførselstegn og det er bibelhenvvisninger etter fortellingene. Dette følger opp småskolebøkene som også har forholdsvis mye bibelsitater av bibelfortellingene. Enten fortellingene er kortet ned og omskrevet eller sitert, har småskolebøkene bibelhenvvisninger i elevboka. Informasjon om GT/NT og evangelier er ikke gitt på småskolen. Der heter det som oftest ”Bibelen forteller ...”. I fjerde klasse starter man fortellingene fra GT med å si at fortellingene er hentet fra skrifter som er hellige for både jøder og kristne (s. 6).

Plassering i tid er så å si fraværende også i denne elevboka for femte klasse. Abraham og resten av fedrehistorien er ikke plassert i tid. Som innledning til stoffet fra NT, tegnes et historisk riss fra Jakob i Egypt til Jesu tid med romersk herredømme fra år 63 før Kristus. Som de andre lærerveiledningene, har denne også historisk plassering og kulturelt bakgrunnsstoff for fedrehistorien.

Også her finner vi altså et eget kapittel om Bibelen som bok. Elevboka plasserer dette kapitlet mellom stoffet fra Det gamle og stoffet fra Det nye testamente. Det fortelles om GT og NT, og hvordan vi finner fram i Bibelen. Heller ikke i denne presentasjonen finnes tidsangivelser. Målene i lærerveiledningen legger vekt på inndelingen av Bibelen, opplæring og trening i å finne fram og slå opp (s. 46).

I den faglige kommentaren pekes det på at når vi bruker Bibelen eller bibeltekster i undervisningen, arbeidet elevene med et kildekrift. Det sies at i forhold til de fleste andre fag blir dette en ny måte å arbeide på (s. 46). Hvis dette er spesielt for dette faget, hvorfor er det da så lite systematikk i opplæringen, og ingen vektlegging av dette i læreplanen? Er det L-97s og KRLplanens vektlegging av kulturaspektet som så å si har visket ut de historiske og eventuelt de kildekritiske spørsmålene, eller har det andre årsaker?

Læreverket har rød tråd og sammenheng i presentasjonsmåten av Bibelstoffet. Hovedbegrepene (GT/NT) kommer hele veien. I syvende klasse kommer også presentasjon av bøker i Bibelen og tidsangivelser for de gammeltestamentlige profetene.

Lærebøker etter L-02: Våren 2003 er det bare kommet en ny lærebok etter den nye planen (Waale, Ragnhild Bakke; Wiik, Pål (2002): Under samme himmel: 8. Oslo, Cappelen). Forlaget (nå Damm) har utarbeidet et hefte til

”Broene” (uten utgiversted og år) som viser hvor stoffet i den nye planen er å finne i lærebøkene etter L-97. Det som er interessant etter den nye planen når det gjelder kunnskap om Bibelen, er at planen gir reelt rom for lokalt tilvalgsstoff som skal ta utgangspunkt i klassesammensetningen og lokalsamfunnet når det gjelder valg og vektlegging (se kapittel 3.3.10). Når erfarne lærere sier at kunnskap om Bibelen må komme i femte klasse, er dette derfor trolig svært aktuelt som tilvalgsstoff der elevsammensetningen tilsier valg av supplerende kristendomsstoff.

Forsøk på noen konklusjoner

Til emnet ”Bibelhistorie” i femte klasse er elevbøkene i hovedtrekk tro mot fagplanen i KRL, ved at hovedvekten i framstillingen er lagt på selve bibelfortellingene, arbeidet med innholdet i disse og et nåtidsperspektiv. Lærerveiledningene understreker dette ved at målene som er satt opp for undervisningen i emnet, i hovedsak peker i samme retning. Det samme gjør forslagene til elevoppgaver. Forlagene har gjort ulike valg når det gjelder bibelhenvisninger til fortellingene. Noen har slike henvisninger allerede fra småskolen, mens andre ikke har dette gjennomført før på mellomtrinnet, og selv der kan det være noe haltende.

Dette betyr at det å gi elevene kjennskap til Bibelen som bok, er overlatt til lærernes tilvalg og lærebokforfatterens skjønn. I lærebøkene løses dette svært ulikt. Noen følger en gjennomtenkt metode og presentasjon, andre ser ikke ut til å ha hatt en slik gjennomtenkt og gjennomført metode på dette. Det ser ikke ut til at drypp av bibelkunnskap har vært prioritert *under presentasjonen av fortellingene*, selv om elevbøkene varierer en del her. ”Fortell meg mer” har mest slikt stoff, ”Broene” har minst. Alle tre elevbøker har bibelhenvisninger (to med tradisjonelle forkortelser), men det er bare i ”Reiser i tid og tro” at det *sies* ved hver fortelling at ”fortellingen står i ...”.

Historiske rammer og metodiske grep som skal hjelpe elevene til tidsplassering, er også helt eller i stor grad fraværende i to av verkene. Det vi finner er i hovedsak store, runde tidsangivelser som lærere sier at femte klassinger har problemer med å mestre. (De er jo ofte ikke sikre på om Jesus levde før eller etter vikingene!) ”Reiser i tid og tro” skiller seg positivt ut. Her brukes plassering i tid på en tidslinje og geografisk plassering som selve rammen i oppbyggingen av stoffet.

Er fraværet av drypp med bibelkunnskap og tidsangivelser et resultat av bevisste valg ut fra det faktum at læreplanen ikke vektlegger slik kunnskap, eller er det mer tilfeldig? Ingen av lærerveiledningene ser ut til å reflektere noe vesentlig over dette, og ingen av dem tar opp spørsmålet om en progresjon som skal legge til rette for fortsettelsen på ungdomstrinnet hvor vi finner en helt annen vektlegging, så svarene har jeg ikke.

Spørsmålene oppleves likevel som viktige, i alle fall for meg og lærere jeg har samarbeidet med. Da faget var helt nytt og ferskt i 1997, ble den

tydelige plasseringen i tid og sted i ”Reiser i tid og tro”, oppfattet som en stor fordel på min samarbeidsskole, da de skulle velge læreverk. Siden byttet de verk. Dette kommer vi altså tilbake til i kapittel 3.3.6.

- *Alle* læreverkene for mellomtrinnet har et kapittel om Bibelen som bok, selv om dette ikke er markert i læreplanen! Dette kan tolkes på to måter. Vi *kan* velge å se det som en levning fra M-87, da dette var et viktig emne på mellomtrinnet. Lærebøkene den gangen hadde dette som stoff i femte klasse. Vi tror ikke lærebokforfatterne har vært så bevisstløse. De har gjort så mange store og grunnleggende endringer på stoff fra M-87 til L-97, at de nok ville snudd på denne flisa også, hvis de hadde vurdert det som rett. Når samtlige har valgt å ha dette stoffet med fortsatt, er det heller et signal om at det er vurdert som nødvendig med slik kunnskap tidlig på mellomtrinnet. Dette var jo også en tidlig melding fra min samarbeidslærer. Læreren vurderte elevene som svake på grunnleggende bibelkunnskap, og mente at dette var viktig å få på plass tidlig i femte klasse for arbeidet med bibelkunnskap på mellomtrinnet.

Disse signalene har tydeligvis ikke nådd fram til dem som har utformet L-02. I alle fall har det ikke fått gjennomslag i planen. Dersom kunnskap om Bibelen som bok hadde blitt markert på en god og tydelig måte i den nye planen, kunne vi også på en helt annen måte ventet oss at dette ble fulgt opp metodisk i lærebøkens presentasjon av de enkelte bibelfortellingene. Elevene kunne fått sjanse til å bli kjent med Bibelen som bok gjennom mange små drypp, og gjennom det kontinuerlige arbeidet med fortellinger – gjerne også i småskolen. Nå kan vi bare konstatere at slik er det ikke blitt i L-02 heller. Nå er det store sjanser for at kunnskap om Bibelen som bok også i fortsettelsen blir presentert i lærebøkene ved en avgrenset, teoretisk presentasjon, som er samlet i et eget, ”frivillig” kapittel, hvis det i det hele tatt kommer med. Det blir interessant å se i neste runde med lærebokutgivelser. Ut over dette er emnet overlatt til den enkelte skoles tilvalg.

Vi har ikke gitt rom for en historisk lærebokpresentasjon her, som ville vist endringene fra lærebøker etter M-87 til lærebøker etter L-97. Det ville føre for langt innenfor denne rapportens rammer. Men den som setter seg ned med bøkene etter M-87, vil fort oppdage at de på en helt annen måte har rom for kunnskap om Bibelen som bok på mange klassetrinn. Stoff som gir bibelkunnskap er på plass, også der denne kunnskapen ikke er direkte nødvendig for elevenes arbeidsoppgaver og arbeidet med å forstå de konkrete bibeltekstene (se mer hos Lied, Prismet 1. 1996). Sidsel Lied og andre har vist oss at lærebokforfatterne har stor makt over planenes tema ved måten de presenterer dem på, og ikke minst gjennom de elevoppgavene det legges opp til. Dette er spørsmålene om presentasjonens ”hvordan”, og på det området er det mye som kan vurderes kritisk. Men før vi kan gå løs på presentasjonens ”hvordan”, kan vi konstatere presentasjonens ”at” eller ”at ikke”. Lærebokforfatterne etter M-87 har stoff om Bibelen med i elevbøkene på en helt annen måte enn L-97-bøkene. Begge er like tro mot de respektive planers tema.

Slik KRL-planen og hovedtyngden av lærebøker for mellomtrinnet er nå, kan lærere uten den innstillingen til historisitet som min samarbeidslærer hadde, med full rett ut fra det formelle grunnlaget, undervise i KRL gjennom hele mellomtrinnet, uten å måtte gi elevene grunnleggende kunnskap om Bibelen som bok, historisk plassering av skrifter og hendelser, Bibelen som litteratur og hvordan man finner fram i denne boka. Var det virkelig meningen da L-97 og L-02 ble utformet? Er det fokuset på kulturbærende fortellinger som gir et slikt resultat, eller er det andre grunner?

3.3.3 Forunderlige og forferdelige bibelfortellinger

I denne drøftingen vil vi konsentrere oss om noen bibelfortellinger for fjerde, femte og sjette klasse, ut fra følgende spørsmål fra læreren på mellomtrinnet: Hvorfor inneholder KRL-planen de fortellingene den inneholder i dette faget?

Noen personer satt i en læreplangruppe og utarbeidet et forslag til læreplan. I fagplangruppen for KRL i L-97 satt Tarald Rasmussen, Gunnar Bakken Gabrielsen, Sigmund Harbo, Mia Langemyr, Erling Pettersen, Torill Skirstad og Solveig Skjelnes. Forslaget gikk ut på en omfattende høring, og etter en bearbeiding av høringen, fikk vi en fagplan. Noen av oss som var med i prosessen, underet oss over utvalget av bibelfortellinger både i høringsutkastet og den endelige fagplanen. Det gjaldt nok særlig fortellingene fra Det gamle testamente i fjerde og femte klasse. Vi syntes det til dels var "tøffe" fortellinger for så små barn. Vi lurte også på hvorfor fjerde klasse var tiltenkt en samling GT-fortellinger som besto av legende, diktet fortelling, apokalypse, underfortelling og lignende. Samlingen virket ny og til dels ukjent fra tidligere planer. Hvorfor var disse fortellingene valgt ut? I samarbeidet med lærerne kom det samme spørsmålet opp.

Når vi stiller spørsmål og undrer oss over fortellingsutvalget i et planutkast og en fagplan slik vi gjorde her, kan vi ikke gå til noe skriftlig materiale for å finne svar. Fagplangruppene gir ikke noen begrunnelse for de valgene de gjør. Fra deres hånd har vi, så vidt jeg vet, bare utkastet til fagplan. Når det gjelder forarbeidene til KRL-planen, har vi også NOU 1995: 9, "Identitet og dialog", men her finner vi ikke noe som kan hjelpe oss med spørsmålet om hvorfor utvalget av bibelfortellinger ble slik det ble.

Gammeltestamentlige fortellinger for fjerde klasse

For å forstå utvalget av bibelfortellinger i KRL-planen i L-97, kan det være viktig å få et bilde av disse bibelfortellingenes plass i tidligere planer og lærebøker og i L-02. Vi har derfor tatt for oss de gammeltestamentlige fortellingene som er satt opp i fjerde og femte klasse i L-97 og undersøkt deres plass i M-74, M-87 med lærebøkene til M-87 og i L-02. Siden M-87 er en plan som er bygd opp av rommelige temaangivelser, må vi til denne planen også se på lærebøkene. For denne planperioden er det disse bøkene

som kan gi oss et bilde av hvilke fortellinger elevene kan ha møtt i undervisningen. M-87 har riktignok en tekstliste, og den har vi tatt med i vurderingen (mer om planene ovenfor i kapittel 3.3.2).

I L-97, KRL, fjerde klasse, bibelsk fortellingsstoff, så listen over gammeltestamentlige fortellinger slik ut (s. 96):

- Daniel i løvehulen (Dan. 6,1-29)
- Jonas i hvalfiskens buk (Jona 1-2)
- Bileams esel (4. Mos. 22,21- 35)
- Rut og Boas (Rut 2-4)
- Eli og Samuel (1. Sam. 3,1-21)
- Enken i Sarepta (1. Kong. 17,7-24)
- Og noen fortellinger om David og Saul

(I KRL-planen i L-97 er fortellingene uten bibelhenvvisninger.)

Går vi til de tidligere planene og lærebøkene med dette materialet, ser bildet slik ut: En enkeltfortelling og en ”stor fortelling” har tydelige tradisjoner bakover. Det gjelder fortellingen om **Eli og Samuel** og fortellingene og **David og Saul**. Fortellingen om Eli og Samuel er ikke synliggjort som konkret tekst i M-74, men er med i tekstlista til M-87 og er å finne i alle fire læreverka (i hovedsak på mellomtrinnet). Det kan være verd å merke seg at 1. Sam. 3 er den eneste konkretiserte teksten i tekstlista til M-87 fra 2. Mos. 20 til Salme 8 (s. 115)! Når vi kommer til L-02 er fortellingen om Eli og Samuel borte.

Fortellinger om David og Saul er med i testutvalget i M-74 for fjerde klasse (nå femte) (s. 88). M-87 har hovedemne ”Bibelen” med delemne ”Fra Israelfolkets historie”. Under dette delemnet starter man med Abraham i småskolen og ender med Messiasforventningene på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet er et av stikkordene for dette delemnet ”kongetid” (M-87 s. 108). Utvalget av emner og fortellinger i lærebøkene til M-87 viser at alle lærebokforfatterne har tolket dette stikkordet i planen slik at de har tatt med fortellinger om forholdet mellom kongene Saul og David. Merk at disse fortellingene i M-87 er plassert på mellomtrinnet, mens L-97 har dem både i fjerde og i sjette klasse. L-97 har et utvalg av fortellinger fra GT i småskolen, mens de så har en mer kronologisk presentasjon av Israels historie fra Abraham av på mellomtrinnet. L-02 går også ”to runder” med GT-stoffet. Her har man bare David som stikkord i småskolen, mens sjette klasse har ”Israels første konger” (s.17 og 19).

De andre gammeltestamentlige fortellingene til fjerde klasse i L-97 har vært lite synlige i planene tidligere. I M-74s tekstangivelser finner vi bare ”enken i Sarepta” plassert i åttende klasse (nå niende) (s. 90). Ingen av fortellingene er synlige i M-87s tekstliste eller stikkord. Går vi til lærebøkene etter M-87 blir bildet litt mer nyansert:

- **Bileams esel** finnes ikke i noen lærebøker.
- **Daniel i løvehulen** er med i ”Spor av tro” 6 (nå syvende) (Bakken, Bakken, Haug 1991-1993) og i ”Kristendomsboka” 4 (nå femte) (Johansen, Tangen 1991-1993). Fortellingen er altså tatt med i to av fire læreverk på mellomtrinnet.

- **Enken i Sarepta** er med i ”Spor av tro” 5 (nå sjette) og i ”Tro og lys” (5) (nå sjette) (Gjefsen, Meyer, Skalstad 1986-90). Fortellingen er altså tatt med i to av fire læreverk på mellomtrinnet.

De andre to fortellingene, ”**Jona i hvalfiskens buk**” og ”**Rut og Boas**” er med i ett læreverk for mellomtrinnet:

- Jonas i hvalfiskens buk er med i ”Spor av tro” 5 (nå sjette).
- Rut og Boas er med i ”Spor av tro” 6 (nå syvende).

I L-02 er vi tilbake til situasjonen før L-97. Den eneste GT-fortellingen fra L-97's fjerdeklasseliste som har ”overlevd”, utenom fortellinger om David, er Daniel i løvehulen. Den fortellingen skal elevene fortsatt bli kjent med i småskolen. Stikkordene for mellomtrinnet i L-02 er mer temapreget slik M-87 var, og det er foreløpig uvisst hvordan lærebokforfatterne og lærerne vil konkretisere dette.

Fem gammeltestamentlige fortellinger for fjerde klasse etter L-97 har altså ikke vært synlige i småskolen eller på mellomtrinnet i de to tidligere læreplanene og bare en av dem har fått leve videre i L-02. Når disse fortellingene har vært tatt med i lærebøkene tidligere, har det alltid vært på mellomtrinnet. Dessuten er det faktisk bare i læreverket ”Spor av tro” at vi finner alle disse fire fortellingene. De fordeler seg på femte (nå sjette) og sjette (nå syvende) klasse. De eneste eksemplene på at disse fortellingene er brukt i andre læreverk er ”Daniel i løvehulen” i ”Kristendomsboka” 4 og ”enken i Sarepta” i ”Tro og lys” (5).

Det er spennende og fargerike gammeltestamentlige fortellinger som er lagt til fjerde klasse etter L-97. Men hvorfor er akkurat disse fortellingene valgt, og hvorfor er de lagt så tidlig som fjerde klasse? Når utvalget av fortellinger fra Det gamle testamente i småskolen ble mindre enn tidligere, hvorfor valgte man da disse? Er det fordi disse fortellingene er sentrale i jødedommen eller kristendommen? Gir de bidrag til sentrale trekk ved et jødisk eller kristent gudsbilde? Er de i spesiell forstand kulturbærende fortellinger? Litt senere i denne drøftingen vil vi se på *kirkens* bruk av disse fortellingene. Det vi finner der er interessant og gir bedre grunnlag for å trekke noen forsiktige konklusjoner, men heller ikke da får vi noe klart bilde av hvorfor man valgte disse fortellingene i L-97.

I denne omgang kommer vi trolig ikke lenger enn til å konstatere at dette er fortellinger som fascinerer. Er det svar godt nok på spørsmålet om utvalgsriterier? ”Elever på *småskoletrinnet* ... fascineres av spennende og dramatiske historier,” sa KRL-planen i L-97 i omtalen av ”Arbeidsformer i faget” (s. 91). Dette er av de utsagn som er blitt borte i L-02. Er det slike vektlegginger som ga oss helt nye valg både når det gjaldt stoffutvalg og aldersplassering på gammeltestamentlige fortellinger i L-97? Eller var uklare tilfeldigheter med? Hadde noen i komiteen en sterk tilknytning til læreverket ”Spor av tro” (se forfatterne og utvalgssammensetningen)? Man kan jo undres når man ser hvilken rolle og aldersplassering disse fortellingene har hatt tidligere i skolen. Det er også interessant hvordan alle disse spørsmålene vi nå stiller uten å kunne finne så mange svar, viser oss

hvor lite innsyn vi egentlig har i bakgrunnen for de valgene som former en læreplan.

Gammeltestamentlige fortellinger for femte klasse

I femte klasse starter emnet "Bibelhistorie" i L-97 med fedrehistorien. Elevene skal møte Abraham, Isak og Jakob på dette klassetrinnet. Her opererer planen med begrepene "små" og "store" fortellinger. De tre fedrene har hver sin store fortelling, som besto av mange små. Hvis elevene hadde L-97 fra første klasse, hadde de møtt fedrehistorien tidligere, med Abraham i andre klasse og Jakob, Josef og Moses i tredje klasse. Fra dette store fortellingsmaterialet på 39 kapitler, foretar planen bare tre konkretiseringer. Elevene skal bli kjent med de mindre fortellingene:

- Hagar og Ismael (1. Mos. 16 og 21,8-21)
- Ofringen av Isak (1. Mos. 22,1-14)
- Sodoma og Gomorra (1. Mos. 18,16 – 19 og 29)

(I KRL-planen i L-97 er fortellingene uten bibelhenvvisninger.)

Vi drøfter disse fortellingene slik vi gjorde ovenfor med fortellingene for fjerde klasse. Vi undersøker deres plass i M-74, i M-87 med lærebøker og i L-02.

Fortellingen om **ofringen av Isak** har vært med i planer og lærebøker før, men i noe varierende grad. M-74 har lagt denne fortellingen med teksthenvvisning til andre klasse (nå tredje) (s. 87). Den er ikke med i strekpunktene eller i tekstlista i M-87, men er å finne i to av de fire læreverkene til denne planen. Begge legger fortellingen til småskolen. Den ene boka, "Kristendomsboka" 1 (nå andre), har altså ment at dette er en fortelling som kan brukes allerede i andre klasse, slik M-74 plasserte den, mens den andre, "Jeg vil" (Gjefsen, Dyrerud, Dæhlin 1986-1990), har valgt å legge fortellingen til nåværende fjerde klasse. L-02 har den ikke med blant konkretiseringene, verken på småskolen eller i femte klasse. Men her har vi igjen den utfordringen at vi er tilbake til noe som ligner på M-87. Stikkordene i L-02 er generelle og mer overordnede og det er først nye lærebøker eller en undersøkelse av lærernes praksis som kan fortelle oss om denne konkrete fortellingens skjebne videre. På småskoletrinnet etter denne planen heter stikkordene "... Abraham, Sara og Isak ..." (s. 17) og i femte klasse "patriarkhistoriene fra 1. Mosebok" (s. 18).

Jeg har mer eller mindre tilfeldig støtt på flere lærere de siste åra som er kritiske til at fortellingen om ofringen av Isak kom med i L-97. Det samme var min samarbeidslærer på mellomtrinnet. Enkelte lærere har vært så opptatt av dette, at de har tatt opp temaet med meg i helt andre sammenhenger. De forstår ikke hvorfor fortellingen skal brukes i skolen. De synes den er brutal. De nevner barnemishandling og lurer på hva en slik fortelling kan gjøre med barn som allerede er utrygge i forhold til sine foreldre. De har spurt: Hva slags bidrag til et gudsbilde kan denne fortellingen gi barn? Her er en far som er villig til å gå så langt som til å drepe barnet sitt, når Gud vil det. Hva gjør det med synet på Gud? Hva gjør

det med synet på religion når bibelkunnskapen hos de fleste elever er liten? (For ordens skyld gjør jeg oppmerksom på at disse spørsmålene var reist før 11. september 2001.)

Fortellingen har gamle, solide tradisjoner i skolens kristendomsundervisning. Abraham har her vært framstilt som trosforbilde. Han var villig til å gjøre det Gud befalte, uansett hvor det ville føre ham. Han hadde tillit til Gud og tro på Gud. ... og så gikk det jo godt. Gud *mente* jo ikke at han skulle ofre Isak til syvende og sist ... Han skulle jo bare se om Abraham var lydige, og villig til å gjøre det Gud befalte ... Jo, vi husker det vel fra vår egen skoletid og fra søndagsskolen, både den ene og den andre av oss. Denne fortellingen har alltid gjort inntrykk!

Det må gjøres et utvalg av gammeltestamentlige fortellinger i skolen. Noen får være med, andre ikke. Jeg tror tiden er inne til å lytte til læreres engasjement når det gjelder denne fortellingen. Den fungerte kanskje tidligere, innenfor en ramme av solid og brei kristendomsundervisning, der gudsbildet og gudsrelasjonen fikk mange fasetter gjennom mange fortellinger. Den fungerer også godt for meg som teolog, som kan gjøre et faglig arbeid med teksten og sette den inn i sammenhenger. Denne fortellingen krever et bakteppe av bibelkunnskap, derfor fungerer den trolig ikke godt lenger i en ganske sekularisert skole. Jeg synes lærerne som har tatt dette opp med meg, har hatt gode argumenter mot fortellingens fortsatte plass i skolen.

De to andre gammeltestamentlige fortellingene som var konkret nevnt i planen for femte klasse i L-97, var nykommere i skoleplaner. Fortellingen(e) om **Hagar og Ismael** er ikke synlig i de to siste læreplanene før L-97, verken som teksthenvisinger eller stikkord, og stoffet er heller ikke å finne i de fire læreverkene etter M-87. Planen for mellomtrinnet i L-02 opererer som sagt ikke med denne typen konkretiseringer. Derfor er fortellingen(e) heller ikke å finne der. Fortellingen(e) er derfor nye i det perspektivet vi opererer med her. Trolig kom fortellingen(e) med i femte klasse i L-97, fordi religionen islam er tema på dette klassesettrinnet. Knyttet til islam heter det "fortellinger om Ibrahim (Abraham) og Ismail" (s. 99). Dette strekpunktet under islam femte klasse er ikke endret til L-02 (s. 18). Vi vil se nærmere på denne typen parallelle fortellinger i kapittel 3.3.11.

Fortellingen om **Sodoma og Gomorra** finnes ingen steder i vårt materiale, verken før eller etter L-97. Fortellingen står i 1. Mos. 18, og dette kapitlet er nevnt i teksthenvisingene i M-74, andre klasse (nå tredje), men her er stikkordene Abraham og Isak, og det er nok fortellingen "Herren gjester Abraham", vers 1-15 i samme kapittel som er ment her (M-74 s. 87).

Den rike mann og Lasarus (sjette klasse)

Mine samarbeidslærere var svært tro mot fagplanene. Det ble tydelig uttrykt i flere sammenhenger at det var lærerens plikt å "komme gjennom stoffet" i løpet av året. Ingen av dem "gikk utenom" stoff de ikke likte. En

nytestamentlig fortelling i sjette klasse etter L-97 satte troskapen på prøve. Det gjaldt fortellingen om den rike mann og Lasarus (Luk. 16,19-31). Læreren var opprørt. ”Eg synest ikkje ungar skal skremmast med helvetesforteljingar!” sa læreren. ”Dette er ein skremselsforteljing. Den hadde hatt 18-årsgrense om den var filma!” Hun mente at hun som lærer kunne mestre formidling av en slik fortelling, isolert sett, men når det ble knyttet til begrepet ”Guds rike”, ble det omtrent umulig å forklare.

Dermed fulgte jeg samme prosedyre med denne fortellingen som jeg hadde gjort med de forunderlige og forferdelige gammeltestamentlige fortellingene: Jeg fulgte den bakover til læreplaner og lærebøker før L-97 og høsten 2002 fulgte jeg den også framover til L-02. Det jeg fant kan sies svært kort. Denne fortellingen er ikke i tekstlistene i M-74. Den er ikke tematisert i M-87, og finnes heller ikke i denne planens tekstliste. Ingen lærebøker etter M-87 har brukt den. I L-02 er den ikke synlig, men her er den selvsagt *mulig* som en konkretisering av temaet ”Jesu lignelser” i sjette klasse (s.19). (Nedenfor viser jeg at den heller ikke finnes i kirkens barnarbeid.) Hva gjorde den da i KRL-faget etter L-97? Hva var utvalgskriteriene som komiteen brukte da de tok den inn?

Vi følger fortellingene til Den norske kirkes bruk av dem

Som vi nå har vært inne på flere ganger, har fagplangruppa som la fram forslag til KRL-plan i L-97 ikke presentert noen utvalgskriterier for bibelstoffet. Men *faget* har prinsipper for stoffvalget. Opplæringsloven § 2-4 gir retningen for KRL-faget, og disse paragrafene er nå gjengitt i sin helhet i L-02. Der heter det at den som skal undervise i faget skal ”presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart” (KRL-boka s.12). I L-97 het det dessuten: ”Opplæringen skal ha sitt utgangspunkt og tyngdepunkt i kristendommen i den stedegne form som har preget og preger norsk kultur- og samfunnsliv, ...” (s. 90). Uttrykket ”i den stedegne form” er tatt ut i L-02, men fortsatt heter det at kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur (KRL-boka s. 11). På denne bakgrunnen vil jeg hevde følgende: Den norske kirkes valg og bruk av bibeltekster har betydning for valgene som gjøres i skolens KRL-planer, både fordi denne kirken er sentral i bildet av kristen tro og tradisjon i norsk kultur, og fordi den kan gi bidrag til en tolking av hva det betyr å presentere kristendommen ut fra sin egenart her i Norge. Når vi stiller spørsmål ved utvalget av bibelfortellinger i KRL-planen, blir det derfor relevant å se på Den norske kirkes bruk av disse fortellingene.

For å undersøke dette, har vi valgt å se på kirkeårets tekstrekker som benyttes ved høymessen i Den norske kirke (trykket bakerst i bibelutgaver utgitt av Det norske bibelselskap), ”Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke” (Dåpen og veien videre 1992) og Norsk Søndagskoleforbunds tekstopplegg for aldersgruppen 4-10 år (Lederboka nr 1, nr 2, nr 3 1997-1999). Dåpsopplæringsplanen er kirkens offisielle plan for arbeid rettet mot aldersgruppene i småskolen og på mellomtrinnet og søndagsskolen regnes for et av kirkens viktigste barnarbeid. Vi vil legge mest vekt på disse.

Teksttrekkene til høymessen er ikke satt sammen med tanke på barn. Derfor vil vi ta dem med som en orientering, men ikke legge samme vekt på det vi finner der.

Vi har sett på disse fortellingene, satt opp etter klassetrinn i KRL-planen:

- Daniel i løvehulen (Dan. 6,1-29)
- Jonas i hvalfiskens buk (Jona 1-2)
- Bileams esel (4. Mos. 22,21-35)
- Rut og Boas (Rut 2-4)
- Eli og Samuel (1. Sam. 3,1-21)
- Enken i Sarepta (1. Kong. 17,7-24)
- Hagar og Ismael (1. Mos. 16 og 21,8-21)
- Ofringen av Isak (1. Mos. 22,1-14)
- Sodoma og Gomorra (1. Mos. 18,16 – 19 og 29)
- Den rike mann og Lasarus (Luk. 16,19-31)

(Vi gjør oppmerksom på at kirkens bruk av to andre fortellinger i småskolen - Noahs ark” og ”de ti spedalske” blir behandlet nedenfor i kapittel 3.3.4)

Til kirkeårets teksttrekker har vi sett på selve teksttrekkene (I og II) og ikke tilleggstekstene. Dåpsopplæringsplanen har tre nivåer på tekstpresentasjonen. Vi finner ”Sammenhengende lesing”, ”Enkelttekster” og ”Utvidet innhold”. Vi har sett på de to siste kategoriene med mest vekt på ”Enkelttekster”. Når kirken legger stor vekt på sammenhengende bibellesning, er det selvsagt noe viktig vi ikke fanger inn med vår analyse her, men vi mener at vi får tak i hva man anser som helt sentralt, når vi legger hovedvekten på ”Enkelttekster”. Søndagsskolen har entydige lister med teksthenvvisninger.

Vi presenterer resultatene ved å ta opp de fortellingene som er mest brukt i kirkens materiale først, og ender opp med de vi ikke finner i dette materialet i det hele tatt.

To fortellinger skiller seg ut: Fortellingen om **Eli og Samuel** og fortellingen om **enken i Sarepta**. Begge to står svært sterkt i kirkens valg av tekster for barn. Fortellingene om Eli og Samuel finnes i kirkeårets teksttrekker, i søndagsskolen og på *tre* alderstrinn i dåpsopplæringsplanen (7-15 år), en gang under ”Utvidet innhold”. Fortellingen om enken i Sarepta finnes også i alle tre planer, og på to alderstrinn i dåpsopplæringsplanen, den ene gangen under ”Utvidet innhold” (0-3 og 10-12 år).

Fortellingen om **Rut** skårer også høyt i kirkens arbeid, men har noe ulikt innhold og plass i planene. Sett i forhold til skolens planer har kirkeårstekstene ”forhistorien” om Rut og No’omi. Søndagsskolen gjør som skolen og har fortellingen om Rut og Boas. Dåpsopplæringsplanen har ikke denne fortellingen med i sine teksttrekker, men ”Rut” er stikkord i sammenhengende bibellesning (7-9 år).

Fortellingen om **Daniel i løvehulen** har fortsatt plass i søndagsskolens teksttrekke, men finnes ikke i dåpsopplæringsplanen. Kirkeårstekstene har bare hendelsene *før* Daniel kastes til løvene.

Fortellingen om **Jona i hvalfiskens buk** kan så vidt sies å være inne i kirkens barnearbeid, ved at Jonas takkebønn er med som tekst i dåpsopplæringsplanen for gruppen 13-15 år. (Fortellingen er også med i kirkeårstekstene på andre påskedag.)

Disse tekstene finnes overhode ikke i planene for kirkens barnearbeid: **Ofringen av Isak, Den rike mann og Lasarus, Hagar og Ismael, Sodoma og Gomorra og Bileams esel.** Ofringen av Isak og fortellingen om Den rike mann og Lasarus er med i kirkeårstekstene. De tre andre fortellingene finnes ingen steder i disse planene! Når flere av dem altså også er dårlig eller ikke representert i skolens planer før og etter L-97, hvorfor fikk de da plass i L-97?

Siden vi har tatt utgangspunkt i skolens KRL-planer, kommer det ikke fram i denne sammenligningen hva kirken legger vekt på av gammeltestamentlig stoff *til forskjell fra* skolen. Her vil vi kort nevne at det er ett tema som peker seg ut. Alle de tre kirkeplanene har vekt på det vi tradisjonelt har kalt Messiasprofetier i GT. Disse har tidligere vært representert i skolens planer, men er helt borte med L-97 og L-02.

En oppsummering

Krl-planen i L-97 gikk til dels nye veier i utvalget av bibeltekster. Vi har nå sett at dette gjaldt både i forhold til tidligere planer og læreboktradisjoner, i forhold til den nye KRL-planen i 2002 og i forhold til sentrale planer i Den norske kirke. For et par av GT-fortellingenes vedkommende, kan dette skyldes hensynet til andre religioner enn kristendommen, og muligheten for sammenligning av fortellinger mellom religionene (se mer kapittel 3.3.11).

Ut over denne konstateringen, vil vi summere opp i form av noen ubesvarte spørsmål: Det første må bli: Var planens formulering om ”spennende og dramatiske fortellinger” nok som utvalgs-kriterium (s. 91)? Vi har ikke funnet andre.

I forhold til fagets prinsipper, blir det like viktig å spørre: Har den stedegne kristendomsformen i Norge samme rett som andre religioner og livssyn til å få sin tro presentert ut fra sin egenart? Med forbehold om at den sammenhengende bibellesningen i dåpsopplæringsplanen ikke er tatt med, spør vi: Hvorfor er det så pass stort sprik mellom L-97 og planene for kirkens barnearbeid når det gjelder de undersøkte fortellingene? Kan jødedommens prioriteringer av fortellinger fra GT forklare det hele? Vi har ikke kunnskap nok om jødedommen til å svare på det, men finner det lite sannsynlig. Er det også hensynet til jødedommen som gjør at tekstene kirken har tolket som Messiasprofetier er blitt borte, eller har det andre årsaker? Vi har ikke sett det begrunnet noe sted.

Her i kapittel 3.3.3 har vi stilt langt flere spørsmål enn vi har funnet svar. Men i dette arbeidet har jeg flere steder valgt å ta spørsmålene med, selv der

hvor vi har funnet få svar. Rapporten skal gi et bilde av et samarbeid ute i praksis, og spørsmålene vi ikke fant gode svar på, er et viktig bilde av denne virkeligheten. Dessuten kan kanskje noen andre gripe fatt i spørsmålene, fordi man ser at de er viktige, og lete videre etter svarene. ... eller kanskje noen allerede har dem ...?

3.3.4 Se på "gamle" fortellinger med nye øyne – hva er sant?

Innføringen av L-97 startet i første, andre, femte og åttende klasse. Den ene av mine samarbeidsklasser var en andre klasse. Læreren var spent på det nye faget, og spent på situasjonen med alle elevene til stede i faget. Av spørsmålene som ble reist tidlig den første høsten, var spørsmål om utvalg av bibelfortellinger. Hun syntes utvalget var krevende. "Noahs ark" (1. Mos. 6-9) og "de ti spedalske" (Luk. 17,11-19) hadde begge problemstillinger som var vanskelige i forhold til andreklassinger.

Beveger man seg bare *litt* utenfor det rent fortellende når det gjelder Noahs ark, er man fort midt oppe i barns spørsmål om historisitet og hva som er mulig naturhistorisk – på deres plan. Hvordan kunne det bli så mye vann? Hvordan kunne alt dette vannet bare være der, uten å renne vekk noe sted? Var det virkelig *over alt*? Det samme gjaldt fortellingen om "de ti spedalske". Læreren syntes ikke det var så enkelt å forklare "lepra" for så små barn, men den egentlige bøygen lå i underproblematikken. Hvordan forklarer man fenomenet under i andre klasse? Prøver man i det hele tatt på å forklare dette? Hvordan gripe det an når elevene spør? - Dette var krevende.

Jeg syntes det var interessant å finne ut om lærerne reagerte på fortellingene fordi de var nye i læreplanene for skolen så tidlig som i småskolen, eller om det var andre grunner til at de kom opp i samtalene våre. Hvor har disse to fortellingene befunnet seg i tidligere planer og lærebøker? (Se kapittel 3.3.2 overfor for forklaring på hvorfor vi her for noen perioder undersøker *planene*, mens vi for andre perioder ser på *lærebøkene*.)

Spør vi etter fortellingen om Noahs ark, ser bildet slik ut: I M-74 er fortellingen lagt til andre klasse (nå tredje) (s. 87). Når det gjelder M-87, er fortellingen ikke markert i tekstlisten (s. 115), men finnes i alle fire læreverka i andre eller tredje klasse. ("Spor av tro" 2, "Kristendomsboka" 1, "Jeg er" (1), "Hvem er han?" 2.) Når det gjelder fortellingen om "de ti spedalske" finner vi dette: I M-74 er fortellingen lagt til første klasse (nå andre) (s. 86). Heller ikke denne fortellingen er markert i tekstlisten i M-87 (s.115-116), men finnes i alle fire læreverka i andre eller tredje klasse. ("Spor av tro" 1, "Kristendomsbok" 2, "Jeg er" (2), "Hvem er han?" 2.)

Spør vi etter disse fortellingenes plass i Den norske kirkes opplæring av sine dømte barn, finner vi at fortellingen om "de ti spedalske" er nevnt i teksteksemplene i dåpsopplæringsplanen både for aldersgruppa 0-3 år og for aldersgruppa 4-6 år. Fortellingen om Noah er med under "Bibeltekster, sammenhengende lesning 4-6 år (Dåpen og veien videre 1992). Begge

fortellingene er med i søndagsskoleforbundets tekstbøker (Lederboka 1997-99). (Se kapittel 3.3.3 ovenfor for forklaring på hvorfor og hvordan vi trekker inn kirkens barnarbeid.)

At disse to fortellingene skal møte elever i skolen i løpet av de første to, tre årene, er derfor ikke noe nytt. Det er tvert imot et ledd i en lang skole- og kirke tradisjon. Når de kom på vår dagsorden så tidlig ved innføringen av L-97, kan det skyldes at læreren nå hadde mulighet til å drøfte problematikken knyttet til historisitet og til spørsmålet om formidling av underfortellinger med en fagperson. Vi må regne med at en del av emnene som ble tatt opp i vårt samarbeid, kom opp av den grunn.

Samtidig var det mye usikkerhet å spore hos lærerne denne høsten. Da er det trolig at mer grunnleggende formidlingsspørsmål knyttet til det å formidle religiøse fortellinger kom opp. Det å ha alle elevene tilstede i undervisningen i dette faget, skjerpet årvåkenheten for de vanskelige punktene. *Kanskje* vi kan dra en varsom konklusjon som går på at et felles religionsfag for alle elever har skjerpet lærernes refleksjoner knyttet til hva det er å formidle slikt stoff i skolen (se kapittel 2.4.6). Kanskje ble de også mer oppmerksomme på de problemstillingene som ligger *bak* den rene fortellingsformidlingen.

Et svært viktig spørsmål videre må være hva lærerne så gjør med en eventuell større årvåkenhet for denne typen problematikk. Fører det til at de arbeider mer med slike spørsmål, så de er bedre rustet til å samtale med elevene om dem, eller fører det til at de i større grad "går utenom"? Selv om den ene av evalueringsrapportene har vist at noen få lærere tar seg alt for store friheter i vekting og valg av lærestoff, er de fleste lærere svært tro mot læreplanene og underviser i det stoffet planen pålegger dem (Hagesæther 2000). Det er svært få som "går utenom" ved å velge bort stoff.

Jeg har selv foretatt en spørreundersøkelse knyttet til forståelsen av begrepet "forkynnelse" som ennå ikke er publisert. Der spør jeg fem førskolelærere, fem lærere og fem høyskoleansatte blant annet om dette: "Er frykten for å "trå feil" med på å bestemme om tema/emner blir tatt opp eller ikke?" Mens de høyskoleansatte er usikre på det, og førskolelærerne svarer ulikt, er lærerne helt entydige: Det gjør man bare ikke i skolen! De viser til planene og det de er pålagt (se også kapittel 3.3.3 til "Den rike mann og Lasarus").

Derfor er nok spørsmålet mer knyttet til *hvordan* lærerne håndterer det de opplever som vanskelig stoff. De to evalueringene av faget har ikke tatt for seg den type spørsmål som vi reiser her, men de har sett på lærernes forhold til sannhetsspørsmålet knyttet til religioner og livssyn. Sannhetsspørsmålet kan sies å være i slekt med spørsmålene knyttet til historisitet og til fenomen som under. Begge disse typene spørsmål oppfattes som vanskelige, fordi de nærmer seg det mer eksistensielle og dermed også sannhetsspørsmålet. I NLA-evalueringen sier 70% av lærerne at de "forsøker å undervise slik at alle livssyn blir oppfattet som like sanne" (Hagesæther 2000 s. 102). Bare 55% av de samme lærerne "tror det er mulig å undervise slik at alle livssyn blir oppfattet som like sanne". Det betyr at hele 27% av dem som "forsøker

å undervise slik at alle livssyn blir oppfattet som like sanne”, sier at de ikke tror en slik undervisning er mulig! Vi beveger oss altså på områder som lærerne oppfatter som krevende, for ikke å si umulige.

På alle trinn i skolen, får lærere spørsmål fra elever om noe er sant eller ikke. Denne utfordringen må løses ulikt i forhold til elevenes alder. Ut fra evalueringene ser det likevel ut til at lærerne, uavhengig av klassetrinn, prøver å formidle til elevene at ”noen tror det, mens andre tror noe annet”, uten at de nødvendigvis forklarer hva ”andre” tror på (Johannessen 2000, s. 219-246). Denne typen tilnærming synes å følges opp videre i tre hovedretninger. ”Noen lærere påpeker at de gjennom slike spørsmål er opptatt av å formidle til elevene at folk tror ulikt og at de skal respektere at folk tror ulikt. Enkelte lærere påpeker i tillegg at de er opptatt av at elevene skal respektere hva de ulike tror på. En annen type ”oppfølging” fra lærerens side er å formidle at folk tror ulikt og at det er opp til den enkelte å finne ut om vedkommende tror på det eller ikke. En tredje type oppfølging, som er noe i forlengelsen av den andre er en lærer som sier at ”hvis du tror det, er det helt sant for deg” (Johannessen 2000, s. 246). Denne siste varianten er relativistisk, og svært fjernt fra religionenes eget syn på sannhetsspørsmålet. Pluralisme er en ting, relativisme er noe annet, som vi vel ikke ønsker i verdiformidlingen i norsk skole.

Evalueringen tyder på at det svares svært ensartet på denne typen spørsmål, at svarene knytter seg til verdier som respekt for ulikheter og gruppers og individers valg, og at det er svært lite rom for formidling av kunnskap som kan hjelpe elevene til å forstå *hvorfor* mennesker tror forskjellig. I kapittel 2.4.6 har jeg argumentert for at sannhetsspørsmålet har flere sider. En av dem handler om spørsmålet om historisitet, en annen om kunnskap om litterære sjangrer i religiøse tekster. Dersom elevene ikke gis noen mulighet for kunnskapsbasert refleksjon over litterære sjangrer og historisitet i forhold til slike tekster, ender nødvendigvis *alle* spørsmål om noe er sant, som et spørsmål om den store religiøse Sannheten. For å sette det på spissen: Om vi da spør om det er sant at Jesus har levd, eller vi spør om det er sant at Jesus kan frelse verden, blir svaret det samme: ”Vi tror forskjellig. Hva tror du?” Det ene av disse spørsmålene kan vi vitterlig behandle historisk.

I evalueringen fra Diaforsk/Volda som bygger på intervjuer der man også har spurt lærerne om sannhetsspørsmålet, finner vi bare en eneste lærer som oppgir at han prøver å svare faglig på spørsmål som ”Hvordan kan dette skje?” og ”Finnes det engler?” Denne læreren underviser på mellomtrinnet og har kristendom grunnfag. Ellers gir alle lærerne svar som er varianter av at vi tror forskjellig og skal respektere det. Det er tankevekkende, for det betyr at lærerne gir elevene lite faglig kunnskap på dette området og dermed også lite hjelp til å takle ulike utgaver av sannhetsspørsmålet. I alle fall i småskolen kan det se ut til at lærere løser noen av disse utfordringene ved å behandle religiøse tekster som historier eller eventyr. Man samtaler om fortellingene, men uten å utdype dem i forhold til tro eller til den religionen teksten er knyttet til.

Jeg mener at denne siden ved evalueringene hjelper oss til å forstå hvorfor fortellinger som ”de ti spedalske” og ”Noahs ark” kan oppleves vanskeligere nå enn før. Lærere kan ikke lenger svare på sannhetsspørsmålet slik vi har gitt eksempel på i kapittel 2.4.6. Kommer man et lite skritt lenger enn til ren formidling av fortellingene og samtale om dem, vil en del lærere være mer usikre enn før. De vil strande på mangel på faglig ballast. Tros- og sannhetsspørsmålet kan bli påtrengende, og lærere mener de har fått lite hjelp til å takle slike utfordringer som i alle fall *oppleves* som nye for mange. Kanskje vi vil se andre evalueringresultater når dette har ”gått seg til” i noen år. Men da må nok også vi i lærerutdanningen ta vår del av ansvaret for opplæring.

3.3.5 *Estetikk gjennom bruk av kirken og bilder på lysark*

Den estetiske dimensjon er løftet fram som helt sentral i KRL-faget etter L-97. Under ”Arbeidsformer i faget” heter det: ”Den estetiske dimensjon har til alle tider vært en sentral del av det religiøse uttrykk. Det er nærliggende å la dette slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i arbeidet med faget, gjennom vekt på bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster” (L-02 s. 14). Dette er fulgt opp i de konkrete planene for de ulike trinnene. Med L-97 fikk faget en dreining fra vekt på teoretisk lære til vekt på personer og trosuttrykk, også i form av estetikk. Bilder var tenkt som noe langt mer enn illustrasjoner i lærebøkene.

Tendensen hadde vært der før L-97. De siste læreverkene som kom til kristendomsfaget like før og etter 1990, var rikt illustrert med kunstbilder, og flere av lærerveiledningene til disse læreverkene la opp til at elevene skulle arbeide med billedanalyse i faget. Under mine klasseobservasjoner i tredje klasse våren 1997 hadde jeg sett at elevene hadde god trening i å arbeide på denne måten. De satt med elevbøkene sine og så på samme bildet.

Nå spurte vi oss om vi kunne utvikle denne arbeidsmåten. Vi prøvde ut dette på tre måter. Vi knyttet det til inventar og utsmykking i et religiøst rom gjennom kirkebesøk. Dessuten prøvde vi ut to varianter av bruk av lysark. For det første laget vi lysark av bilder i lærebøkene, slik at alle elevene i klassen så på det samme bildet framme på lerretet. For det andre utvidet vi tilgangen på billedmateriale ved å lage mange lysark med kunst, arkitektur, interiør og bilder fra religiøs praksis til enkelte undervisningsemner.

Estetikken i kirken

Når det gjelder bruk av den estetiske dimensjon ved kirkebesøk, viser jeg i hovedsak til egen rapport om dette (Sæter 2003). Her vil jeg bare nevne hvorfor vi la vekt på å knytte den estetiske dimensjon til besøk i et religiøst rom.

Nærmiljøet er tenkt å være en ressurs i arbeidet med den estetiske dimensjonen i skolen. ”Tilknytning til det som skjer i elevenes nærmiljø, vil bidra til å levendegjøre faget. Gjennom ekskursjoner og besøk i kirker og andre gudshus, og i møte med representanter for ulike tros- og livssynssamfunn og humanitære organisasjoner i lokalmiljøet, kan lærestoffet i faget gjøres mer konkret, livsnært og levende for elevene” (L-02 s. 14). Dermed er mulighetene for å bruke kirken og kirkerommet mange. Innredning, utsmykking og symbolikk kunne vektlegges mer enn før og på en annen måte. Den lokale kirken er rikt utsmykket og det var mulig for våre klasser å bruke kirken og dens estetiske uttrykk i tilknytning til ganske mange KRL-emner.

Å oppleve de estetiske uttrykkene i det miljøet og det bruksrommet der de hører hjemme og har sin brukshistorie, gir en dypere forståelse enn om man ser det samme uttrykket gjengitt i en bok. De fleste steder i landet vårt er det begrensede muligheter for skoleklasser til å få dette inntrykket. Skolen er i stor grad henvist til gjengivelsene i bøker, lysbilder, lysark og Internett. I mange bygder er derfor kirken et av de relativt få steder der elevene kan få oppleve kunst midt i livet, kunst som også har en brukshistorie.

Det ble derfor viktig for oss å bruke kirken i dette arbeidet. Kirkens altertavle kunne for eksempel brukes til tema på flere klassetrinn. Det samme gjaldt det gamle middelalderkrusifikset. Prekestolen hadde evangelistsymbolene og dåpsfatet hadde symbolet due.

Bruk av lysark

Mye av kunsten må nødvendigvis presenteres for elevene i form av bilder. Kan det ved enkle grep gjøres på en metodisk bedre måte enn ved å se i bøker? Vi prøvde oss altså på to varianter av bruk av lysark. For det første laget vi lysark av bilder elevene hadde i elevbøkene sine. Elevene så da opp på et felles bilde når de snakket sammen. Samtidig kunne de se ned i sine egne bøker når de eventuelt skulle arbeide med bildet. Det å løfte et bilde fram og opp ved hjelp av lysark, slik at alle elevene ser på det samme konkrete bildet, ble opplevd som svært positivt. ”Veldig kjekt”, sier læreren i notatene mine. ”Alle ser på det same. Nokre elever strekker fram handa og peikar på nokre detaljar dei ser. Dei andre ser etter det same, og kommenterer. Slik blir det ein engasjert og flott samtale. Mykje betre enn om kvar elev ser ned i si eiga bok.” Bildet som var gjenstand for disse kommentarene var Ford Madox Brown ”Jesus vasker føttene til Peter” 1876.

Vi brukte også lysark for å illustrere emner som i utgangspunktet var fjerne for de fleste av elevene. Dette gjaldt særlig de andre religionene på mellomtrinnet. Hvert av de tre årene ble dette emnet brakt nærmere elevene gjennom et forholdsvis stort billedmateriale på lysark. Bildene var ordnet tematisk. Vi hadde arkitekturbilder til hellige hus og rom. Til de samme husene hadde vi interiørbilder. For islam og jødedom hadde vi bilder knyttet til ornamentikk og symbolikk. Østens religioner hadde dessuten bilder til temaet ”guder, gudesymboler og skulpturer”. Til alle religionene hadde vi

en type bilder vi kalte for ”praksis”. Her hadde vi bilder av religiøs praksis av ulike slag, hverdagssituasjoner, høytidsfeiring, overgangsriter og lignende.

Elevene ble engasjert av dette billedmaterialet. Ikke minst så vi minoritetselevens interesse for sin egen religiøse bakgrunn. Til islam laget elevene blant annet sin egen ornamentikk. Da hadde de mange inntrykk fra bilder av vakre moskeer som utgangspunkt.

Det var enkelt og konkludere når det gjaldt dette emnet. Lysark er svært godt egnet når man vil ha fokus på et bilde som bakgrunn for samtale. Det er også svært godt egnet til å hente en del ”fjerne” emner nærmere elevene, slik at det vekker interesse og engasjement og gir positive inntrykk. Problemet er tilgangen på gode lysark! I dette tilfellet kunne lærerne låne mine bilder. I den vanlige skolehverdagen må de skaffe seg dem selv. Siden dette er emner som kommer igjen og igjen hvert eneste år, og siden mangelen på gode hjelpemidler er påpekt fra mange hold i løpet av disse fem årene, burde kanskje skolene satse litt på å bygge opp et billedarkiv i faget. Den positive effekten i undervisningen er i alle fall opplagt.

3.3.6 Historie og historier – livet med en lærebok

Da mellomtrinnet valgte lærebok, falt valget på Eyvind Skeie, Bjørn Gjefsen og Nina Omlands ”Reiser i tid og tro” (1997). Lærerne som vurderte lærebøkene, la vekt på at oppbyggingen av boka virket svært bra. Den hadde tidslinjer hele veien som viste elevene hvor vi var i historien. Den hadde gode faktasamlinger og greie oppgaver. Når det gjaldt innholdet, regnet lærerne med at ”det som skulle være der” var med, i og med at læreplanen var så detaljert. Prosessen gikk fort. Det var tidsnød.

Utover i femte klasse våknet en viss uro over bokens presentasjonsmåte. Det ble særlig stilt spørsmål ved om det her var mulig med en historisk tilnærming til stoffet, når det var vinklet som om elevene ”var med” og det ikke var tydelige skiller mellom det som bygde på historiske dokumenter, for eksempel bibelfortellinger og det som var forfatterfortellinger. Boka bruker fortellerteknikker som skal skape nærhet til det som blir fortalt. Elevene kom selv med reaksjoner på dette. Når den historiske distansen ble borte, opplevde en del elever stoffet alt for personlig og nært. Læreren spurte: Hva er historie og hva er historier? Vet elevene når de lærer noe som bygger på historiske dokumenter og når de er inne i en forfatterfortelling?

Læreren var også skeptisk til verket av andre grunner. Elevene reagerte på all reisingen. Til å begynne med syntes de det var kjekt, men etter hvert opplevde de det som kunstig. Det samme gjaldt brevvekslingen mellom to tenkte elever. Den virket unaturlig. To sjetteklassinger skriver ikke slik til hverandre. Skulle det fungert, måtte det på en eller annen måte vært ”ordentlige” brev.

Under evalueringen av året våren 1998, ble det vurdert å bytte læreverk. Man var usikker, og valgte å beholde verket et år til. Våren 1999 var kritikken blitt mer tydelig, og man byttet til ”Broene”.

Lærebokens oppbygging

”Reiser i tid og tro” er bygd opp slik tittelen sier. Elevene blir tatt med på reiser i tiden og geografien. Hvert hovedkapittel begynner med en angivelse av hvor man skal reise og tiden man er i når man kommer fram. Tiden er også markert på en tidslinje. Stoffet presenteres i fire former som alle har samme layout i boka. Det er for det første en forenklet framstilling av bibelfortellinger eller fortellinger fra andre religioner. Denne presentasjonsmåten er mest brukt. Gjenfortellingene er holdt tett opp til originalen. Under bibelens gjenfortellinger står det hvor fortellingen er hentet fra.

Elevene møter også lærebokforfatterens diktning over stoffet. Dette gjøres på tre ulike måter. Det er i form av jeg-fortellinger, i form av intervjuer/samtaler og gjennom presentasjon av personers tanker. I læreboka for femte klasse finner vi intervjuer med evangelisten Markus og med Peter og samtaler mellom farao og Josef og mellom noen av Jesu disipler. Vi finner svært mange jeg-fortellinger: Abrahams tjener, Jakob, Josef, Simon Peter, Jesu mor Maria, gutten med fem brød og to fisker, den blinde Bartimeus, Marta og Maria, Paulus, Kornelius, en kristen slave, en kvinne i Roma, Khadidsja (Muhammads hustru), Salman Perseren, vismannen Rashid, en muslimsk jente i Norge og Albert Schweitzer. Jakob og Esau presenterer tankene sine. Under svært mange av disse presentasjonene står det hvor den fortellingen står som ligger til grunn. Vi får ikke vite om personene som forteller, tenker eller intervjues er historiske eller oppdiktete.

I boka for sjette klasse møter vi én endring i formen. Når forfatteren lar engelen Ariella hugge ut de ti bud i stein og samtale med engelen Mikael om hvert av dem, sier han tydelig at dette er hans forfatterfantasi (s. 53). For øvrig er presentasjonen både i boka for sjette og syvende klasse som i boka for femte klasse. I boka for sjette klasse får for eksempel de fire evangelistene selv presentere hva de har sagt om Jesus: ”Jeg, Johannes, ...”. ”Jeg, legen Lukas, ...”. ”Jeg, Matteus, ...”. ”Jeg, Markus, ...”. På samme side hvor Johannes presenterer sitt evangelium med jeg-utsagn, møter vi Jesu utsagn: ”Jeg er ...” med teksthenvisninger. (s. 105). I boka for sjette klasse har vi også de eneste bibelfortellingene som er gjengitt etter teksten i Bibelselskapets norske oversettelse. Disse er skilt tydelig ut fra det andre stoffet når det gjelder layout (se s. 107-117). Jeg-fortellinger og intervjuer/samtaler med historiske og oppdiktete personer følger verket ut syvende klasse.

Lærerveiledningen sier om disse grepene: På reise i tid og tro møter læreren sammen med elevene hendelser og mennesker som har en historie å fortelle, og den er søkt fortalt med autentisitet og ekthet. Det handler om å stige inn i

historiene og oppleve dem sammen med elevene. Lærerens oppgave blir framfor alt å tilrettelegge undervisningen slik at disse møtene blir ekte. Gjennom møtene styrkes identiteten, og elevene blir oppmuntret til dialog med historien, med seg selv og med andre. Med dette mener vi å ha nærmet oss en løsning på det vanskelige identitetsproblemet ved å erstatte det med et krav om ekthet” (Skeie/Omland 1997 s. 6).

Historisiteten forkludres

Gjennom erfaringene man skaffet seg ved å bruke boka, konkluderte altså min samarbeidslærer med at løsningen denne læreboka hadde valgt, ikke var god. Hovedproblemet var at dette ble en uklar blanding av historie og historier. Forfatterfantasi, bibelgjengivelser og resultater fra historisk forskning blandes. Når historiske og *oppdiktede* personer forteller i jeg-form, forkludres historisiteten. Den ene sier og den andre forteller på en slik måte at til og med læreren kan ha problemer med å skille forfatterfortelling og bibelsitat.

Læreren viste til flere eksempler: Selv om det Mirjam forteller om paktkisten er i overensstemmelse med det vi finner i Mosebøkene, har vi ingen slik fortelling av Mirjam der (sjette klasse, s. 18). En fortellende levitt finner vi heller ikke i bibelmaterialet (s. 16), og en Anna som har fortalt fra katakombene skal vi nok også lete forgjeves etter i det historiske materialet (femte klasse s. 110). At det forholder seg slik, er det bare vi voksne som har forhåndskunnskap om. Elevene vet i utgangspunktet ikke at for eksempel Kornelius er en historisk person (s. 100), mens Anna ikke er det. Skal de kunne lese det ut av elevboka, må de ha et så våkent blikk, at de ser at det står henvisning til en bibelfortelling under fortellingen fra Kornelius, men ikke under fortellingen fra Anna. At ingen av disse personene har fortalt om seg selv på denne måten i noen historiske dokument, kan elevene bare lære ved å gå til bibelfortellingene som ligger til grunn. Slik er det vel ikke tenkt at elevene skal arbeide.

Læreren pekte også på at kunnskap som bibelvitenskapen har gitt oss, for eksempel om dem som skrev evangeliene, her blir lagt i munnen på evangelisten selv. Så følger gjerne en bibeltekst like etterpå (s. 105 – 116). Vi voksne klarer å skille, sier læreren. Elevene klarer det ikke.

Når vi kommer til jødedommen i sjette klasse, er det en Benjamin og en Rakel som forteller (s. 133). De lever i vår tid og forteller om Moses som levde for lenge siden. Det opplevde læreren som mindre problematisk fordi det er et tydelig skille mellom nåtiden og Moses. Dermed er den historiske avstanden etablert.

Hva gjør en forfatterfortelling med stoffet, også der forfatteren prøver å være svært tro mot grunnlagsmaterialet? Man kan veldig fort havne i den situasjonen at elevene lærer noe som senere må avlæres. Læreren brukte ”samtale med Markus” i elevboka for femte klasse som eksempel (s. 15). ”Egentlig heter jeg Johannes Markus. Jeg har møtt både Peter og Paulus.

Her i Roma har jeg vært mest sammen med Peter. ... Nå skriver jeg ned alt Peter har fortalt om Jesus,” forteller Markus selv. Tenk om det var så enkelt – både når det gjaldt forfatterspørsmålet og spørsmålet om hvor Markus har stoffet sitt fra! Selv om man har gode indisier på dette når det gjelder Markusevangeliet, blir fortelling i jeg-form her, en så sterk markering, at det fort kan bli feil. Det skal ikke mye historisk-kritisk tilnærming til for å se det.

Læreren var også svært kritisk til tilnæringsmåten når det gjaldt de ti bud, selv om forfatteren der sier tydelig at dette er en fantasi (sjette klasse s. 51-70). En fantasifigur som hugger ut steintavlene og snakker seg gjennom *alle* buda, blir ganske tydelig. ”Noen engler kommer på marken og snakker til hyrdene på julenatt”, sa læreren. ”De er i tekstmaterialet”. Når så en diktet engel står og hugger budene inn i steintavlene på denne måten, blir det for vanskelig for elevene å skille dette fra bibelteksten. Dessuten blir det overhode ingen åpning for forholdet mellom bibelteksten og det historiske bak denne. ”Her blir det ikke avstand til noe som helst!” var hjertesukket.

Utover året i sjette klasse, valgte læreren å legge læreboka helt til side på enkelte emner. Hun tok utgangspunkt i fortellingene slik de finnes i Bibelen, og lette fram annet lærestoff som supplement. Hovedproblemet med dette var at så å si alt annet stoff er på bokmål. Dette gjør nynorskskolene spesielt avhengige av læreverkene.

Historisk kunnskap i planene

Når lærerne ble kritiske til læreboken og valgte å bytte læreverk, var det altså ut fra den forutsetningen at historisk orientering og kunnskap er viktig for elevene. Det er skolens oppgave å gi elevene slik kunnskap. Å arbeide med religiøse fortellinger er dessuten krevende. Læreren poengterte stadig at selv om elevene skal ha engasjement og opplevelser knyttet til dette stoffet, må arbeidsmåtene gi mulighet for en historisk distanse. Enten elevene får styrket sin identitet gjennom personlig trostilslutning eller de tar dette med seg som kunnskap om *andres* fortellinger, må en historisk tilnærming som forankrer fortellingene tydelig i tekstmaterialet, ligge til grunn på mellomtrinnet.

Hun får støtte for denne tankegangen i en av de nye lærebøkene for utdanning av lærere i KRL. I boken ”Gudsord og menneskeord; innføring i bibelkunnskap” behandler Per Halse bibelbruken i skole og barnehage. Der sier han, med forholdsvis tydelig adresse til vårt læreverk: ”Når det gjeld dei religiøse tekstene, så synest dei fleste læreverka å halde seg tett opp til originalen – og tydeleg markere om ei viss forteljing er henta frå Bibelen, Koranen, seinare islamsk tradisjon, osv. Men vi har også sett døme på at dei opphavlege tekstene og lærebokforfattaren si eiga diktning er sett saman på ein slik måte at det kan verte vanskeleg for elevane å skilje ut kva som er kva. Ei slik blanding av t.d. bibeltekst og forfattarfantasi finn vi uheldig. Nettopp i eit KRL-fag som skal samle opp i seg stoff frå så *mange*

samanhengar, må det vere ei særleg utfordring å hjelpe elevane til å plassere dei ulike bitane der dei høyrer heime” (Halse 1999 s. 52).

Vi har behandlet spørsmålet om historisitet to ganger tidligere i denne rapporten, i kapittel 2.4.4 og 3.3.2. Der har vi pekt på at elevenes arbeid med å forankre bibeltekster historisk og litterært, sto sterkere etter M-87 enn etter L-97 og L-02. Oppøving av kritisk, reflekterende og vurderende evne er generelt ikke prioritert i faget i barneskolen etter L-97 og L-02. Dermed er læreverkene etter L-97 også svakere på dette punktet enn læreverkene etter M-87. Dette kan bety at forfatterne av ”Reiser i tid og tro” ved sin tilnæringsmåte ikke egentlig har brutt med sentrale prinsipper i fagplanen. Dette læreverket er kanskje tvert imot et resultat av at vekten på historisk og litterær forankring er tonet ned i planene. Dermed har det gitt åpning for den tilnæringsmåten vi finner i dette læreverket. Forfatterne har valgt å legge hovedvekten på andre viktige pedagogiske prinsipp, slik de selv sier i sitatet ovenfor, og har funnet rom for det i planene. Selv om forfatterne nok mener å ha gode grunner for sine valg, ønsker vi å holde fast på det spørsmålsteget vi har stilt ved ”Reiser i tid og tro” når det gjelder forholdet til historisk informasjon. Verket beveger seg så helt på grensen av det forsvarlige her, at det trolig ikke er forsvarlig. Når stoff presenteres på en slik måte at det siden kan bli behov for avlæring hos elevene, er man på gyngende grunn.

Vi kunne håpet at den nye planen for faget i 2002 hadde gjort noe med dette, men vi kan nå konstatere at den ikke har gjort det. Det *er* viktig at elever vet forskjell på stoff fra Bibelen, Koranen og andre hellige skrifter og andre fortellinger av ulike slag. Nå er den utfordringen i stor grad overlatt til et eventuelt lokalt tilvalg og til lærernes presentasjon av stoffet og arbeidet med dette i klassene.

3.3.7 Stoffet og ordene er for vanskelige for elevene!

Mellomtrinns læreren med lang fartstid i skolen var oppgitt over emnevalg i fagplanen og framstillingsmåte i lærebøkene. Hun spurte: Hva vet disse planmakerne om hva femteklassinger kan klare? Vet de hva 10-åringer kan ta inn og lære? Vet de hva slags leseferdigheter de har? Det var så mange vanskelige ord i lærebøkene at elevene kom ned i en lesefart som gjorde at de ikke kunne ta inn kunnskapen i det de leste. Det buttet særlig imot i Islam. Når læreboka skulle framstille stoffet om sunni og shia og de fire første kalifer, ble det rett og slett uforståelig for elevene, mente læreren (se Reiser i tid og tro, 5. klasse, s. 136). Teksten i elevenes bok må være så enkel at de kan lese og forstå den. Dersom de gang på gang møter stoff som får dem til å føle at de ikke greier det, så gir de opp. Da er stoffet og/eller framstillingen for vanskelig.

Vi var ikke sikre på om det var planmakerne eller lærebokforfatterne som skulle klandres her. Læreren mente i alle fall at læreplanen var så krevende at lærebokforfatterne hadde en for krevende oppgave. De var forpliktet til å få med alt stoffet, og dermed forstrakk de seg i forhold til elevenes ståsted

og evner. Spørsmålet ble reist om det var rett å legge Islam til femte klasse. Læreren la elevboka til side og fortalte stoffet til elevene. Med L-02 står både lærebokforfattere og lærere friere, har flere valg og kan ta mer lokale hensyn.

... men andre ganger forstår 10-åringer mye mer enn lærebokforfatterne har lagt opp til. De samme elevene hadde om Jakob som måtte arbeide for både Lea og Rakel. Han fikk etter hvert 9 barn med dem (Reiser i tid og tro s. 41). Åtte sider lenger framme har Jakob 12 sønner og en datter. Siden læreboka har godt med tydelige bibelhenvvisninger, tok det ikke klassen lang tid å finne ut hvor de fire andre sønnene kom fra. De koste seg over å ha løst den floken på egen hånd.

3.3.8 Lærebøkernes forhold til fagplanens tema

I L-97 deles KRL-faget opp i fem hovedemner når det gjelder innhold (se s. 92). Det står ingen steder i denne planen at de fem hovedemnene skal vektes likt, men de fleste som har skrevet om faget, tolker planen slik (Mogstad 1999 s. 27 og Magerøy 1997 s. 42). Den ene av evalueringene av faget peker på at lærernes undervisning i gjennomsnitt følger denne tiltenkte fordelingen tilfredsstillende, i alle fall hvis man ser de kristendomsfaglige emnene under ett. Unntaket er emnet "Kristen livstolking i dag". Dette emnet er nede i 12% av undervisningstiden (Hagesæther 2000 s. 140f).

Allerede den første høsten med faget, pekte min samarbeidslærer på at emnet "Kristen livstolking i dag" hadde for lite stoff i klassens lærebok ("Reiser i tid og tro"). Hun valgte å se emnet sammen med Bibelkunnskap for at vektingen skulle bli forsvarlig. Læreboka er hjelpemiddel i undervisningen. Den *kan* fungere styrende både på temaplanlegging og vekting av stoff. En selvstendig lærer, som ikke lar læreboka være styrende i planleggingen, oppdaget altså raskt, at her var det skjevheter.

Ser vi på lærebøkene for mellomtrinnet og lærerveiledningene, oppdager vi fort at disse ikke har vektet emnene likt verken når det gjelder tildeling av sidetall i elevboka eller når det gjelder forslag til timefordeling i undervisningen. Jeg skal ikke gå i detalj her. Hvem som helst kan raskt konstatere at slik er det. Emnet "Kristen livstolking i dag" er det emnet som jevnt over får minst plass.

Hvordan skal disse skjevhetene i læreboka tolkes, og hva slags konsekvenser kan det tenkes å ha? På mellomtrinnet skal emnet "Kristen livstolking i dag" handle om "Kristen tro og etikk". Strekpunktene på de enkelte klassetrinn, viser at kristen etikk er forstått som bibeletikk. Det betyr at elevene skal få kunnskap om den kristne troslæren og det bibelske grunnlaget for kristen etikk.

Det kan være flere grunner til skjevhetene. Det kan være lite stoff i læreplanen. Emnet har få strekpunkt i forhold til andre emner, både til femte og sjette klasse. Så har læreboka kanskje tatt konsekvensen av det, og gitt

emnet forholdsvis lite plass. Enkelte har tolket vekting av emner i faget på denne måten. Edvard Stange ved lærerutdanningen i Telemark har gjort et arbeid på KRL-planen i L-97, ut fra det han kaller kvantitative forhold i fagplanteksten. Han har talt antall strekpunkt på emnene og målt omtalen av emnene i spaltemillimeter og regnet ut vektfordelingen mellom emner i faget i prosent på dette grunnlaget (Stange 1999). Som metode for å avgjøre den prinsipielle vektingen i faget, mener jeg at dette ikke kan være rett. Det er målene for et fag og skissen over struktur som skal si det vesentlige om emnenes vekting, hvis det da ikke er utrykkelig sagt med tall og prosenter slik det nå er blitt i L-02. Ulikheter i antall strekpunkt i en plan kan ofte skyldes ulikt behov for presisering i et emne. Spaltemillimeter måler ofte noe så enkelt som forskjellen på korte og lange ord.

Skjevhetene i læreboka, kan også komme av at dette stoffet må regnes for å være forholdsvis tungt teoristoff. At det er få strekpunkt på emnet i fagplanen, kan bety at planmakerne har regnet med at man må bruke forholdsvis mye tid på de få punktene som står her, av den grunn. Lærebokforfatterne kan ha tenkt på samme måten.

Det kan også tenkes at begge grupper har vurdert stoffet slik at dette er så pass krevende at det ikke er tilrådelig å gi det for mye rom. Siden vi ikke har innsikt i vurderingene bak, er det vanskelig å få svar på dette.

Det er i alle tilfelle interessant at emnets noe begrensede rom i form av strekpunkt i L-97 og sidetall i lærebøkene, kommer igjen i målingene av lærernes tidsbruk, i følge fagevalueringen. Et gjennomsnitt på 12% er tydelig tale. Er det et resultat av påvirkningen fra fagplanen og lærebøker eller er det lærernes egne vurderinger som gir samme resultat? Kan det tenkes at den prinsipielle tolkingen om lik vekting av de fem emnene, likevel taper *i praksis*? I lærebøkene og i skolens undervisning kan det jo se ut til at det er antall strekpunkt i planen som bestemmer hvor stor plass et emne faktisk får.

Selv om jeg mener at Edvard Stange er på ville veier, når han gjør den prinsipielle emnevektingen i faget til et spørsmål om antall strekpunkt og spaltemillimeter, kan det hende han påviser noe viktig, når det gjelder hvordan en plan *faktisk fungerer i praksis*. Det kan se ut til at det nettopp er dette som har gitt emnet "Kristen livstolking i dag" en liten prosentandel ute i skolen. For meg var det en interessant oppdagelse.

For å ikke gjøre bildet for enkelt, kan vi nevne at en slik sammenkobling av mengden strekpunkt i planen og mengde undervisningstid ikke er gjennomført i lærebøkene og lærerveiledningene. Her er det jevnt over slik at emnet "Bibelkunnskap" får den desidert største plassen i elevbøkene, og også er tiltenkt flest timer i de lærerveiledningene som har anbefalinger på dette. Teller vi strekpunkt og måler spaltemillimeter i fagplanen, for eksempel for femte klasse, skulle både "Andre religioner" og "oppøving av moralsk bevissthet" hatt atskillig mer rom enn "Bibelkunnskap".

Det er *læreren* som planlegger og gjennomfører undervisningen ut fra fagplanen med lærebøker som hjelpemiddel. Ut fra fagevalueringene, kan det faktisk se ut til at gjennomsnittslæreren er nærmere prinsippene for fordeling etter L-97 enn lærebøkene. Her må vi riktignok huske på at fagevalueringene roper et tydelig varsku nettopp når det gjelder lærernes forhold til fagplanen. En del av dem tar seg utrolige friheter på dette området (se Hagesæther s. 141).

I L-02 har vi nå bare ett kristendomsfaglig emne, og prosenten tid som skal brukes på det sentralt fastsatte lærestoffet er fastsatt (se kapittel 3.3.10). Det skal bli interessant å se hva som blir resultatet i neste lærebokrunde når utgangspunktet er så tydelige prosentsetser i planene.

3.3.9 *Tverrfaglige tema*

Planlegging av tverrfaglige tema var et av de områdene jeg som høgskolelektor gjerne ville ha innsikt i. Som det går fram av intervjuene med lærerne i kapittel 4, var dette et av de punktene vi ikke fikk til å fungere slik vi ønsket. Det viste seg å være svært vanskelig å trekke meg med i de sammenhengene der planleggingen foregikk. Min rolle ble derfor mer å lære av hvordan og hva lærerne planla, og komme med spørsmål og faglige kommentarer til planene når de forelå.

Småskolen

I småskolen var årsplanen i stor grad bygget opp av tverrfaglige tema, i størst grad på de laveste klassetrinnene. Disse temaene var forholdsvis få og omfattende. Hele høsten i andre klasse var for eksempel delt opp i seks tema. Her lå blant annet et stort tema som het "markens grøde" der så å si alle fagene var trekt inn. Der bidro KRL-faget med fortellingen om Edens hage, mat i religiøst og etisk perspektiv og bordvers (ordenselevne valgte bordvers). Like før de startet på dette temaet hadde de repetert skapelsen fra året før. På våren var KRL en sentral bidragsyter til temaet "påske".

I tredje klasse var KRL-faget tungt inne i et tema som het "XXX(bygda vår) før og nå". Det var et tema der alle fagene var inne. Bibelsk fortellingsstoff og gresk mytologi var med i temaet "gammel fortellerkunst". KRL var også med i en rekke andre tema. Av planene går det ikke fram at disse tverrfaglige temaene var bygd opp av hovedfag og støttefag.

Lærerne i småskolen syntes ikke at de hadde så mye hjelp av lærerveiledningene til læreverka i dette arbeidet, som de opplevde som krevende. Lærerveiledningene var forholdsvis generelle på dette punktet, og til dels oppramsende på en overfladisk måte. Lærerveiledningen for småskoleverket ramset for eksempel opp alle de tre kristne høytidene hvert år, selv om KRL-planen i L-97 vektla en høytid hvert av de tre første årene i skolen. Dette ble også fulgt opp dårlig videre, for eksempel ved at temaet "kirkeår" i tredje klasse ble presentert med vekt på Advent, jul og påske,

selv om det etter L-97 var pinsen som var den sentrale høytiden dette året. Slike svakheter ved lærebøker og veiledninger var lette å oppdage når man arbeidet med temabaserte, tverrfaglige årsplaner.

Jeg merket meg to ting ved disse lokale temaplanene for småskolen: Det ene var at etikken var mye mindre dominerende enn jeg hadde ventet, når KRL skulle bidra til tverrfaglige tema. Det var på helt andre tema KRL-faget var tungt inne. Siden småskolen her satset såpass stort på bruk av tverrfaglige tema, hadde lærerne måttet studere fagplanene nøye og tenke nytt, og det var kanskje en av grunnene til at man fant så mange gode tema der mange fag kunne bidra.

Det andre jeg merket meg var at jeg som fagperson så mange andre muligheter for faget til å bidra til et tema enn allmennlærerne så. Når jeg kom med slike eksempler, ble noe av dette trukket inn i planene, mens annet ikke ble tatt inn fordi det kom i konflikt med andre hensyn.

I de to store evalueringene av faget har lærere pekt på at de synes det er vanskelig å trekke KRL-faget inn i tverrfaglige tema. Emnene i faget har litt lett for å bli liggende som ensomme undervisningsøyer i havet av tverrfaglighet. Det var på ingen måte tilfelle på denne skolen! Likevel så jeg ganske tydelig at det å bygge opp gode tema der mange fag skal bidra, er et kreativt og faglig krevende arbeid, der det er en fordel med god faglig innsikt.

Mellomtrinnet

Mellomtrinnet arbeidet med mange flere og mindre tema enn småskolen. Her var planen bygd opp med hovedfag og støttefag. KRL var hovedfag når emnet var etikk. Det eneste unntaket fra dette var et tema om religioner i andre kulturer. (Jeg tar forbehold om at jeg trolig ikke har helt fullstendige planer på dette.) Derimot var KRL inne som støttefag i svært mange tema. Faget var blant annet svært viktig i et stort tema i sjette klasse om middelalderen.

Det gjaldt det samme her som i småskolen: Lærerne hadde måttet studere fagplanene nøye og tenke nytt, og det var mange gode og interessante tema i planene. Likevel oppdaget jeg som fagperson en rekke muligheter som lærerne ikke hadde tenkt på. Her vil jeg trekke fram tre tema fra femte klasse.

På høsten hadde klassen et tema om bøker. Her hadde Bibelen en naturlig plass. At Koranen også kunne være med her, hadde læreren ikke tenkt på. Den ble tatt med. Så hadde klassen et stort tema "tid" som kom igjen i bolker gjennom hele året. Matematikk var hovedfaget, men KRL var en svært viktig bidragsyter. Elevene laget en tidslinje som gikk rundt hele klasserommet. Alle tema i løpet av året i alle fag som kunne relateres til tidslinjen, ble tegnet inn. Klassen laget også en tverrkulturell helligdagskalender som ble brukt på samme måten. I temaet "hus" som

også hadde matematikk som hovedfag, bygget elevene ulike hus etter beregninger og tegninger. ”Byen” fikk sin kirke, men at den også kunne hatt sin moske, hadde man ikke tenkt på, selv om det var en muslimsk elev i klassen og islam var tema på dette klassetrinnet.

3.3.10 De mange religionene og den religiøse forvirringen

Å møte mange religioner og livssyn i undervisningen, fører lett til forvirring hos elevene. Ofte kan man dra på smilebåndet av resultatene: ”De som tror på Allah er muslinger. I Kina tror jeg de tror på noe annet. Der tror de på drager.” Men spørsmålene fra lærere og foreldre knyttet til denne problematikken har vært alvorlige nok: Hvordan skal religionene presenteres? Hvordan skal de sees i forhold til hverandre? Skal vi legge hovedvekten på utvikling av respekt, toleranse og dialog eller på kunnskap om de ulike religioner og livssyn? Kan de to målene fremmes samtidig eller er de motsetninger? Hvordan unngår vi religiøs forvirring, og har vi klart for oss hva vi mener når vi snakker om religiøs forvirring? Hva er den beste presentasjonsmåten for elevene og/eller det norske samfunnet?

Vektleggingen i L-97 og forvirringen i skolen

I fagplanene både i L-97 og i L-02 har faget to hovedmål når det gjelder religioner og livssyn. Elevene skal for det første få kunnskap; ”... grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen ...” og ”... kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser ...”. Det andre hovedmålet er at opplæringen skal ”... fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål” (L-97 s. 94 og L-02 s.16). Disse målsettingene er derfor sentrale når det gjelder å løse de metodiske utfordringene knyttet til den religiøse forvirringen.

L-97-planen har ingen markering av at religionene bør presenteres hver for seg med sin tydelige egenart for å unngå sammenblanding hos elevene. Metodisk veiledning sier riktignok at det kan være naturlig å starte med de religioner/livssyn som er representert i klassen, på skolen og i lokalmiljøet, men da har man i setningen foran sagt at det er naturlig at en begynner arbeidet med andre religioner og livssyn allerede i 1. klasse (Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. 1997).

For småskolen er andre religioner og livssyn satt opp som samlet tema for hele småskoletrinnet. Det ga lærerne valg når det gjaldt når religionene skulle tas opp og i hvilken rekkefølge. Men i lærebøkene etter L-97 er alle religioner og livssyn presentert i lærebøkene hvert år. Lærebokforfatterne var pålagt å gjøre det på denne måten. På mellomtrinnet er de ulike religionene fordelt på hver sine klassetrinn. Under arbeidsformer for mellomtrinnet heter det at hovedvekten er lagt på en slik presentasjon, mens det også vil være naturlig å trekke noen sammenligninger mellom religioner

og livssyn (s.91). Dialogen kommer særlig som arbeidsform på ungdomstrinnet.

Ute i skolen var det ikke fullt så harmonisk som i planene. Der fortsatte den kritikken som var reist allerede før innføringen av faget, som gikk på at faget førte til forvirring hos elevene, og spørsmålene ble reist om hvordan man best mulig kunne legge dette metodisk til rette for elevene. Biskopen i Bjørgvin engasjerte seg også: ”Nesten alle steder har lærerne på småskoletrinnet rapportert om forvirring blant elevene. Det presenteres stoff fra så mange religioner i så tidlig alder, at barna helt mister oversikten. Det blir en usalig blanding av kristendom og andre livssyn. De mister opplevelsen av forpliktende sannhet. De mister taket på sin egen kristne kultur- og livssynsarv, og kan vanskelig ta stilling til ny tro. Vi kan ikke ha det slik. Jeg tror de fleste vil mene at vi må få mulighet til å bli trygg i egen tro før andre religioner og livssyn presenteres” (Ole Danbolt Hagesæthers nyttårstale 2001).

Endringene i L-02

Den nye KRL-planen og retningslinjene for denne har nå gitt lærere mulighet til å nærme seg denne problematikken på en friere måte enn de kunne ut fra L-97-planen. Dette gjelder særlig på småskoletrinnet der det er gjort betydelige endringer i retning de ønskene en rekke instanser har hatt siden midt på 90-tallet.

Stoffmengden i faget er som nevnt tidligere, betydelig redusert. En av begrunnelsene for dette er at det gir reelt rom for å gjennomføre prinsippet om sentralt og lokalt fastsatt lærestoff som ligger i L-97 (s. 68). Det har vært et ankepunkt mot hele læreplanverket at det er for fagtungt og detaljert, slik at det i realiteten ikke er rom for lokalt fastsatt lærestoff. Dette skal nå være reelt mulig etter den nye KRL-planen. Planen er i større grad en ”rammeplan”. Hvis lærerne ikke oppfatter dette, men bruker planen som om den skal fylle hele timetallet i KRL, blir faginnholdet i faget for tynt. Planen forutsetter aktiv bruk av lokalt tilvalg. I småskolen skal dette tilvalget ha betydelig plass.

Det sentralt fastsatte lærestoffet er nå gitt prosentfordeling for hvert av hovedtrinnene (55% kristendom, 25% religioner og livssyn og 20% etikk og filosofi). I og med at stoffmengden er redusert, gir L-02 reelt rom for lokalt valgt lærestoff som ikke er bundet av denne prosentfordelingen.

På småskoletrinnet er altså alt det sentralt fastsatte lærestoffet angitt for hele trinnet under ett; ikke bare andre religioner og livssyn. Dette gir større fleksibilitet og et bedre utgangspunkt for temaorganiseringen. Det er også et nødvendig utgangspunkt for andre endringer som gjelder småskolen.

Det lokale tilvalget skal gjøres ut fra noen prinsipper. KRL-boka peker ut det helt sentrale ved at læreplanveiledningen slår fast: ”Det er helt avgjørende at det gjøres lokale valg på basis av elevsammensetningen og

forutsetninger i lokalmiljøet.” (KRL-boka s. 25) I tillegg skal det tas hensyn til elevenes interesser og til emners aktualitet. Det lokale lærestoffet skal utdype og utfylle *målene* for faget, og foreldrene bør få ha et ord med i planleggingen i småskolen (s. 13, 14, 25 og 30). Elevene skal *først* bli kjent med språklige uttrykk, fortellinger, kunst og ritualer som gjenspeiler den tros- og livssynstradisjonen de selv tilhører, eller de tros- og livssynstradisjonene de møter i lokalmiljøet sitt (s. 15).

Mens L-97 ikke markerte at det var viktig å skille religioner fra hverandre og tydeliggjøre dem, heter det nå om småskolen: ”Det må komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene er hentet fra. ... For å unngå sammenblanding av innholdet i forskjellige religioner og livssyn bør lærestoffet avpasses og fordeles over flere årstrinn, etter elevens erfaringer og ut fra lokale forutsetninger” (KRL-boka s. 14, 15).

Man går også så langt i endringene at man åpner for at ”Behandlingen av religioner og livssyn som ikke er representert i lokalmiljøet, kan utsettes fra småskoletrinnet til mellomtrinnet” (s. 15). Læreplanveiledningen gjør oppmerksom på at man da må kompensere dette på mellomtrinnet, blant annet av hensyn til progresjonen i lærestoffet.

Disse endringene fører blant annet til at prosentfordelingen av emner **i faget som helhet** kan bli nokså forskjellig i Indre Oslo der det kanskje er 80% fremmedspråklige elever, og i ei bygd i Sogn og Fjordane. Det ikke bare *kan* bli forskjellig, det bør og må bli forskjellig hvis man tar signalene i planen på alvor. Tar vi så igjen et lite sideblikk til lærebøkene i faget på småskoletrinnet etter L-97, viser denne presentasjonen av viktige prinsipp i L-02, at lærerne i stor grad må frigjøre seg fra lærebøkene fra L-97, fordi disse er bygget opp på en måte som vil gå helt på tvers av den oppbygningen faget må få lokalt. Faget er dermed helt avhengig av lokalt læreplanarbeid der man ser på hele småskoletrinnet under ett.

Andre religioner i småskolen i 1997 og 2002

Etter KRL-planen i L-97 for småskolen var det altså bare emnet ”Andre religioner og livssyn” som var angitt samlet for hele trinnet. Her kunne læreren selv velge når dette stoffet skulle presenteres for elevene. Lærebøkene var som nevnt pålagt føringer som gjorde at alle religioner og livssyn var presentert i lærebøkene hvert år. Hva slags valg gjorde min samarbeidslærer og hennes kolleger på denne bakgrunnen?

Andre religioner og livssyn ble tatt opp i undervisningen som avgrensede emner. De ble ikke knyttet til tverrfaglige tema i småskolen. Gresk mytologi ble knyttet sammen med gammel fortellerkunst i norsk, og jødisk og kristen påske ble sett sammen, fordi slektskapet var så nært. Ellers mente læreren at det var viktig å ikke blande for mye når småskoleelevene møtte slike helt nye og ukjente emner. Ble det for mye blanding, kunne det forvirre elevene.

Man tok for seg en eller to av de andre religionene i undervisningen hvert år. *Ingen* av lærerne på småskoletrinnet på denne skolen fulgte lærebøkene og tok opp litt om alle hvert år. Lærerne hadde drøftet dette og mente at det forvirret elevene unødige.

I undervisningen ble de kristne høytidene tatt opp på den tiden av året de blir feiret. Mens mellomtrinnet laget en høytidskalender, der også de andre religionene fikk sin plass, ble dette ikke gjort i småskolen. Når for eksempel islam var tema, ble høytidene i denne religionen tatt opp under dette emnet, uten at man prøvde å ta dem opp på "rett" tid av året eller knytte dem opp mot de kristne høytidene. Begrunnelsen var at det ville bli for mange høytidselementer knyttet til året å holde styr på for elevene. Når det gjaldt plassering i tid og årstid, mente læreren at elevene hadde nok med å mestre de kristne "tidene".

Vi ser altså at lærerne i småskolen på denne skolen brukte den friheten L-97 ga dem til å plassere andre religioner og livssyn slik de selv mente var pedagogisk rett. Da valgte man tydelig avgrensede emner fordelt med en eller to religioner per år, for i størst mulig grad å unngå forvirring hos elevene. Dette skjedde til tross for at lærebøkene ga tydelige føringer i en annen retning.

I forhold til planendringene vi har presentert i L-02 er dette interessant. Det viser at L-02 har fanget opp viktige prinsipper som samarbeidslæreren min, etter drøftinger med de andre lærerne på småskoletrinnet, la vekt på allerede i 1997. Elevene ble først kjent med den tros- og livssynstradisjonen de selv tilhørte, eller de tros- og livssynstradisjonene som de møtte i lokalmiljøet sitt, og det var gjort metodiske grep for at det skulle komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene og annet stoff var hentet fra. Lærestoffet var også fordelt over flere årstrinn for å unngå sammenblanding av innholdet i forskjellige religioner og livssyn. Dette betyr at viktige pedagogiske valg som min samarbeidslærer, og sikkert svært mange andre lærere rundt om, gjorde i samråd med sine kollegaer i 1997 nå har fått gjennomslag i den nasjonale planen. Presset i retning slike endringer har vært stort i mange miljøer, og det er interessant å se utviklingen i planene i dette perspektivet.

Vi har nå flere ganger omtalt elevenes forvirring i denne drøftingen. For å få et bedre grep på hva denne forvirringen kan bestå i, er det tjenlig å operere med to former for forvirring. Biskopen omtaler begge formene i sitatet ovenfor. I et forsøk på ennå litt mer avklaring av de spørsmålene vi drøfter, skal vi nå presentere de to formene for forvirring med eksempler fra samarbeidet.

Kognitiv forvirring

Jeg har inntrykk av at lærerne særlig har vært opptatt av den type forvirring som vi kaller kognitiv. Her er det snakk om en kunnskapsmessig sammenblanding av trostradisjonene: "Jødene må ha på seg små hatter når

de går i kirken.” ”Hinduene går i et tempel og ber til Buddha.” ”I Bibelen står det hva muslimene gjør” (Sødal 2001). Lignende sammenblandinger er dokumentert i evalueringen av faget. I NLA-undersøkelsen ble ungdomsskoleelever bedt om å plassere navn og symboler i rett religion/livssyn. Over 20% feilplasserte korset. 33% feilplasserte Paulus. 44% feilplasserte sabbaten, og halvparten av elevene visste ikke at Koranen hørte til i islam. Gandhi, nirvana og bergprekenen gikk det enda dårligere med (Hagesæther 2000). Det er denne type forvirring biskopen omtaler i sin nyttårstale når han snakker om at ”barna ... mister oversikten. Det blir en usalig blanding av kristendom og andre livssyn”. Manglende faglige kunnskaper på en arena med mange aktører fører til feilkoblinger, og lærerne har et faglig og pedagogisk problem.

I vårt samarbeid kan denne formen for forvirring knyttes til en konkret utfordring på mellomtrinnet, femte og sjette klasse. Både etter L-97- og L-02-planen møter mellomtrinnet alle de store religionene fordelt med islam i femte, jødedom i sjette og hinduisme og buddhisme i syvende klasse. Det mellomtrinnskullet jeg fulgte, hadde mye mindre kunnskap om religionene med seg fra småskolen etter M-87 enn de elevene nå (forhåpentligvis) har som gjennomfører hele skoleløpet etter L-97 og L-02. Det er derfor ikke til å undres over at det ble meldt om mye kognitiv forvirring når det gjaldt hva som hørte til i hvilken religion de første årene. Et særlig problem voldt forholdet mellom jødedom og kristendom. Den kristendomsfaglige vinklingen hadde hatt styringen over det gammeltestamentlige stoffet i M-87-tradisjonen. At det gamle testamente var jødernes hellige bok under annet navn, at ”våre” patriarker var jødernes patriarker også, at jødisk påske er en levende tradisjon i det mosaiske trossamfunn og ikke bare noe som brukes i kristendommen som bakgrunn for Jesu påskefeiring - alt dette innebar nye måter å tenke på både for lærere og elever, selv om det skulle være synlig også etter M-87 (se også kapittel 2.4.5). Dette ble opplevd som vanskelig i femte klasse. I sjette klasse ble så jødedommen presentert som selvstendig religion. Her savnet læreren en tydeliggjøring både i planen og i lærebøkene av likheter og forskjeller i forhold til kristendommen. For norske elever som i hovedsak kommer fra en kristen kultur- og fortellingsbakgrunn, er det nødvendig med en tydeliggjøring av at kristendommen her møtes med jødene i felles tradisjoner, men at de to religionene ”går ulike veier” med stoffet.

Vi kan trolig ikke unngå en del sammenblanding hos elevene når det gjelder religioner og livssyn i KRL-faget. Vi ser det samme hos våre studenter i lærerutdanningen, og dere som leser dette kan jo ta en liten test på dere selv eller en kollega. – Vi blander. Utfordringen for lærerne består i å finne didaktiske og metodiske grep som får mengden kognitiv forvirring ned, og som gir elevene en forståelse av sentrale sider ved hver religion, slik at de i hovedtrekk kan holde dem fra hverandre. Lærer Torunn Fatland gir eksempler på slike metodiske grep i en artikkel i tidsskriftet Prismet (nr.1 2001). Planendringene i L-02 bør ha hjulpet på dette.

Eksistensiell forvirring

Det er interessant dersom mitt inntrykk er rett, at lærerne er mest opptatt av den kognitive forvirringen. Mange foreldre og representanter for minoritetene og Den norske kirke legger nemlig vekten et annet sted. De er tydelig mest opptatt av den eksistensielle forvirringen. Kunnskapsforvirring kan løses etter hvert og den får vel liten varig virkning. Eksistensiell forvirring oppfattes av mange som mye "farligere".

Eksistensiell forvirring vil si at egen tro problematiseres. Elevene får trosproblemer. I biskopens nyttårstale uttrykte han dette slik: "De mister opplevelsen av forpliktende sannhet. De mister taket på sin egen kristne kultur- og livssynsarv, og kan vanskelig ta stilling til ny tro. ... Jeg tror de fleste vil mene at vi må få mulighet til å bli trygg i egen tro før andre religioner og livssyn presenteres".

Den eksistensielle forvirringen har ulike former. Det kan handle om at livssynspluralismen problematiserer egen tro eller all tro. L. G. Eidhamar presenterer disse eksemplene i boka "Religions- og livssynsdidaktikk": "Hvordan kan jeg vite hvem som er den riktige guden? Jesus og Buddha var jo snille begge to. Jesus var nok litt greiere, men jeg er ikke helt sikker. Hva tror du mamma?" "Menneskene tror så mange ting. Muslimene tror noe og hinduene tror noe annet. Jeg vet ikke hva jeg skal tro. Det enkleste er å ikke tro på noe i det hele tatt" (Sørdal 2001 s. 141).

Dette er eksempler fra barn med kristen bakgrunn. Barn med bakgrunn i ikke-kristne religioner og livssyn vil i tillegg oppleve at deres egen trostradisjon utgjør en relativt liten del av undervisningsstoffet. De får høre mer om kristendommen enn om sin egen tro. For dem vil derfor den eksistensielle forvirringen kunne bli enda større. I store deler av landet vårt er bildet slik at det nok er elever med minoritetsbakgrunn på skolen, men de er få – få i klassen eller få på skolen. Dette er en viktig utfordring for lærerne som opplever en slik elevsammensetning. Under "Fagets plass i skolen" står det fortsatt i L-02-planen: Faget skal ... "ivareta den enkelte elevs identitet ut fra elevens egen tilhørighet og tradisjon" (KRL-boka s. 12). Det gjelder også den ene eleven i en klasse eller de få elevene på skolen som har en annen trobakgrunn enn flertallet. Er lærere tilstrekkelig bevisste på denne eksistensielle utfordringen?

Noen vil vurdere den eksistensielle forvirringen som positiv. Elevene blir utfordret til å reflektere over det de tror på. De kan dermed få større forståelse for andres tro, og den livssynspluralistiske virkeligheten vil ikke komme som et sjokk på dem senere. Likevel er det ganske tydelig at det som dominerer innspillene her, er foreldres engstelse for at barna deres skal miste troen sin. Det er alvorlig. Foreldre med svært ulik tilhørighet har felles ønske her. De vil at barna deres skal få mulighet til å bli grunnfestet i sin egen livssynsmessige identitet før de møter andre trosoppfatninger. I forarbeidet til L-97-planen var det ikke gehør for dette. I L-02-planen har man lyttet til innspillene og gjort forholdsvis store endringer, som vi har sett.

Det er vel ikke mulig å unngå de eksistensielle utfordringene så lenge man har et religions- og livssynsfag i skolen. Skulle vi få til det, måtte de enkelte livssynsgruppene på skolen isoleres og undervises bare i sitt eget. Da ville vi i tilfelle være over i det som er religions- og livssynssamfunnenes egen oppgave – undervisning *til* tro. Når skolen har den fellesoppgaven den har i KRL-faget, må de skjøtte de eksistensielle utfordringene med skjønn og varsomhet.

En oppsummering

Endringene i L-02 når det gjelder prinsipper for fordelingen av emner i småskolen, må kunne kalles en helomvending. Alle disse nye signalene i L-02 bør kunne dempe noe av mulighetene for kognitiv forvirring, men framfor alt er det egentlig til å løse opp noe av spenningen knyttet til den eksistensielle forvirringen. Før innføringen av faget ble det som sagt kjempet hardt fra flere minoriteters side for å få en annen organisering av innholdet i faget enn vi fikk, og da ble det særlig lagt vekt på at det var elevene i småskolen som var mest sårbare. Det ble også sagt at denne problematikken var enklere når elevene kom på mellomtrinnet. Da var de modnere, og hadde hatt mulighet til å få en større bevissthet om egen tilhørighet. De visste på en annen måte ”hvor de hørte hjemme”.

Det er mange hensyn som skal tas når fagplaner skal settes sammen og man skal lete etter de gode didaktiske og metodiske prinsippene for presentasjonen av religioner og livssyn i skolen. Jeg mener denne drøftingen har vist at det i stor grad handler om å få en god ballanse mellom dem. Dersom forskjellsbevisstheten ikke er til stede hos elevene, havner man fort i en overfladisk likhetstenking i forhold til religionene. Da er man også garantert mye kognitiv forvirring. De ulike religionene og livssyna (kristendommen inkludert) må presenteres med så stor tydelighet at elevene i hovedsak kan skille dem fra hverandre. Da må man av og til fokusere på særpreget og dermed forskjellene. En slik fokusering er trolig også nødvendig for at elevene kan få hjelp til å oppdage og befeste sin egen forankring og kanskje sette ord på den i møte med det flerkulturelle samfunnet, men da må møtet være tydelig og ståstedet i møtet må være fast. Faget skal fungere identitetsstyrkende. Da må elevene få mulighet til å få et så tydelig bilde av ”sitt eget” at de har nødvendig bakgrunn for å møte andres tro og se forskjellene.

Men skal elevene få en forståelse av at alle mennesker til alle tider har stilt seg de samme store spørsmålene til tilværelsen, og lett etter svar, må likhetene mellom religioner og livssyn også bli synlige. Vi må få fram det slektskapet mellom mennesker som finnes på tross av at svarene man har gitt er ulike. Her skal det skje forskyvninger av vektleggingen i løpet av skoletiden. Prinsippene for oppbygning av faget, viser dette (KRL-boka s. 12). På ungdomstrinnet er faget oppbygd av temaer som går på tvers av religionene og livssyna.

Et lite apropos

Det er ikke aktuelt å gjøre lærernes kunnskap om andre religioner og livssyn enn kristendommen til eget drøftingspunkt her, men et sted underveis bør det nevnes at det dukket opp veldig mange detaljspørsmål til religionene underveis. Som faglærer kunne jeg ofte ikke svare uten videre. Det ble mye leting i litteraturen. Vi avdekket mangel på kunnskap både hos dem og meg på flere plan. Et plan var det rent religionsfaglige. Et annet var kunnskap om religioner og grupperinger i Norge. Hvordan lever de? Hva lærer de? Hvem er de? Hvor bor de? Hva tenker barna og de unge om det samfunnet de nå er en del av? Det er bra at det har kommet mye litteratur om dette de siste årene, for lærere vil i lang tid framover være helt avhengige av å kunne lete seg fram til svar på svært mange spørsmål knyttet til dette emnet i faget. I disse dager kommer en interessant bok av førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, Sissel Østberg om hvordan identitet skapes og utvikles hos ungdom i det flerkulturelle Norge (Østberg 2003).

3.3.11 Fortellinger og personer i flere religioner

Jødedom, kristendom og islam har en rekke fortellinger som handler om de samme personene, men utformingen av fortellingene er forskjellig. Vi kaller dem parallelle fortellinger. Dette gjelder fortellinger om patriarkene (Abraham, Isak og Jakob), om Moses og David, Jesus og Maria. Noen av fortellingene er ganske like, mens andre er ”konkurrerende”; framstillingene og forklaringene i dem utelukker hverandre. Med KRL-faget kom denne problematikken inn i skolen. L-97-planen har en rekke konkretiseringer der disse personene er nevnt i ulike religioner eller der temaet er slik at det er nærliggende å trekke dem inn. Hvordan skal lærere og elever forholde seg til dette? Skal disse ulike versjonene sammenlignes i undervisningen?

Parallelle fortellinger i L-97 og L-02

L-97-planen legger ikke opp til at man skal sammenligne disse parallelle fortellingene i undervisningen. Det blir ikke uttrykt noe sted. I småskolen og på mellomtrinnet er lærestoffet om kristendommen og om andre religioner og livssyn delt opp i atskilte målområder både i L-97 (s. 92) og L-02 (KRL-boka s. 12). Først på ungdomstrinnet kommer et mer felles, sammenlignende perspektiv. Der heter det også at sammenligning og samtale mellom ulike religiøse og livssynsmessige retninger skal ha stor plass (s. 13). Om presentasjonen på de enkelte trinnene har vi sett at det for småskolen legges vekt på at det må komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene er hentet fra (s. 14). For mellomtrinnet heter det at ”Ulike religioner og livssyn presenteres hver for seg” (s. 15). For ungdomstrinnet har man andre ønsker: ”På dette trinnet legges det opp til sammenligning og dialog ...” (s. 15). På barneskolen, der hovedtyngden av fortellinger befinner seg, og der det er størst sjanse for å støte på de parallelle fortellingene, skal det altså ikke legges opp til sammenligning i

noen særlig grad. I læreplanveiledningen til L-02 heter det om dette: ”Parallele fortellinger egner seg oppover på trinnene til å finne forklaringer på hvorfor slike fortellinger er å finne i flere religioner med forskjellig innhold og budskap” (KRL-boka s. 35).

Vi har konstatert tidligere at fortellingen om Hagar og Ismael ikke har vært nevnt i skolens planer før L-97. I kapittel 3.3.3 spurte vi om denne fortellingen er tatt med blant de gammeltestamentlige fortellingene for femte klasse, fordi Ismail er omtalt i planen for islam på samme klassetrinn (L-97 s. 99). Det ser ikke ut til at sammenligning mellom parallelle fortellinger har vært grunnen til at den kom med, i og med at den nå er ute av de gammeltestamentlige konkretiseringene for femte klasse i L-02, mens den fortsatt står på islam på dette klassetrinnet (KRL-boka s. 18).

Lærebøkene etter L-97

For å se hvordan lærebøkene forholder seg til de parallelle fortellingene, tok jeg for meg lærebøkene etter L-97 for femte klasse. Elevboka **”Reiser i tid og tro”** har et eget kapittel 1 som presenterer Bibelen som bok, før man begynner på stoffet fra Det gamle testamente i kapittel 2, (se s. 11-16). Her blir elevene også gjort oppmerksom på at mange personer i Bibelen er viktige for både kristne, jøder og muslimer, og at Abraham er en viktig person i både Bibelen, Toraen og Koranen. Det eneste vi har funnet om denne problematikken i lærerveiledningen, er en liten notis som sier at ”Det er viktig å ikke sette tekster fra Koranen opp mot tekster fra Bibelen, men la dem stå for seg selv” (s. 58).

I **”Broene”** går man rett på presentasjonen av Abraham: ”I Bibelen kan vi lese om Abraham ...”. Her finner vi ingen presentasjon av boka Bibelen eller jødernes Tanach eller omtale av Det gamle og Det nye testamente. Det sies heller ikke noe om at de personene vi møter er omtalt i flere religioner. Fortellingene angis med bibelhenvvisninger. Lærerveiledningen reflekterer ikke over denne presentasjonsmåten og tar bare kort opp at Abraham er både en samlende skikkelse og et symbol på konflikt i tre religioner. Målene for de delemnene man foreslår, er kjennskap til bibelfortellingene og deres betydning i vår tid (se s. 21-60). Likevel er ikke temaet fraværende. Midt ute i fortellingsstoffet fra Det gamle testamente (s. 14-15) omtales Abraham som en person vi møter i tre religioner. (Billedmaterialet i denne elevboka støtter opp under de ulike religionene.) Denne elevboka har et kapittel om Bibelen som bok *etter* at alt bibelstoffet er presenteres. Her sies det også kort at Det gamle testamente også er jødernes bok.

”Fortell meg mer”: I denne elevboka har forfatterne valgt å ha en liten innledning til stoffet fra Det gamle testamente, der det sies at jødene og de kristne her har felles bok (Tanach og Det gamle testamente), og at vi også kan lese om mange av de samme personene i muslimenes bok, Koranen (s. 5 og 6). Dette følges opp ved at både jødedommen og kristendommen er tenkt med i elevoppgavene der det heter: ”I Bibelen og Tanach står det at...” (s.

21). Lærerveiledningen gjør rede for tankene bak dette under egen overskrift: ”Flere religioner i ett fag”, hvor de drøfter både likheter og forskjeller i religionene og det faktum at det innenfor religionene er ulike syn på framstillingsformen (s. 7). Dette følges opp ved at man har noen innledende merknader om felles fortellinger i flere religioner når man tar til med kapittel 1, ”Fra bibelhistorien” (s. 18), og man gjør oppmerksom på at læreren må være forberedt på spørsmål om forholdet til ofringen av Isak når temaet er Ibrahim og Ismail i islam (s. 73).

Alle læreverkene nevner altså fenomenet, selv om man har lagt ulik vekt på dette. Ingen læreverk legger opp til direkte sammenligning, men presenterer religionsstoffet i atskilte kapitler slik planen legger opp til. I denne atskilte presentasjonen viser man heller ikke til de parallelle fortellingene.

I undervisningssituasjonen

I løpet av de årene det har tatt å innføre KRL-faget i skolen, har det kommet flere lærebøker for lærerutdanningen som tar opp emnet parallelle fortellinger. Ruth Danielsen har det med i sin presentasjon av fortelling som arbeidsmåte i ”Religions- og livssynsdidaktikk” (Sødal 2001). Det samme har Heid Leganger-Krogstad i ”Tro, livstolking og tradisjon” (Afdal 1997). Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen behandler det bredt i sin bok ”I begynnelsen var fortellingen” (Breidlid/Nicolaisen 2000).

I denne siste boken presenteres og kommenteres de ulike fortellingsvariantene, og man drøfter utfordringene knyttet til de parallelle og konkurrerende fortellingene. I sammenhenger der lærere fra andre deler av landet forteller om sin hverdag, har jeg sett at dette er helt nødvendige drøftinger og svært nyttig kunnskap for mange KRL-lærere å få med seg. De trenger den kunnskapsbakgrunnen som disse bøkene gir, for å takle store utfordringer på dette området i undervisningssituasjonen i livssynsblandede klasser, der *elevene* har kunnskap om *sin* utgave av fortellingene. Som vi så oppmuntrer læreplanveiledningen til L-02 til å arbeide med spørsmål rundt disse forskjellene.

På en barneskole ved en fjord på Vestlandet, ble problematikken aldri reist i undervisningen verken av lærerne eller elevene. Læreren og jeg drøftet det som et faglig tema og så på planene og lærebøkens løsninger, men det ble aldri synlig i klasserommet. Vi vurderte planens og lærebøkens løsning på dette som god. Alle elever får vite at det er slik at samme personene opptrer i flere religioner, men alle elever behøver ikke gå inn i detaljene omkring dette. Det kan man først og fremst gjøre der dette er en identitetsutfordring.

3.3.12 Den ene minoritetseleven

Elevsammensetningen ved en fjord på Vestlandet er en helt annen enn i Groruddalen eller i større byer. Flere ganger i løpet av disse tre årene ble spørsmålet reist om den nye KRL-planen var en Oslo-plan, hvor man hadde

glemt å ta hensyn til at store deler av landet har andre elevsammensetninger og elevutfordringer. Hos oss var minoritetsproblematikken særlig knyttet til spørsmålet om hvordan man skulle forholde seg til ”den ene” som var muslim med forholdsvis sekulær bakgrunn. Før undervisningen tok til høsten 1997, trodde vi at vi måtte løse utfordringer knyttet til differensiert undervisning og fritak.

Prinsippet om individuell tilpassing i skolen er lovfestet og lett synlig i L-97. Dette prinsippet legger grunnlaget for å bruke differensiert undervisning. Den metodiske veiledningen til faget hadde et eget kapittel om differensiert undervisning og fritak siden dette var svært aktuelt i faget. Der vises det til foreldres/foresattes rett til å fostre barna sine etter sin religiøse overbevisning, og det slås fast at de derfor har rett til å ta avgjørelser i forhold til en del av skolens aktiviteter. Så følger en gjengivelse av Stortingets lovvedtak om fritak (Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering 1997 s. 73). Med L-02 er dette tatt inn som sitat i selve planen (KRL-boka s. 12). Men fritak er ikke det man ønsker at det først skal gripes til. Før man går til dette mer drastiske skrittet, skal læreren forsøke å løse utfordringen ved tilpassing og differensiert undervisning.

Det spesielle med differensiering i KRL-faget er at det åpnes for differensiering ut fra religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Differensieringen skal bidra til at foreldrene/de foresatte i størst mulig grad lar sine barn følge den ordinære opplæringen i faget. Først der slik differensiert undervisning ikke løser problemene ut fra foreldrenes/de foresattes ståsted, må det være mulig med fritak (Veiledningen s. 74). Dette betyr at undervisningen i enkelte emner kan gjennomføres med ulike arbeidsformer avhengig av religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Det er lagt vekt på at det særlig er på småskoletrinnet det skal tilbys differensiert undervisning.

Da det viste seg å være mye usikkerhet om dette, kom departementet med et eget rundskriv (Rundskriv F-003-98). Her understrekes det at denne formen for individuell tilpassing er en ordinær del av skolens opplæring i alle fag og hører til innenfor enhetsskolens rammer (punkt 4.1). Rundskrivet peker videre på at et slikt differensiert tilbud kan gis med bakgrunn i elevenes ulike religiøse og kulturelle tilhørighet. Differensieringen skal skje etter samme læreplan. Det skal ikke være differensiering av kunnskap, men differensiering av aktivitet (punkt 4.2). Rundskrivet peker også på at siden faget normalt skal samle alle elever, bør man søke å løse behovet for differensiert undervisning innenfor rammen av fellesundervisning (pedagogisk differensiering). Dersom dette ikke tilfredsstillende enkelte foreldres og elevers behov, kan det, særlig på småskoletrinnet, legges til rette for organisatoriske løsninger gjennom differensiert undervisning i egne grupper (organisatorisk differensiering) (punkt 5.1).

Den pedagogiske differensieringen forholder seg, slik jeg ser det, grovt sett til to typer elevutfordringer. Den ene kan sette fokus på grupper. Den andre må forholde seg til individer. I en god del byer og tettsteder har man et bredt spekter av religioner og livssyn i klassene. Differensiert undervisning kan da

være å dele klassene inn i ulike grupper etter religions- og livssynstilhørighet. Man kan operere med *elevgrupper* knyttet til ulik tro og livssyn og differensiere ut fra tanken om grupper. Her ligger det viktige spørsmål omkring sammensetning av grupper, men det tar jeg ikke opp her. Med slik elevsammensetning kan fritaksspørsmålet også drøftes som et spørsmål knyttet til *grupper*. Fritaksproblematikk er alltid krevende, men det blir ikke fullt så pedagogisk ”umulig” når det er flere elever eller mange elever som skal gjøre noe annet.

Når min samarbeidslærer og jeg gikk til veiledningen for KRL-faget for å finne råd for vår differensiering, konstaterte vi at det nok var byenes type tros- og livssynskart som lå bak tenkingen der. Det var snakk om bruk av grupper, og bruk av ulikt perspektiv og ”deltaker” og ”tilskuer”. Rundskrivnet R-003-98 var mer detaljert. I tillegg til differensiering gjennom gruppedeling, nevner rundskrivnet også differensiering innenfor klassens ramme, som også kan gå på enkeltelever (punkt 5.2).

Vår utfordring var altså den ene eleven, og de elevutfordringer som oppstår når de mange skal ta hensyn til en, og en skal finne sin plass mellom de mange. Vi syntes at vi fant lite hjelp til disse utfordringene i de aktuelle dokumentene. Teoretisk sett kunne man differensiere i grupper også med en elev. Da må man stadig sette sammen nye grupper når differensiert undervisning er aktuelt, fordi man må bytte på hvem som har felles arbeidsoppgaver med denne ene minoritets eleven. En slik form for differensiering ble ikke brukt i vår klasse. Man kan også differensiere ved at eleven bruker mindre tid på enkelte deler av planen og mer på andre som styrker hans tradisjonstilknytning. Det ble heller ikke gjort. Vi regner med at eleven *selv* inntok tilskuer- og deltakerrolle til ulike deler av undervisningen. Det ble heller ikke lagt spesielt til rette for dette. Vi så at eleven var svært aktiv deltaker en gang under arbeid med Islam i femte klasse. Av hensyn til anonymiteten, vil denne situasjonen ikke bli nærmere beskrevet. Ramadan eller Id-festen på slutten av fastemånedene ble ikke markert i klassen.

Den eneste form for tilpasset opplæring denne eleven fikk, var at det ble lagt mye og godt arbeid i presentasjonen av Islam for alle elevene i femte klasse. Her ble Ramadan og de muslimske høytidene grundigere omtalt enn om klassen ikke hadde hatt en muslimsk elev. Det var jevnlig kontakt med foreldrene der ulike spørsmål ble luftet. Foreldrene ønsket nok at eleven i størst mulig grad skulle være ”som de andre” i klassen. Det er et dilemma når foreldrene ikke ønsker spesiell tilrettelegging. I hvor stor grad skal da *læreren* ta initiativ til å gi disse elevene mer av det han/hun oppfatter som elevens kultur- og livssynsbakgrunn?

Denne eleven var ikke fritatt fra noen aktivitet i klassen eller på skolen. Det eneste foreldrene ønsket ham fritatt fra, var en form for religiøs praksis som ikke er vanlig i Norge og ikke forekommer i skolen eller i skolens samarbeid med kirken. Han fikk også sin Bibel i femte klasse ved utdeling i kirken.

Så kan man spørre: Hvorfor går jeg såpass mye inn på spørsmål rundt minoritets eleven og differensiert undervisning når det ikke ble noe problem? Jeg skriver om det fordi jeg mener at det jeg observerte *er* et problem. Når elever med annen religiøs og kulturell bakgrunn går gjennom hele den norske grunnskolen uten at det legges spesielt til rette på annen måte enn å skjerpe oss ekstra når temaet er deres religion én gang i løpet av tre år, da mener jeg at vi har et problem. Når L-97-planen sier at det vil være naturlig å markere høytidene til de elevene som er representert i klassen (s. 92), har vi et problem når så få ser ut til å gjøre det (se mer nedenfor).

Jeg ønsker i denne rapporten å stoppe opp for dette. For det første for å bevisstgjøre på at det er mange av disse elevene rundt om i skolen. Når 13 av 19 fylker har under 5% elever med språklig minoritetsbakgrunn, og disse for eksempel utgjør 324 elever spredd utover Sogn og Fjordane, blir det få i hver bygd, selv om det er snakk om en viss konsentrasjon på enkelte steder (www.ssb.no (Statistisk Sentralbyrå), stikkord: Fremmedspråklige elever). Skal vi ta hensyn til disse få i undervisningen? Hva slags hensyn skal vi ta? De har rett på differensiert undervisning ut fra religions- og livssynsbakgrunn når fritaksproblematikken er reist av foreldrene. Får de det? Skal differensiering ut fra religions- og livssynsbakgrunn bare brukes når foreldre har bedt om det eller bedt om fritak, eller skal lærere gi slik differensiering fordi en minoritets elev i klassen får "lite av sitt" i dette faget? L-02-planen og læreplanveiledningen til denne, ønsker å få opp slik bruk av differensiering. Har lærerne fått hjelp og opplæring til å gi elevene denne formen for differensiering?

For det andre er disse elevene lette å overse. Den ene er jo nettopp "bare en", og vi møter ofte argumenter både i og utenfor skolen som går på at det overveldende flertallet jo også har rettigheter. Skal flertallets rettigheter settes til side for minoritetenes skyld – når det er så få av dem hos oss? Løsningene som tar tilbørlig hensyn til alle, er ikke lette å finne.

Etter evalueringene av faget, vet vi en del om hvordan disse enkeltelevne med minoritetsbakgrunn blir ivaretatt i undervisningen. Vi vet nå at "vår" elev ikke er spesiell. Begge rapportene peker på at differensiert undervisning ut fra livssynsbakgrunn forekommer svært sjelden. Diaforsk/Volda sier at det er nærmest fraværende. Det er gjerne de livssynsminoritetene som er tallmessig best representert ved skolen eller i klassen, som får størst oppmerksomhet i undervisningen (Johannessen 2000 s. 213). Det er også på slike skoler man har felles skolemarkering av religiøse høytider ut over kristendommens (s. 208). Det kan bety at enkeltelever som tilhører mindre religiøse grupperinger, ikke får den samme identitetsbekreftelsen i møte med kunnskapsstoffet som de andre barna. I stedet for å differensiere undervisningen, forsøker mange lærere heller å tilpasse undervisningen for hele klassen, slik at alle kan være med (s. 223, 232 og 238). Differensieringen ser ut til å være nært knyttet til spørsmålet om fritak. Der dette spørsmålet ikke har kommet opp, er det heller ikke praktisert differensiert undervisning. NLA-evalueringen viser at noen ganske få lærere bruker gruppeinndeling etter religion/livssyn (Hagesæther 2000 s. 142).

Vil vi få øye på hva som skjer med de få og den ene, må vi gå inn i enkeltintervjuene i Diaforsk/Volda-evalueringen. Der finner vi interessante ting. Jeg har valgt å definere den type klasse vi er ute etter her slik:

- En/to elever med annen religiøs bakgrunn enn kristendommen
- To/tre elever er "ikke døpt" eller har livssynshumanisme som bakgrunn
- To/tre elever har eventuelt annen kristen konfesjonsbakgrunn

Det er ni slike klasser i Diaforsk/Volda's materialet. Flere av lærerne karakteriserer disse klassene sine som homogene, selv om det er udøpte barn og/eller muslimer i klassene. Det er *ingen* differensiert undervisning i noen av disse klassene. (Unntaket her er en syvende klasse i Nord Norge som har organisert differensiering ut fra hensynet til en stor læstadiansk gruppe. De har mer om sitt eget, når de andre har om andre religioner. Den ene muslimen og katolikken i den samme klassen har ikke noe slikt.)

To av lærerne begrunner det å ta entydig utgangspunkt i det kristne kulturgrunnet med at de muslimske elevene har sekulær bakgrunn eller vil "bli norske". Ingen lærere ser ut til å vurdere de *kristne* barnas bakgrunn som sekulær, for så å bruke dette som begrunnelse i forhold til behandlingen av kristendomsfaglige emner.

Tre av de ni klassene markerer høytider fra andre religioner som er representert i klassen. I seks av disse klassene møter minoritetselevne altså aldri sine høytider i form av noen markering i klassen eller på skolen. I en førsteklasse, hvor læreren jo også etter L-97 kunne velge når i småskolen de enkelte religionene skulle tas opp, tar læreren ikke opp Islam selv om det er en muslimsk jente i klassen. Klassen markerer heller ikke hennes høytider.

Vi skal være varsomme med å konkludere med at det må bli mer fokus på den ene minoritetseleven i KRL. Vi har nemlig ikke berørt et av dilemmaene for disse elevene: De blir ofte til de grader identifisert med religionen sin av de andre elevene i klassen. Når en klasse har om et tema i kristendom, hører det vel med til sjeldenhetene i norsk skole at alle ser på de som er døpt og spør: Gjør du det? Feirer dere sånn? En vesentlig prosent av dem som er døpt har kanskje et mer kulturelt forhold til kristendommen. Noen er svært sekulariserte, mens andre tar avstand. De kan ha om kristendommen på skolen, uten at de blir direkte utfordret på sin tro, uten at andre i klassen stiller vanskelige spørsmål til dem, og uten at de må fortelle om kristendommen som "sin" religion.

Den ene med en annen kulturell og religiøs bakgrunn får ofte ikke denne muligheten til anonymitet. Selv om elevene for eksempel kan ha en sekulær, muslimsk bakgrunn, og et fjernt forhold til sin egen religion, blir de ofte regnet som representanter for denne religionen og forsvarere av den i klassen. Da kan det være vanskelig å være alene, og dette må læreren selvsagt ta med i vurderingen av hvor stort fokus den enes religion skal ha. Det er ikke lett for en 10-åring å få alle klassens øyne på seg med spørsmål som: "Ber *du* fem ganger om dagen? Er *du* omskåret? Slik sett er det et spørsmål om det ikke ville være bra å fokusere på markering av høytider.

Der ligger det gjerne noe man kan gjøre, lage, synge og spise. Dette er aktiviteter som klassen gjerne vil oppleve som positive og dermed får vi ikke så lett fokus på det som kan oppleves som vanskelig og nærgående for eleven.

Læreren som hadde "vår" elev i tre år, sier i etterkant at det var mange problemstillinger knyttet til det å ha en minoritets elev i KRL-faget, som hun ikke hadde tenkt på på forhånd. Utfordringer måtte løses der og da underveis. Hun har lært mye av det, og ville grepet en del ting annerledes an ved neste korsvei. Dette gjelder nok mange lærere som har prøvd seg på dette for første gang. Når evalueringene av faget også er foretatt i denne første innføringstiden, kan vi regne med at noe ville være annerledes om samme evalueringen ble gjentatt om noen år, når lærerne har fått litt mer erfaring.

3.3.13 Formidling og forkynnelse

To lærebokseksempler

Innledningen til KRL-faget både i L-97 og L-02 slår fast at faget ikke skal være en arena for forkynnelse (KRL-boka s. 12). Til tross for at dette var en del debattert rundt om, ble spørsmålet bare reist en gang i mitt samarbeid. Det skjedde i tilknytning til lærebokas presentasjon av Jesu bergpreken i sjette klasse ("Reiser i tid og tro 6" s. 119-130). Der møter vi bergprekenen gjennom saligprisningene, og disse knyttes til fire personer i nåtid eller nær fortid. En av dem er tenårings Odd Kåre Rabben som døde av aids for noen få år siden. Over en og en halv side i elevboka fortelles historien hans. Om kristendom og tro sies dette: "Odd Kåre snakket åpent om hvordan det hjalp ham å tro på Jesus. En gang sa ham at han hadde lyst til å bli misjonær" (s. 122).

Dette stykket opplevde læreren som forkynnende. En sterkt tragisk hendelse blir indirekte brukt til å forkynne omvendelse, mente læreren. Gutten hadde den rette troen, og troen på Jesus har hjulpet ham. Dette er et vitnesbyrd hun mente ikke hører hjemme i en lærebok.

Hun reflekterte videre: Så lenge teksten er hentet fra Bibelen eller et annen skrift, kan vi si: "Slik står det!" Så lenge vi kan gjøre det, kan det være formidling. Da snakker vi om noe som står i et skrift eller finnes i en tradisjon eller praktiseres av noen. Det blir opp til elevene hvordan de vil forholde seg til en slik formidling. Eksemplet med Odd Kåre opplevde hun som noe annet. Det som gjøres i det lærebokstykket ligger veldig nær det å *tolke* en fortelling. Når voksne, for eksempel læreren, tolker og forteller videre på en gitt fortelling, blir det lett forkynnelse. Har man en tanke om å påvirke til tro, blir det i hvert fall forkynnelse. Å forkynne er å prøve å påvirke og overbevise i en bestemt retning.

Læreren mente at lignelsen om den rike mannen og Lasarus, som vi behandlet tidligere, var satt inn i en sammenheng som gjorde at man fikk noe av det samme problemet der. Forskjellen var at her var det *læreren* som fikk problemer. I eksemplet ovenfor var det læreboka. Læreren oppfattet lignelsen om den rike mannen og Lasarus som en skremselfortelling når den skulle formidles til elleveåringer. Å skremme på religionenes område, er i seg selv svært nær forkynnelse, mente hun. Det virkelig problematiske var at lignelsen skulle sammenlignes med Guds Rike. Det oppfattet læreren som så krevende, at hun mente det var svært vanskelig å unngå tolkingen som lett ble forkynnende. Hun var ikke glad for at denne fortellingen hadde fått en plass i skolen (se også kapittel 3.3.3 og 3.3.4).

Hva er forkynnelse?

Hva forkynnelse er i en pedagogisk sammenheng, finner vi ikke nærmere definert i skolens planer. Ordet har forekommet forholdsvis flittig i debatter om kristendomsfaget gjennom en mannsalder. I disse debattene ser ordet ofte ut til å være brukt nærmest som et skjellsord, som underforstår utidig press og påtrengende misjonering. Dersom det er slik ordet er brukt, også i L-97 og L-02, er det forholdsvis enkelt å slå fast at fenomenet ikke bør forekomme. Da hadde det strengt tatt ikke vært nødvendig å ha det med i planene.

Prester forkynner. Det gjør også andre representanter for religioner og trossamfunn. I kristendommen er forkynnelsen en sentral del av kirkens virksomhet, og kirken selv har ganske klare forestillinger om hva det er å forkynne. Når forkynnelsen foregår i den sammenhengen der den hører hjemme, og utfoldes på en god og sunn måte, er den forstått som en positiv virksomhet. Fra kirkens teoretiske arbeid med dette, homiletikken eller prekenlæren, kan vi trekke ut noen grunnleggende elementer:

- Å forkynne er å proklamere noe. Bakgrunnen er herolden, budbæreren som sto midt på bytorget i antikken og ropte ut sin viktige melding fra herskeren: "Hør! Herskeren har noe viktig å si dere! Slik er det!" En forkynnelse er med andre ord ingen redegjørelse med ulike synspunkt. Det er heller ingen drøfting med avveining for og mot. Å forkynne er å erklære noe for sant; å slå fast viktige sannheter som i den sammenhengen ikke står til diskusjon: "Det er ikke frelse i noen annen ..." (Ap.gj.4,12). Overfører vi dette til skolens virksomhet, betyr det at religiøse sannheter ikke skal proklameres som sannheter, som det eneste rette. Disse sannhetene er jo nettopp gjenstand for tro. Vi kan altså ikke si i skolen: Slik er det! Mennesker tror ulikt om dette nettopp fordi ingen vet.

- Den som forkynner, tiltaler tilhøreren. Han sier som profeten Natan da han sto overfor kong David: "Du er mannen!" (2. Sam.12,7). Å forkynne er altså mer enn å fortelle og forklare. Det ligger en tiltale i forkynnelsen som på ulike vis vil gjøre tilhøreren oppmerksom på at det han nå hører gjelder ham personlig. Det kan gjøres både ved tiltalen "du" og ved at tilhøreren trekkes inn i kretsen av troende gjennom bruken av "vi/oss". Forkynneren hevder at

det han forteller, for eksempel om Jesus, har avgjørende betydning for den som hører på. Han/hun må ”gjøre noe med det”. For skolen betyr dette at fortellinger fra hellige skrifter skal legges fram for elever på en åpen måte slik at de har mulighet til å nærme seg stoffet på ulikt vis. De ulike måtene elever velger når de nærmer seg dette stoffet, vil i overveiende grad være bestemt av hjemmebakgrunnen deres. Dersom barn kjenner seg presset til å ta standpunkt til stoffet og ”gi et svar” ved å slutte seg til, kan den formidlingen barnet har møtt kalles forkynnelse. Barnehagens planer er tydeligere på dette enn skolens (se Rammeplan for barnehagen, kapittel 2.2). Omtales en religion for ofte med et inkluderende ”vi”, kan læreren lett komme til å ”sope inn” en hel klasse under en religiøs sannhet. Det er forkynnelsens oppgave, ikke skolens.

- Å forkynne er å tolke og forklare en fortelling eller en tekst. Denne tolkingen vil si noe avgjørende om hva fortellingen eller teksten betyr for oss i dag. Den som forkynner, forklarer hvorfor denne hendelsen er viktig. Tar vi for oss kjernen i kristendommen, kan en slik tolking til Jesu død for eksempel lyde slik: ”Jesus døde for oss/deg; for at vi/du skal bli frelst”. Eller til en oppstandelsesfortelling: ”Jesus sto opp fra de døde for at vi/du også skal få leve evig”. Slik gjør forkynnelsen teksten eller historien levende for tilhøreren som noe som angår ham/henne, og utfordrer til tro. En skoleklasse kan godt drøfte sentrale trossannheter i kristendommen og andre religioner uten at det blir forkynnelse. Dogmer og trossannheter kan være tema for kunnskapsformidling og læring. Betydningen av Jesu død i kristendommen kan for eksempel være et slikt tema. Vi forkynner først dersom vi appliserer dette på eleven: ”Han døde for deg/oss.”

- Forkynnelsen har som mål at mennesker skal oppleve at det som blir sagt angår dem på en avgjørende måte, slik at de kommer til tro. Forkynnelse er med andre ord en utfordring til å ta stilling til det som blir sagt ved å slutte seg til i tro. Den lærer som har tro som målsetning for virksomheten i skole og barnehage, har satt seg et mål som sannsynligvis innebærer forkynnelse, for tro er forkynnelsens utvetydige mål.

Kan dette være innfallsvinkler til spørsmålet om stoff i en lærebok eller lærerens undervisning er forkynnende? For begge de eksemplene som læreren trakk fram, gjelder vel at de har elementer i seg som gjør at teksten eller historien kommer svært nær tilhøreren. Her kan tilhøreren lett oppleve at dette angår ham/henne, og utfordrer til tro. En mulighet for et slikt møte mellom elevene og lærestoffet, kan undervisningen ikke avskjære. Dette har vi behandlet ovenfor i kapittel 2.4.6. Spørsmålet blir hvor grensene skal gås opp. Når det gjaldt fortellingen om Den rike mann og Lasarus, var jo lærerens poeng nettopp dette at selve fortellingen kunne hun mestre, selv om hun ikke likte den. Denne kunne elevene forholde seg til som en tekst fra en hellig skrift. Det var koblingen til en fortolkning som ble for vanskelig.

3.3.14 Salmer og sanger ... vi aldri lærer?

Samarbeidet med en småskoleklasse på en nynorskskole, reiste spørsmålet om sang og målform. Når høgskolelektoren dessuten har bokmålsbakgrunn, og har brukt 20 år på å lære alle julesangene utenat om igjen på nynorsk, var spørsmålet egnet til å engasjere. Hva slags prinsipper skal ligge til grunn for valg av målform når klassen skal syngre en sang eller en salme?

Hovedutfordringen for en nynorskskole når det gjelder målform, er at så snart man har bruk for annet materiell enn elevbøkene, er svært mye av det man kan bruke på bokmål og svært lite er på nynorsk. Å finne godt stoff på nynorsk er en evig hodepine for lærerne. Når klassen skal syngre, er det derfor viktig å bruke nynorske sanger og salmer. Man skal gi trygghet og fast grunn under føttene på elever som lærer den truede målformen.

I Den norske kirke gjorde man noen grunnleggende valg når det gjaldt salmer og målform ved innføringen av "Norsk Salmebok" i 1985. Før dette hadde kirken én salmebok for nynorskbrukere og én for bokmålsbrukere, med ulikt utvalg av salmer, og ulik oversettelse på en del av salmene. Fra 1985 har alle brukt den samme salmeboken. Noen svært sentrale kjernesalmer står i begge målformer. Det gjelder for eksempel en del av julesalmene (men ikke "Deilig er jorden" ...). Ellers har man gjort et valg, som ofte går på at salmen skal være i opprinnelig målform. Samtidig har man tilstrebet en forsvarlig fordeling på de to målformene.

Vår skole ønsket å bruke nynorsk så sant det var mulig. Det innebar at de brukte de gamle nynorskoversettelsene på en del salmer. Det innebar også at de brukte en del oversettelser som ikke kan kalles autoriserte oversettelser. De finnes ikke i mye brukte salme- og sangbøker, men har fått en lokal status gjennom skolens bruk. Så opplevde lærerne, med en viss irritasjon, at målformen i disse salmene kolliderte med det de møtte i kirken når elevene skulle bruke salmeboka. De spurte: Hva skal vi gjøre med det?

Her finnes ingen opplagte svar, men noen viktige problemstillinger å drøfte. Det er viktig å spørre: Hva er målsettingen med å syngre og eventuelt lære salmer og sanger i skolen? Det kan nok være ulikt i ulike fag og alt etter hva slags tema man har for seg. Likevel vil det vel ofte være en sentral målsetting at elevene skal ha med seg en viss kulturskatt av sanger og salmer videre i livet. Derfor skal de "lære" sanger og salmer i skolen. Kulturskatt har så avgjort også med målform å gjøre. I musikkfaget heter det at "faget skal hjelpe elevene til å utvikle et ansvar for musikalsk og sosialt fellesskap" (L-97 s. 236). Elevene i småskolen skal "lære seg songar og dansar frå ulike sjangrar og tradisjonar og øve opp evna si til å syngje og spele" (s. 240). Dette gjelder for eksempel sanger til høytidene og nasjonale sanger knyttet til ulike kultur- og livsområder. Det å bære med seg en kulturskatt i form av sanger og salmer er altså viktig. Selv om utenattpuggingen er borte, skal elevene lære gjennom bruk.

Ifølge norskplanen er det først på mellomtrinnet at elevene skal kunne lese tekster på bokmål og nynorsk (s. 120). De to målformene er ikke omtalt i

småskolen, men under ”arbeidsmåtar i faget” heter det ”elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesing og skriving over lengre tid utan at dei skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgåvespråk og prøvespråk” (s. 113). Selv om det er viktig å lete etter nynorske salmer og sanger, må det bety at det er rom for salmer og sanger på sidemålet også i småskolen.

Dersom den kulturelle skolesekken med salmer og sanger skal være en *varig* kultursekk, trenger vi noen retningslinjer når det gjelder målform. Da mener jeg at kravet til nynorsk språk ikke kan være eneste kriterium, ikke engang i småskolen. Salmer og sanger som elevene lærer gjennom bruk, fester seg, forhåpentligvis, i hukommelsen. Noe av det blir varig kunnskap for noen. Prester som går på sykehjem kan fortelle at Fader Vår og noen kjernesalmer av og til ser ut til å være den siste kunnskapen som forlater et menneske. Nå hadde nok *den* generasjonen et annet forhold til læring av salmer enn dagens elever. Allikevel sier det noe om hvordan vi lærer salmer og sanger. Vi tar dem med oss og bruker dem i mange sammenhenger i livet lenge etter at vi har forlatt skolen. Da mener jeg det er viktigere at salmer og sanger læres i en målform som er godt innarbeidet i samfunnet, enn at de er på hovedmål eller sidemål. For fellessangen og sanggleden i landet vårt, vil det være en fordel at elevene i størst mulig grad lærer salmer og sanger på det som er salmens norske originalspråk – i de sammenhenger det er mulig å snakke om noe slikt. Det vil bety at noen må læres på nynorsk, andre på bokmål, men at de i hovedsak læres likt over hele landet. Er ikke det vår eneste mulighet til å kunne synge sammen som folk (uten bok) – hvis det er et mål?

Dette ønsket om å kunne synge sammen som folk, må likevel veies mot et annet hensyn. I det som er sagt ovenfor ligger det som en forutsetning at vi har to likeverdige og like sterke målformer i landet vårt. Slik er det ikke. Vi har et flertallsmål som 88% bruker og et mindretallsmål som 12% bruker. Når det blir produsert nye sanger/salmer for et marked, ser vi i dag at det blir nesten bare bokmål, fordi det selger bedre. Dette gjelder også kristne sanger. Gospelkulturen er bortimot en katastrofe for nynorsk i bygdene våre. Hvis vi bare satser på ”mest brukte målform” har vi om 20 år bare de nynorske klassikerne og lite nyskapende på nynorsk.

Hvis vi skal prøve å ballansere disse hensynene, kan vi først ta for oss det vi kan kalle ”historisk materiale”:

- Prøv å danne deg et bilde av hva som er den mest brukte målformen for salmen eller sangen.
- Er salmen/sangen godt innarbeidet i begge målformer, velges selvsagt skolens hovedmål. Det vil for eksempel gjelde mange av julesangene. (Se også ”Måne og sol” som brukes ved alle familiegudstjenester i Norge.)
- Når det gjelder historisk materiale av kjernesalmer, så er disse gjerne godt innarbeidet på en av målformene, noen på nynorsk, andre på bokmål. Følg da denne målformen.
- Bruk Norsk Salmebok og se hvilken målform som er valgt der. Dette er trolig valg av en viss varighet i Den norske kirke, og bør gi signaler til skolens valg av målform når det gjelder salmer. (Se for eksempel ”Dine

hender er fulle av blomster”, Norsk Salmebok nr. 194 som bare står på bokmål, men som min samarbeidsskole har sin egen oversettelse av. Her mener jeg de burde følge salmeboken.)

Når det gjelder den nye sangkulturen, må et annet prinsipp ligge til grunn:

- Let etter og arbeid for å fremme gode nynorske originaler eller oversettelser! Nynorskelevne trenger dette sårt. Språkpolitisk må det være et mål å få autoriserte versjoner også av det nye. Her har vi i dag ikke noe godt system.
- Unngå (som en hovedregel) lokale oversettelser som ikke holder god nok kvalitet og ”egne varianter” av oversettelser som ikke finnes i mye brukte sang- og salmebøker. Teksten blir da lett en ”døgnflue” som elevene ikke vil kunne synge sammen med andre senere.

For å konkludere: ”Deilig er jorden” er greit i en nynorskskole. ”En stjerne skinner i natt” kan gjerne skiftes ut med ”Ei stjerne skin her i natt”.

4 Intervju med lærerne

De to lærerne var svært sentrale aktører i dette prosjektet. Deres stemme høres mange steder i de faglige drøftingene i kapittel 2 og 3. For å få viktige opplysninger ut over dette, ble begge lærerne intervjuet i juni 2000. Som det går fram av gjengivelsen nedenfor, var fokus for intervjuene samarbeidet i prosjektet og ikke innholdet i KRL-faget. Innholdet i faget mente vi å ha drøftet fortløpende gjennom de tre årene. Det var jo det som var samarbeidets innhold.

Intervjuene foregikk som en samtale ut fra en liste med spørsmål som intervjuer hadde formulert. Det ble formulert nye spørsmål underveis der det var naturlig. I tillegg var de to lærerne oppfordret til å stille med egne spørsmål og kommentarer. Intervjuene varte cirka en time, og ble tatt opp på bånd. Etter at intervjuene var skrevet ut, fikk lærerne dem til gjennomsyn, med mulighet for å endre/rette det de ønsket.

4.1 Intervju med lærer i småskolen

Samarbeidet med denne læreren startet våren 1997 med observasjon i klassen og noen drøftingsmøter knyttet til kristendomsfaget. Det fortsatte med drøftingsmøter fra høsten 1997, da L-97 ble innført og ut våren 2000.

Kan du peke på en ting i dette samarbeidet som har vært spesielt positivt?

Det må vera at eg har opplevd det som ei god etterutdanning i faget. Samarbeidet føregjekk i den perioden kristendomsfaget blei omarbeid til det nye KRL-faget etter L-97. Dette med å samarbeida med fagfolk på ein høgskule over noko tid, ser ut til å vera ei svært god løysing på trongen me lærarar har for etterutdanning.

Er det noe som har vært spesielt frustrerende, negativt eller vanskelig?

Samarbeidet har gått greitt slik eg ser det. Likevel må eg nemna at det har vore periodar i skuleåret der samarbeidet har vore noko lausare. Dette har sine naturlege årsaker i årshjulet vårt der samarbeidsoppgåvene våre er noko varierende i mengde. I svært travle periodar måtte eg innsjå at eg ikkje kunne vera like godt førebudd til samarbeidsmøta som eg ynskte. Elles vil eg nemna at dei fleste andre faga også gjennomgjekk store endringar i denne perioden.

Er det andre gleder og sorger du vil nevne her?

Eg har vorte mykje tryggare i dette faget når det gjeld undervisning og opplæring. Eg er glad for at forteljing blir så sterkt framheva.

Du var tydelig usikker og utrygg da dette faget kom.

Ja, det var eg. Det gjekk seg likevel godt til fyrste året. Innimellom diskuterte eg mykje med den andre læraren som var med på dette samarbeidet og med andre kollegaer. Det kunne dreia seg om formidling, korleis ta opp ulike tema og korleis arbeida med stoffet reint generelt. Sjølv om slike samtalar er uformelle, kan dei vera svært nyttige og ei god drivkraft i spanande og slitsame dagar. Elles må eg nemna at samarbeidet også i stor grad har medverka til større bevisstgjerings i faget.

Det første året, da jeg observerte i 3. klasse, prøvde vi å sette opp noen tema til utprøving. Vi så blant annet på fortelling i det nye faget, og hvordan man skulle arbeide med det. Vi så på helhet og progresjon i bibelkunnskap og annet. Da tenkte jeg at et samarbeid skulle handle om å arbeide med noen slike tema, men det fikk vi ikke til. Jeg ante at det kanskje ikke var det vi skulle. Går det an å si noe om hvorfor?

Me kan nok ha snakka litt forbi kvarandre. Eg opplevde det ikkje som noko problem, og eg fekk løyst dei oppgåvene eg hadde i klassen. Likevel ser eg i ettertid at du nok ikkje kunne ha tenkt at framdrifta skulle bli slik ho vart. Eg underviste etter gamal plan dette året, og hadde nok visse vanskar med å lausriva meg frå planen eg starta med om hausten.

Men det ble ikke noen fortsettelse på den måten å samarbeide på.

Nei, det blei vel ikkje det. Likevel vil eg nemna dette med ulike måtar å ta opp ymse tema på. Dette har kanskje kome lite fram.

Vi hadde et samarbeid som stort sett gikk ut på å være åpne for det som ble aktuelt i faget. På møtene stilte du med noe du ville ta opp, og jeg stilte med noe jeg ville ta opp. Var det å diskutere det vi støtte på underveis, en god form for samarbeid?

Det har vore ei svært grei samarbeidsform. Til vanleg kan du ikkje jobba på den måten i skulen eller på etterutdanningskurs. Her kunne eg skriva ned problemstillingar etter kvart som dei dukka opp og vita at eg kunne få diskutera dei med fagfolk.

Det kunne være slik fordi det var i en innføringsfase for et nytt fag.

Det kan me seia. Men det er kanskje mogeleg å dra desse røynslene med til vurdering av alternative etterutdanningstilbod for lærarar.

Hvis en slik form for samarbeid går videre, skulle det da være noe strammere rammer med tema og emner man prøvde ut? Nå er de hektiske første tre åra ferdige, da den løsere formen var mest naturlig.

Det kan ein, men ulike premissar må då liggja i botnen. Alle involverte partar må delta i planleggingsfasen både vår og haust. Me har også ei rekkje samarbeidspartnarar utanfor skulen. Fleire fag er oftast også integrerte i dei

ulike tema me har. Ein strammare plan i høve tema/emne og tidspunkt vil truleg vera naudsynt. Du har i løpet av denne samarbeidsperioden signalisert ved fleire høve at du har ynskt å delta i planlegginga, men eg har ikkje greidd å få det til.

Hva forventet du deg av samarbeidet i utgangspunktet? Har forventningene endret seg underveis? Hva har du forventet at du skulle få ut av samarbeidet når vi skulle møtes?

Forventningane har endra seg undervegs. Med berre ei kvartårseining i kristendomsfaget frå lærarskulen, tenkte eg at eit slikt samarbeid no måtte vera midt i blinken for meg. Eg har vore lærar i over 20 år, og har stort behov for påfyll. Elles har eg alltid vore redd for å ”stivna i faste mønster” i arbeidet mitt. Etter som dette samarbeidet har skride fram, har eg sett at eg har fått mange nye perspektiv på faget. Eg har fått svar på mange spørsmål. Eg har fått diskutert mange aktuelle saker og samarbeidet har til tider vore svært praktisk retta. Forventningane har etter kvart vorte meir direkte knytt opp til det me til ei kvar tid arbeider med.

Hva har du forventet at jeg kunne bidra med? Hva har jeg innfridd eller ikke innfridd?

Hovudsaka her er faglege spørsmål. Me kan diskutere med kvarandre her på huset, men problemstillingar som er av direkte fagleg art, er svært interessante å ta opp med deg. Av og til har eg også hatt med spørsmål me har jobba med i kollegiet til deg. Me har ikkje alltid fått fasitsvar, men nye tankar å jobba ut ifrå. Så til spørsmålet om forventningane har vorte innfridde. Det meiner eg dei så absolutt har.

Mange av de problemstillingene dere lærerne har reist, kan ingen gi ”det rette svaret” på. Vi kan diskutere saken, og jeg kan komme med faglige innspill, men jeg er ikke pedagog. Det er til syvende og sist likevel dere lærere som må finne løsningen i forhold til deres undervisning. Når du gir uttrykk for at du har hatt stort utbytte av dette samarbeidet, er det da det at jeg er en fagperson som er det viktigste?

Ja, det er ”fagpersonen” som har vore det viktigaste for oss. Pedagogiske verkemiddel, ulike innfallsvinklar og metodikken skal me vera bra kvalifiserte i.

Har avtalene og rammene for samarbeidet vært gode nok, eller hadde du ønsket en mer klarlagt struktur med tydelige bestemmelser for møter? Fire møter av 1 time per år, eller noe lignende?

Det kan godt henda at det hadde vore greiare å ha ein møteplan klar frå hausten av. Me har begge sett at det til tider har vore vanskar med å finna tidspunkt for møta våre. På den andre sida har det vore greit å avtala etter kvart og då også ha ei sakliste å førebu med *aktuelle* saker. Det har ikkje vore mange avlysingar.

Har du hatt nytte av å diskutere lærebøker med meg?

Dette har me ikkje brukt så mykje tid på, men me har i nokon grad diskutert dei ulike verka. Og i denne samanhengen vart me også gjort merksame på ein del tilhøve me burde sjå etter.

Jeg har ønsket å få innblikk i hvordan en temaplan blir til, og gjerne få være med i planleggingen. Det ville være veldig nyttig for meg, men det har vist seg vanskelig. Jeg blir gjerne først blitt kjent med resultatet når det foreligger. Hadde det vært nyttig for dere også om jeg var med i planleggingen?

Som eg tidlegare har nemnt, ville dette utvilsamt ha vore av nytte og verdi. Ved fleire høve har du sett trådar frå KRL-faget til andre fag og omvendt, som det ikkje er så vanleg å finna. Når me no har lagt planar for alle årstrinna etter L-97, vil me nytta opp att ein del tema etter evaluering. Kopiera vil me ikkje, men til ei kvar tid tilpassa planane.

Hva husker du av viktige punkt som vi har tatt opp? Hva har festet seg i hukommelsen?

Fyrst og fremst jul og advent. Dette gjekk me skikkeleg grundig inn i. Skulle det vera tradisjonell adventstid og juleførebuing? Elles trur eg klassen har fått større utbytte av kyrkjebesøka me har hatt. Døme: Dåpen, symbol, fargane i kyrkjeåret osv.

Hva ville du ønske deg med tanke på faglig utvikling hvis du kunne ønske deg en KRL-kontakt med høgskolen videre framover?

Med berre ein kvartårseining i faget, er trongen for meir fagkunnskap stor. Etter dette samarbeidet med deg ser eg dette ekstra tydeleg. Og borna er flinke til å spørja / til å lura på ting i dette faget, og då er det godt med god bakgrunnskunnskap sjølv om naturlegvis ikkje alle svar finst.

På høgskolen tenker man nå mye mer i nettverksbygging enn i kurs. Hva burde jeg som høgskulelektor satse på hvis jeg skal tenke nettverk og fag?

Fagnettverk mellom fleire skular må vera bra. Og med ein rettleiar eller fagleg ressursperson frå Høgskulen ville eit slikt nettverk verta meir solid og utviklande, trur eg. Innspel utanfrå utviklar og trekkjer oss framover.

Er de viktige ting vi nå ikke har tatt opp?

Tidsklemma har kanskje kome dårleg fram her. Dette gjeld både i vårt samarbeid og i stoffmengda L-97 stipulerer for KRL-faget. Me skulle gjerne ha nytta noko meir tid i samarbeidet vårt, og eg ser vanskar med å få tid til å handsama alt lærestoffet læreplanen legg opp til i KRL-faget på dei ulike klassetrinna på ein god og grundig måte.

4.2 Intervju med lærer på mellomtrinnet

Samarbeidet med denne læreren startet høsten 1997, da L-97 ble innført og varte ut våren 2000. I forhold til mellomtrinnet var det derfor ingen prøveperiode på forhånd, slik vi hadde det i småskolen. Her prøvde vi oss heller ikke med det mer strukturerte samarbeidet som er omtalt i intervjuet ovenfor.

Kan du peke på en ting i dette samarbeidet som har vært spesielt positivt?

Det som er særleg positivt med denne form for kursverksemd, er at det du lærer følast aktuelt heile tida. Du får teke opp og diskutert ting du til ein kvar tid er oppteken av. Når eg møtte på problemstillingar i undervisninga, tenkte eg gjerne: "Dette skal eg ta opp og diskutera med Bjørg." Eg fekk også høve til å tenkja gjennom problemstillingane før møta. Gjennom diskusjonane vart det også reist problemstillingar som eg elles kanskje ikkje ville ha tenkt gjennom. Eg vart meir bevisst i høve faget, og det vart i det heile meir interessant å undervisa. Det var også svært positivt for meg å få starta dette samarbeidet då eg starta med femte klasse ved innføring av L-97.

Er det noe som har vært spesielt frustrerende, negativt eller vanskelig?

Eg ville gjerne brukt samarbeidet meir enn eg har gjort, men sidan det ikkje var sett av tid til dette frå skulen si side, vart det til tider ikkje prioritert. Eg har heile tida brukt av den ubundne tida, og sjølv om dette var både nyttig og interessant, måtte tida "konkurrera" med tid til for- og etterarbeid og fagleg ajourføring i andre fag.

Har du diskutert med ledelsen om det kunne vært godkjent som kurstilbud?

Me har snakka om det, og eg har gitt tilbakemelding om at det vil vera ein svært bra måte å bruka slike midlar.

Skulle samarbeidet vært mer strukturert?

Da jeg og småskolelæreren prøvde oss litt fram våren 1996, tenkte vi oss at samarbeidet skulle dreie seg om noen emner eller tema som vi plukket ut. Vi kunne velge "fortellingen og fortellingsdidaktikk" eller "hvordan få helhet og progresjon i bibelkunnskap" eller andre emner. Det fikk vi ikke til. Det var ikke noen emner som ga seg tydelig, og det var ikke så lett å se hvordan vi skulle samarbeide om det videre. Så ble det en mer åpen form hvor begge parter har vært åpne for det som dukker opp. Av og til har jeg kommet og sagt: "Kan ikke dere prøve ut dette, eller se på dette." Når vi har bestemt et møte har jeg sagt: "Tenk over hva som er aktuelt nå", og så har innholdet i samarbeidet blitt til underveis. Har det vært bra, eller skulle det vært mer struktur, med emner vi arbeidet systematisk med?

Til no har det vore bra at eg har fått teke opp tema etter kvart som dei har dukka opp. Dette fordi innføring av nytt KRL-fag har reist mange

problemstillingar. Men dersom me skulle ha halde fram, kunne eg ha tenkt meg meir struktur med faste tema.

Ble det kanskje ikke naturlig i denne første omgangen, fordi nå kom alle disse spørsmåla som det var naturlig å ta tak i i en startfase? At vi ikke fikk det til, fordi det var for mange akutte spørsmål?

Eg ser det slik. Men no etter at eg har vore gjennom alle tre åra på mellomtrinnet, ville det vore fantastisk å kunna fortsetja samarbeidet med meir faste emne.

Hva forventet du deg av samarbeidet i utgangspunktet?

Eg hadde ingen spesielle forventningar. Eg fekk spørsmål om eg var interessert i å fortsetja eit samarbeid som var starta i småskulen. Eg tykte det verka interessant.

Har det kommet noen forventninger underveis?

Etter kvart som eg såg nytten av å få diskutert ulike problemstillingar med deg, voks også forventningane. Det er klart.

Hva har du forventet at jeg kunne bidra med? Jeg vet jo at en rekke av de spørsmåla du har reist, har ikke jeg kunnet løse. En del av dem er veldig vanskelige.

Det har ikkje vore meininga at du skulle løysa dei, men det å få høve til å diskutera det med ein fagperson, få ditt syn og av og til kunna høyra at også du var usikker i høve til ting eg lurte på, var godt i seg sjølv. Du kunne også undersøkje ting for meg, skaffa relevant litteratur om ulike emne, og eg fekk høve til å diskutera læreverk og bruken av dei.

Det diskuterte vi jo ganske mye, og det var veldig lærerikt for meg.

Ja, det førte også til at me ved skulen valde eit anna læreverk då elevane kom i sjuande klasse. Etter å ha fått diskutera mine synspunkt på læreverket med deg, følte eg meg tryggare på at eg ville føla meg meir tilfreds med eit anna verk. Det var ein styrke å få diskutert dette med deg som fagperson.

Faglig, ja, men ikke pedagogisk. Det er dere som er pedagoger.

Ja, men me diskuterar for det meste berre slike ting med kvarandre. Det å få inn nokon som ser ting frå ein annan synsvinkel er svært bra.

Er det noe du har savnet, noe som ikke er innfridd?

Nei, dei problemstillingane eg har reist føler eg at eg har fått diskutert. Det einaste er emnet "Kristuskunsten". Det skulle me ha i kyrkje-skule-samarbeidet, men det vart ikkje.

Har avtalene og rammene for samarbeidet vært klare nok? Jeg mente i utgangspunktet at vi skulle gjøre noen faste avtaler. Det mente jeg at jeg hadde lært fra et tidligere samarbeid hvor jeg bommet veldig på det, men så har jeg vært litt usikker underveis. Har det vært greit slik det har vært; at det har vært opp til begge parter å ta initiativ, eller skulle det vært mer klare strukturer og tydelige avtaler for lange perioder eller hele året?

Det burde kanskje vore meir fast. Nokre møtetider kunne til dømes vore avtalt, og så kunne me ha teke kontakt innimellom. Dessutan burde du vore med då me laga tema-planen om våren. Dette fordi eg ofte har tykt det har vore vanskeleg å få KRL inn i tverrfaglege tema. Du har sett på planen i ettertid, men sidan planen omfattar andre lærarar og fag, har det vore vanskelegare å kunna føreta endringar.

En rammeårsplan for samarbeidet? Det som er mitt problem, er at jeg har rom og tid for dette definert i arbeidet mitt, men jeg vet jo at når jeg går inn her i et samarbeid med dere, så har dere mer pressede rammer enn jeg har.

Ja, det ville vore bra, og det burde også ha vore avsett kursmidlar til slikt samarbeid.

Jeg har tenkt at når jeg tar av deres tid til dette, så kan jeg bidra med en del materiell, bøker, henvisninger og annet stoff, som gjør at det balanserer.

Ved innføring av L97 var det spesielt mykje nytt stoff å setja seg inn i i alle fag. Det at du skaffa ein god del litteratur og eg fekk høve til å diskutera ulike problemstillingar med deg, gjorde planleggingsarbeidet lettare og meir interessant.

Vi har diskutert lærebøker. Det har jeg opplevd som veldig nyttig. I den forbindelse spør jeg: Har lærerne noe særlig utbytte av det? Det dreier seg så mye om pedagogikk og metodikk.

Då me skulle starta i femte klasse etter L97 med nye bøker i alle fag, fekk me alt for lita tid til å setja oss inn i dei ulike læreverka. Det vart difor svært tilfeldig kva for verk me valde det første året. Som nynorskskule er me avhengig av å bruka stoffet i lærebøkene ganske mykje. Det finst svært lite anna stoff på nynorsk. Difor er det viktig korleis stoffet i læreboka er presentert, kva forfattarane har valt å ta med, vektlegging, synsvinkel o.s.v.

Jeg har hatt et frustrasjonspunkt i forhold til temaplaner. Der har jeg ønsket å komme inn tidlig. Men det har aldri blitt noe av. Hvorfor? Er dere så pass presset på den tiden dere lager planer, at det rett og slett ikke blir tid? Eller er det et punkt der det særlig er jeg som ønsker samarbeid fordi jeg har mye å lære av å se hvordan dere gjør det? Jeg tror at med en større fagkunnskap kunne jeg også sett mer av hvor faget kunne vært med.

Kanskje nettopp difor burde samarbeidet vore meir formelt med fast oppsette tider. Me lagar temaplanane for neste skuleår i juni. Når skuleåret startar, er det svært hektisk og temaplanen må leggjast før fagplanane.

Er det ikke rom for meg i den prosessen? Hvor skulle jeg vært?

Som eg sa tidligare hadde det vore svært bra om du hadde vore med når me lagar temaplanar slik at du kunne kome med ditt syn på KRL faget sin plass i tverrfaglege tema, men arbeidet med temaplanane føregår på våren og mange lærarar er involverte med ulike fag i ein litt hektisk periode. Det er nok grunnen til at du ikkje vart trekt inn i det arbeidet.

Hva ville du ønske deg med tanke på faglig utvikling hvis du kunne ønske deg en KRL-kontakt med høgsolen videre framover?

Eg meiner me burde hatt fagfora på skulen. I slike fora ville det vore fint å hatt med ein fagperson frå høgsolen som deltok med jamne mellomrom. Me burde også fått tid til meir fordjuping i fag. Slik det er no underviser dei fleste av oss i for mange fag til å kunna bli ”gode” i noko.

Men når rammene er som der er, hva er det muliges kunst?

Ein kan ikkje delta i til dømes fem ulike fagfora samstundes. Ein må då velja eit fag som ein føl over tid.

Kan en høgsolenansatt gjøre avtale med en skole, for eksempel for tre år for et slikt forum?

Ja, det kunne vore ynskjeleg. Eit fagfora kunne også omfatta fleire skular, men då måtte ein avklara tid til reising og andre utgifter.

Er det nå viktige ting vi ikke har tatt opp eller mer konkrete punkt?

Eg kan nemna nokre av dei konkrete tinga som eg hugsar me har teke opp og diskutert. I starten var det mykje snakk om fritaksregelen og KRL faget generelt. Det var småfrustrasjon rundt om på skulane. Nokon meinte me kanskje ikkje burde gjera juleførebuing som vanleg eller gå rundt juletreet i skuletida. Det var greitt å få diskutert dette med deg. Me såg på høgtider, feiring, og markering i ulike religionar. Du skaffa til dømes helligdagskalendar som me brukte i temaet ”Tid”. Me såg på læreverk, stoff og presentasjonsmåte.

Andre religionar kom litt ”kasta” på oss. Me skulle undervisa om mykje meir enn det me hadde gjort før. Du var oppteken av respekt for andre religionar sin eigenart i formidlinga. Slike ting er vanskeleg å lesa seg til. Me tok opp dette og fekk diskutert konkrete løysingar.

Me kom også inn på kva som er forskjell på formidling og forkynning, om tekstar kan vera forkynnande i seg sjølv osv.

For meg har dette samarbeidet vore god etterutdanning, kompetanseheving/fagleg oppjustering.

4.3 Sentrale tendenser i intervjuene

Den tydeligste tendensen i intervjuene er, etter min mening, at lærerne legger hovedvekten på *det faglige utbyttet* de har hatt av samarbeidet, når de skal peke på positive trekk. Dette kommer de begge tilbake til flere ganger. Å få være i dialog med en fagperson om problemstillinger knyttet til den konkrete undervisningssituasjonen, skårer høyt. Lærerne har et behov for faglig påfyll, og oppfatter samarbeidet som et alternativt etterutdanningstilbud. Dette tilbudet oppfatter de som godt, målrettet og aktuelt. Når de først har plassert samarbeidet i den kategorien, rangerer de det høyere enn et tradisjonelt kurstilbud. I tillegg peker de på at impulsene de fikk, problemstillingene som ble drøftet og samtale vi hadde ga en *økt faglig bevisstgjøring* og *større faglig trygghet*. Den pedagogiske og metodiske siden av faget blir vurdert som mindre viktig i samarbeidet. Dette oppfatter lærerne mer som "sitt område" som de mestrer, og som de har gode muligheter til å diskutere med andre lærere.

Det er også forholdsvis tydelig at organiseringen av samarbeidet skulle vært noe fastere. De to partene i samarbeidet har ulik tilgang på tid. Lærerne har en større tidsklemme enn høgskolelektoren til denne typen arbeid. Nettopp derfor antyder lærerne at noen klart avtalte møter hadde vært et gode, men de er ikke helt entydige på dette.

Jeg mener det går fram av intervjuene at lærerne og høgskolelektoren har hatt noe sprikende interesser som utgangspunkt for samarbeidet og muligens også underveis. Lærerne har nokså gjennomført fokus på sitt eget arbeid i klassen i sine svar, og dermed på nytteverdien for eget arbeid og egen utvikling: "... eg fekk løyst oppgåvene eg hadde i klassen".

Som kapittel 2 i rapporten viser, ønsket nok høgskolelektoren i utgangspunktet et mer temaorganisert samarbeid med utprøving, der temaene var avtalt på forhånd. Da ville vi være med i utprøvingen og utviklingen av KRL-faget. Det kan se ut til at begge parter, med det daglige arbeidet sitt som utgangspunkt, var opptatt av "sitt", uten at vi hadde gjort dette tydelig for oss selv og hverandre i oppstarten og også uten at det kom tydelig fram underveis i prosessen. Oppsummeringen i kapittel 5 vil vise hvordan målene for arbeidet og resultatene vi oppnådde, forholder seg til dette. Som intervjuene viser, var lærerne svært positive til den arbeidsmåten som ble valgt, og det KRL-faglige utbyttet de fikk av dette.

5 Oppsummering

5.1 Mål og forventninger

Nådde vi målene?

Slik måla for arbeidet er formulert i kapittel 1.1, skal det noe til å ikke nå dem! Da måtte samarbeidet ha gått i stå, ikke fungert eller opphørt i samarbeidsperioden. Når vi først var i gang høsten 1997, var målet for samarbeidet å ha drøftingsfora for de problemstillinger en høgscolelektor og to lærere ønsket å ta opp ved innføringen av et nytt fag i skolen. Vekten skulle ligge på det de to lærerne var opptatt av (se kapittel 1.1 og 3.1). Som det går fram av intervjuene i kapittel 4, var lærerne svært fornøyd med utbyttet. Denne positive vurderingen begrunner de først og fremst med at de hadde stort faglig utbytte av samarbeidet. Intervjuene viser vel også at vekten i samarbeidet har ligget der den var ment å skulle ligge: på det lærerne var opptatt av å drøfte. Jeg regner intervjuene med lærerne som en viktig del av svaret på spørsmålet om vi nådde målene, og viser til disse.

Siden målet med samarbeidet ikke var å få svar på konkrete spørsmål eller problemstillinger av faglig eller pedagogisk art, er det ikke naturlig med en samlende faglig konklusjon her i oppsummeringen. Temaene vi drøftet i løpet av mer enn tre år, dekker et bredt faglig, didaktisk og metodisk spekter. Til de fleste tema er det foretatt en oppsummering på slutten av drøftingen (se kapittel 2 og 3).

Temasamlingen som helhet gir et interessant bilde av hva to lærere er opptatt av i undervisningshverdagen sin i KRL. Hva som faktisk kom opp og hva som ikke ble berørt, kunne vært gjenstand for et interessant videre arbeid med stoffet. Noen lesere vil sikkert lete forgjeves etter en del tema de mener er viktige og interessante i faget, men temaene i denne rapporten er altså det de to lærerne prioriterte å drøfte. At utvalget dermed får et drag av tilfeldighet og ikke fremviser noen tydelig systematikk, er dermed også et bidrag til bildet av hverdagsvirksomheten i skolen. At vi på disse tre årene aldri kom så langt som til de ”store”, overordnede spørsmålene, er et tegn på det samme. Dermed er dette viktige observasjoner i seg selv.

Høgscolelektorens forventninger

Lærernes forventninger er beskrevet i intervjuene i kapittel 4.1 og 4.2. I kapittel 4.3 antyder jeg at de to partene i samarbeidet i utgangspunktet kan ha hatt ulike forventninger. Her vil jeg utdype dette noe. Som høgscolelektor i KRL og lærerutdanner hadde jeg andre tanker om samarbeidet i utgangspunktet enn det det faktisk ble. I kapittel 2.1 har jeg

beskrevet hvordan FOU-arbeid med det nye faget ble drøftet i nasjonale fagsamlinger i 1995/96. Hovedtanken var at man burde arbeide systematisk med utvalgte fagtema.

Som kapittel 2 med vedlegg og kapittel 3.1 viser, ble det snart tydelig høsten 1997 at dette ikke var den best farbare veien i den situasjonen skolen og lærerne var i på det tidspunktet. Vi endret målsetting, og samarbeidet ble en drøfting av det som opptok lærerne til enhver tid ved innføringen av KRL-faget over tre år. Når denne avklaringen var gjort, og jeg hadde skrinlagt tanken om mer systematisk drøfting og utprøving av utvalgte tema, hadde jeg forventninger om innsikt i lærernes arbeid og innsikt i hva de brakte fram som viktige problemstillinger for dem. Jeg erfarte at jeg også måtte skaffe meg ny fagkunnskap på enkelte områder. Lærerne spurte om faktakunnskap i faget som jeg ikke hadde.

I et tidligere utviklingsarbeid hadde jeg opplevd at førskolelærere hadde forventninger til meg om metodiske opplegg og metodiske ideer, som jeg ikke kunne gi dem, fordi jeg er faglærer og ikke pedagog. Det opplevde jeg ikke i dette samarbeidet. Jeg mener at lærerne hadde realistiske forventninger til hva jeg som faglærer kunne bidra med (se intervjuene i kapittel 4). Dermed kunne mine forventninger til mine egne bidrag også bevege seg på et plan som jeg opplevde som realistisk.

5.2 Metodevurdering

Hva har vi gjort?

Hvilke elementer og faser dette utviklingsarbeidet har bestått av, hvilke personer som har vært involvert og hvordan vi organiserte arbeidet, er omtalt i kapittel 1.2 "Metode" og 3.2 "Organisering og rammer". Det har vært et eksplorerende utviklingsarbeid der jeg billedlig talt sendte ut sonder for å se hva disse sondene fant. Det jeg har funnet, har gitt meg bilder av hvordan KRL-faget fungerer i skolen og hva lærere er opptatt av i faget. Slik har arbeidet kastet viktig lys over arbeidsfeltet mitt: skolens KRL-fag. Når jeg kaller det "bilder av" er det fordi en metode som dette ikke gir kunnskap om en faktisk helhet. Arbeidet kan ikke dokumentere eller vise noe som gjør at jeg på bakgrunn av dette arbeidet kan si noe om hvordan KRL-faget faktisk er.

Styrken ved denne typen tilnærming er at den gir intensiv kunnskap. Jeg har fått tak i noe mer enn overflatekunnskap, som lærernes gleder og sorger i faget, deres strev og deres intensjoner. Jeg har sett konkrete eksempler på hva som fungerte godt, hva som fungerte dårlig og hva lærerne bringer til torgs når de får sette dagsordenen. Kapittel 2 og særlig kapittel 3 er uttrykk for dette.

Svakheten ved metoden er en form for subjektivitet. Det er lett å gå seg vill i subjektive opplevelser og konkrete drøftinger og miste det faglige og metodiske overblikket. En annen side ved denne subjektiviteten er at dette er et utviklingsarbeid i et lite lokalsamfunn mellom parter som kjenner hverandre både gjennom arbeid og fritid. Dermed ligger det en faktor av varsomhet innebygd i samarbeidet, som trolig gjør at de kritiske momentene blir tonet ned. Jeg konstaterer også at denne varsomheten er til stede når jeg uttrykker meg i rapporten. Det blir vanskelig å utøve selvkritikk og ennå vanskeligere å kritisere samarbeidspartnerne. Man blir rett og slett litt varsomme med hverandre.

Denne hemmende faktoren er med både under samarbeidet og under intervjuene. Intervjuene er ment å være en validitetssjekk som gir supplerende opplysninger fra andre sentrale aktører enn meg som skriver rapporten. Ser man kritisk på språket begge parter bruker i intervjuene, ser vi at det er "varsomt". Vi beveger oss på overflaten i analysene, og dukker ikke dypt i det som kanskje kunne avdekket mer kritiske sider ved samarbeidet. Siden det også handler om samarbeid mellom personer med ulik utdanning, der høyskolelektoren stiller sterkere enn lærerne faglig, kan det også ligge en maktfaktor i dette bildet. Denne varsomheten er en viktig hemmingsfaktor for utbyttet av samarbeidet, men skal etter min mening ikke tillegges for stor vekt. Jeg mener at begge parter hadde rom for forsiktige kritiske tilnærminger, og brukte dette rommet. Jeg tolker den positive tonene i intervjuene som et reelt uttrykk for nytten av samarbeidet.

Samarbeidets svake punkt

Vi valgte en svært åpen struktur på samarbeidet, der vi antydte omfang og antall møter per år. Så skulle det som hovedregel være lærerne som tok kontakt med meg når de ønsket et møte. Dette fordi lærerne har mindre tid til den typen arbeid enn en høgskoleansatt har som kan bruke av sin frou-tid. Jeg vurderte det slik at det ville være lettere for meg å tilpasse meg dem, enn omvendt.

I intervjuene med lærerne kan vi se at de ikke er entydig negative til dette, men de antyder at samarbeidet nok kunne blitt bedre dersom vi hadde avtalt noen møter og tider for året. Min vurdering er at den åpne strukturen fungerte lite tilfredsstillende. Jeg opplevde lærerne som for passive når det gjaldt å ta kontakt for å avtale møter. Jeg har ikke ført dagbok på hvem som tok kontakt, så jeg kan ikke vise til noen statistikk, men det er helt klart at det ble meg som tok initiativ til de fleste møtene. Det ga meg en litt utrygg følelse av å kreve tid av dem som de kanskje ikke hadde, siden de ikke hadde tatt kontakt. Det er mulig at det bunnet i uklare forventninger hos de to partene til hvor omfattende samarbeidet skulle være. Dette ville også blitt tydeliggjort hvis vi hadde laget en plan for møtevirksomheten.

5.3 Utbytte og praktiske implikasjoner

Som det går fram av kapittel 1.1 og 3.1 var hovedmålsettingen med dette arbeidet å få innsikt i skolens møte med KRL-faget i L-97. Jeg hadde et tydelig uttalt ønske om å *ikke* bruke mye tid og krefter på skriftlig dokumentasjon etterpå. Denne rapporten viser at det ønsket endret seg underveis. Det var i hovedsak to grunner til dette. Jeg så at den innsikten vi skaffet oss gjennom drøftinger og utprøving burde komme flere til gode. Jeg valgte også å arbeide videre med en del av problemstillingene som kom opp, og en del av det jeg da kom fram til, mente jeg ville være interessant for flere.

Utbyttet for de tre involverte

Vi tre som var involvert er de som selvsagt først og fremst har hatt utbytte av samarbeidet. Som det går fram av lærernes evaluering, mener de at dette har vært svært nyttig for dem. De karakteriserer det først og fremst som god etterutdanning. Les intervjuene i kapittel 4 for mer konkretisering. Det er også å håpe at dette har hatt ringvirkninger til andre lærere på denne skolen, selv om mitt ønske om å ha skolen som samarbeidsskole ikke fungerte i praksis.

Personlig har jeg hatt svært stort utbytte av arbeidet. Jeg mener at jeg på de 12-14 årene jeg har arbeidet i lærerutdanningen, aldri har brukt fou-tid på noe som har gitt meg så mye helt nødvendig kunnskap og innsikt. På nasjonale fagsamlinger har det forundret meg at noen av mine kollegaer diskuterer og argumenterer ut fra en skole som jeg mener ikke lenger finnes. Det blir for eksempel meningsløst å snakke om fritak fra KRL-timene i første og andre klasse når fagstoffet er integrert i tema. Dette er det fremdeles lærerutdannere i faget som ikke har forstått. Dette og lignende eksempler har vist meg at jeg har fått med meg helt nødvendig kunnskap om skolen etter L-97 gjennom dette utviklingsarbeidet.

Jeg har fått god innsikt i hvordan en skole arbeider. Jeg fikk være med å observere i en tredje klasse våren 1997. Dermed hadde jeg "ferske" observasjoner å ta med meg til skolens møte med L-97. Gjennom å følge de to lærerne og de to klassene i disse tre årene har jeg sett at i alle fall *denne* skolen på mange områder arbeider annerledes nå enn de gjorde før L-97, og jeg har kunnet observere endringsprosessen. Det har vært svært lærerikt og interessant.

Det er helt nødvendig for en lærerutdanner å være i nær kontakt med skolen i dag og åpen for utviklingstendensene framover. Det er denne skolen vi utdanner for. Når skolen endrer seg så mye på få år som den har gjort nå, er det viktig at vi er klar over disse endringene, og gjerne følger dem så nært at vi er sikker på at vi har tatt inn over oss hva som skjer. Dette utviklingsarbeidet har gitt meg en svært god mulighet til dette.

Det har vært viktig for meg å se at de laveste klassetrinnene er helt reelt temabasert det meste av tiden. Ut fra disse observasjonene blir det nærmest meningsløst å snakke om KRL-timer i første og andre klasse, - i alle fall på denne skolen. På samme måte som lærerne, må jeg lære meg å tenke KRL-faget inn i tema.

Andre viktige sider ved arbeidet har vært: Arbeidet med skjæringspunktet mellom fag og metodikk. Det har vært spennende og lærerikt å se hva lærerne tar opp når det på forhånd ikke er bestemt hva som er viktige tema. Det har lært meg mye om hvor skoen trykker i dette faget, hva lærerne trenger hjelp til, og ikke minst: Hvordan de løser utfordringene etter at vi har diskutert saken.

Dersom jeg skal peke på de nyttigste temaene for meg som høyskolelektor, må det bli:

- Diskusjonene omkring feiring og markering knyttet til adventstiden høsten 1997. I denne diskusjonen hadde vi med både fritaksproblematikken og spørsmål knyttet til hva det er å praktisere en religion eller et livssyn
- Lærebokdrøftingene på mellomtrinnet
- Innsikten i småskolens organisering
- Arbeidet knyttet til temaplaner

Ringvirkninger

Innsikten samarbeidet har gitt, gir ringvirkninger i flere sammenhenger

- Undervisningen for allmennlærerstudenter kan knyttes nært opp til dagens skolevirkelighet. Samarbeidet har gitt ferske situasjonsbeskrivelser som kan nyttes der. Studentene gir positive tilbakemeldinger på dette.
- Studentveiledning i forhold til praksis blir bedre, fordi veileder har hatt nær kontakt med skolen. Det gir større trygghet på hva vi kan kreve av studentene, og bedre bakgrunn for å stille oppklarende og kritiske spørsmål til studentenes planlagte undervisningsopplegg.
- Vi lærerutdannere har vært involvert som kursholdere i en omfattende kursvirksomhet de siste åra. Svært mange lærere hadde behov for oppdatering i en rekke fag. Dette gjaldt ikke minst KRL. Dette fou-arbeidet har hatt stor betydning for kvaliteten på min kursvirksomhet. Innsikten det har gitt har vært med å styre valgene av stoff og innfallsvinkel i forberedelsesarbeidet. Det har vært mulig å trekke fram viktige tema til diskusjon som jeg visste lærere var opptatt av. Det har vært mulig å stille kritiske spørsmål til noe av den praksisen jeg har observert osv.
- Innsikten i dagens skole avstedkommer nye fou-arbeid, og gir viktige innspill til andre arbeider jeg allerede holder på med. Arbeidet har gitt kunnskap, inspirasjon og innsikt som har fått betydning både for arbeidet mitt med kirke-skole-samarbeid og for arbeidet mitt med forkynnelsesbegrepet.

- Så er det et håp at noen flere skal få utbytte av kunnskapen og innsikten gjennom noen artikler. Disse er ennå ikke skrevet.

Mulige praktiske implikasjoner

Erfaringene fra samarbeidet og det som kommer fram i intervjuene med lærerne, tyder på at nettverksarbeid knyttet til fag i grunnskolen kan være en god vei å gå når det gjelder etterutdanning for lærere framover. Dersom man kan knytte en fagperson fra lærerutdanningen til et slikt nettverk, vil det være en styrke for det faglige utbyttet for lærerne. Samtidig vil lærerutdanneren få oppdaterte impulser fra dagens skole. I et slikt nettverkssamarbeid bør man bli enige om noen tema. Så kan man lage faglige og metodiske problemstillinger til temaet, som lærerne arbeider med både faglig og utprøvende i klasserommet sitt.

Litteratur

- Afdal, Geir; Haakedal, Elisabeth; Leganger-Krogstad, Heid (1997).
Tro, livstolking og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk. Oslo, Tano Aschehoug
- Alfsen, Liv Sødal (1987 – 1993). *Hvem er han? Kristendom for 1.-6.klasse*. Oslo, Aschehoug
- Alfsen, Liv Sødal (red.)(1997-1999): *Fortell meg mer: Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, for 2.-7.klasse i grunnskolen*. Oslo, Aschehoug
- Alfsen, Liv Sødal (1989). *Hvem er han? Kristendom for 3. klasse. Lærereens bok*. Oslo, Aschehoug
- Alfsen, Liv Sødal (1993). *Oppgaver til Kven er han? Kristendom for 3. klasse*. Oslo, Aschehoug
- Bakken, Elisabeth; Bakken, Per K.; Haug, Petter A. (1991-1993).
Spor av tro: kristendoms-kunnskap for grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget
- Bakken, Elisabeth; Bakken, Per K.; Haug, Petter A. (1997-1999).
Broene: kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, for 1.-7.klasse i grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget
- Bakken, Elisabeth; Bakken, Per K.; Haug, Petter A. *Revidert læreplan for kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Damm
- Breidlid, Halldis; Nicolaisen, Tove (2000). *I begynnelsen var fortellingen: fortelling i KRL*. Oslo, Universitetsforlaget
- Børresen, Beate (1997). *Høytider og høytidsfeiring*. Oslo, Tano Aschehoug
- Danielsen, Ruth (1996). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Rundskrif F-003-98
- Dåpen og veien videre: plan for dåpsopplæring i Den norske kyrkja* (1992). Kyrkjerådet
- Gjefsen, Bjørn; Dyrerud, Randi; Dæhlin, Helene (1986-1990).
Kristendoms-kunnskap for grunnskolen: Jeg er (1), Jeg vil (2), Jeg kan (3). Oslo, Gyldendal
- Gjefsen, Bjørn; Dæhlin, Helene; Egeland, Elen (1997-1999).
Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering: Langs elven (3), Over fjellet (4), Under treet (2). Oslo, Gyldendal
- Gjefsen, Bjørn; Meyer, Gunn Marit; Skalstad, Anne Moss (1986-90).
Kristendoms-kunnskap for grunnskolen. Tro og glede (4), Tro og lys (5), Tro og håp (6). Oslo, Gyldendal
- Glad, Johnnie: *Tydighet eller toleranse*. Prismet nr. 6, 1998
- Hagesæther, Gunhild; Sandsmark, Signe; Bleka, Dag-Askild (2000):
Foreldres, elevs og læreres erfaringer med KRL-faget. Bergen, NLA-forlaget
- Halse, Per (1999). *Gudsord og menneskeord: innføring i bibelkunnskap*. Bergen, Fagbokforlaget
- Hansen, Torill; Totland, Marit Elisabet (1991-1992). *Kristendomsboka 1 og 2*. Oslo, Cappelen

- Hernes, Gudmund (1992). *Verdier – fra grunnlag til grunnskole*.
Grunnskolenytt, nr. 1
- Identitet og dialog: kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. NOU 1995: 9. Oslo
- Johannesen, Kai Ingolf; Aadnanes, Per M. (red.) (2000).
Et fag for enhver smak?: en evaluering av KRL-faget.
Rapport, Diaforsk 3, 2000. Oslo, Diaforsk
- Johansen, Trond; Tangen, Solveig Fristad (1991-1993). *Kristendomsboka 4-6*.
Oslo, Cappelen
- KRL-boka. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap: Læreplan for den 10-årige grunnskolen* (2002).
Utdannings- og forskningsdepartementet. Læringscenteret. Oslo
- Lederboka nr 1, nr 2, nr 3: Søndagskolens tekstopplegg for 4-10 år*
(1997-1999). Oslo, Norsk Søndagskoleforbund
- Lied, Sidsel. *Fra Vogts "bibelhistorie for folkeskolen" til "Kristendomsboka": om bibeltekster i læreverk for grunnskolen*.
Prismet nr. 1, 1996
- Lied, Sidsel (1996). *Jeg fant, jeg fant - en bibeltekst!* Oslo, IKO
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996).
Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Magerøy, Lars Inge (1997). *Forankring og fornyelse*. Oslo, IKO
- Mogstad, Sverre Dag (1999): *Fag, identitet og fortelling: didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*.
Oslo, Universitetsforlaget
- Mønsterplan for grunnskolen* (1974).
Kirke- og utdanningsdepartementet. Oslo, Aschehoug
- Mønsterplan for grunnskolen* (1987).
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo, Aschehoug
- Norsk salmebok* (1985). Oslo, Verbum
- Rammeplan for barnehagen*. NOU 1992: 17.
Barne- og familiedepartementet
- Sagberg, Sturla (2001). *Autentisitet og undring: en drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*.
KIFO Perspektiv nr. 11. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag
- Skeie, Eyvind; Gjefsen, Bjørn; Omland, Nina (1997-1999):
Reiser i tid og tro: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, for 5.-7.klasse. Oslo, Gyldendal
- Stange, Edvard: *KRL-97: nytt fag i grunnskolen: kompromiss eller overtramp*. Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Sæter, Bjørg Tvetene (2001). *Kirke-skole-samarbeid i barneskolen: foreløpig rapport i påvente av den varslede revisjonen av KRL-faget*.
Høgskulen i Sogn og Fjordane, R-NR 8
- Sæter, Bjørg Tvetene (2003). *Skole i kirken: kirke-skole-samarbeid i grunnskolen med ekskursjoner og gudstjenester*.
Høgskulen i Sogn og Fjordane, R-NR 3
- Sødal, Helje Kringlebotn (1999). *Kristen tro og tradisjon i barnehagen*.
Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Sødal, Helje Kringlebotn (2000). *Barn med ulike tro: møte med livssynsmangfoldet i skole og barnehage*.

- Kristinsand. Høyskoleforlaget
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.) (2001). *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Totland, Marit Elisabet (1993). *Kristendomsboka 3*. Oslo, Cappelen
- Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.
Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (1997).
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
Nasjonalt læremiddelsenter (NLS)
- Winje, Geir (2001). *Guddommelig skjønnhet: kunst i religionene*.
Oslo, Universitetsforlaget
- Østberg, Sissel (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo, Universitetsforlaget
- Ådna, Gerd Marie. *Et tydelig eller utydelig møte?* Prismet nr. 5, 1996

Vedlegg 1

Utviklingsarbeid i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering Samarbeid mellom XXX, XXX barneskule og Bjørg Tvetene Sæter, HSF, avd. for lærarutdanning

Utgangspunktet:

Fra høsten -97 får vi et nytt fag i grunnskolen, KRL-faget. Ingen av oss som arbeider med skole og skoleplaner «kan» dette faget. Det inneholder så pass mye nytt, at mange av de spørsmålene vi nå stiller oss først kan besvares etter at fagstoff og arbeidsmetoder er prøvd ut i klasserommet. Dette utviklingsarbeidet er et forsøk på å starte tidlig på denne utprøvingen. Kombinasjonen av en lærer i grunnskolen og en høgskolelektor i lærerutdanningen mener jeg er svært gunstig for en slik utprøving. Læreren har sin styrke i kunnskap og erfaring på områdene pedagogikk og skolehverdag. Høgskolelektoren har sin styrke i fagkunnskapen og mulighet for mer konsentrert arbeid med «sitt» fag i L-97. Dette er bakgrunnen for utviklingsarbeidet.

Tidsramme for arbeidet:

Bjørg Tvetene Sæter vil følge klassen våren -97 og hele skoleåret -97/-98. XXX vet ikke om hun kommer til å ha klassen neste skoleår. Dersom hun skal det vil samarbeidet fortsette. Dersom klassen får ny lærer, håper Bjørg på fortsatt samarbeid med denne læreren.

Beskrivelse av klassen:

Det er en tredjeklasse, med 22 elever, 9 jenter og 13 gutter. Klassen har ingen norske barn som har alternativ livssynsundervisning, men en gutt fra Kosovo som har alternativ livssynsundervisning.

Viktige spørsmål i starten:

KRL-faget i L-97 inneholder svært mange nye utfordringer. Hvordan skal vi velge ut dem vi vil arbeide med? En forutsetning og to spørsmål er sentrale i valgene vi har gjort:

- Våren -97 skal vi arbeide i overensstemmelse med den vedtatte årsplanen for klassen for skoleåret -96/-97. Dette utgangspunktet fungerer avgrensende i forhold til mulighetene.

- Innenfor denne rammen har vi spurt: Hvilke sider ved faget er så endret at det er interessant for begge parter i samarbeidet å arbeide med dette? Og hvordan vil vi konkret arbeide med det vi velger ut?

Klassens årsplan for våren -97 i Kristendomskunnskap:

I stikkordsform ser planen slik ut: Februar: Død og gravferd, Lasarus, Flytting. Mars: Misjonsarbeid, Påske, Fotvaskinga, U-landsaksjonen. April: Ved Tiberiassjøen, Dåp/misjonsbefalinga. Mai: Kyrkja, 17.mai, Pinse. Juni: Ansvar for skaparverket, Hjelparbeid.
Læremiddel: Liv Sødal Alfsen: Kven er han?

Tilsvarende tema i faget i L- 97 for 3. og 4. klasse:

Klassen skal arbeide med flere bibelfortellinger ifølge årsplanen. Disse er fra Det nye testamente. Ser vi på L-97, aktuelle klassetrinn, finner vi et helt annet utvalg av fortellinger fra NT.

Sentralt i klassens årsplan står emner som i M-87 ligger til hovedemnene «Mennesket og den kristne tro» (s.108f) og «Kirken og kristenlivet på hjemstedet» (s.110). I L-97 er disse emnene samlet i hovedemnet «Kristen livstolkning i dag» (s.92), som på småskoletrinnet er konkretisert i hovedmomentet «Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv» (s.94). For tredje og fjerde klasse er dette konkretisert i en rekke tema som stemmer godt overens med tema e klassens årsplan våren -97 (Død og gravferd, påske, dåp/misjonsbefaling, kyrkja, pinse).

Årsplanen inneholder også etiske tema. Disse vil vi ikke ta opp på dette tidspunktet.

Vi har valgt:

Ut fra det vi har funnet ovenfor har vi valgt disse arbeidsområdene:

1. Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv.

Spørsmålsstillingene vil være:

- Hvordan bør/kan/skal dette utformes når den estetiske dimensjon skal være en sentral arbeidsmåte i faget, (med vekt på bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster)? (s.90)

- Hvordan skal dette stoffet formidles for å oppfylle det første av fagets fellesmål: «Opplæringen i faget har som mål at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturell og levende kilde for tro, moral og livstolkning»? (Understreket av meg) (s.94) At stoffet skal presenteres som «levende kilde for tro», samtidig som «Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro» (s.89), må innebære noen metodiske utfordringer både når det gjelder presentasjonen av stoffet og når det gjelder måten læreren svarer på barnas spørsmål på.

2. Bibelkunnskap

- Gjøre erfaringer med arbeid med fortellingspedagogikk, knyttet til de nytestamentlige fortellingene som ligger i årsplanen.

Kommentar: Mye av arbeidet som nå er satt i gang rundt om synes å dreie seg om de helt nye emnene i faget og alle spørsmålene knyttet til det at alle elever skal være samlet i samme klasserom. Siden årsplanen til denne klassen egentlig la til rette for kristendomsfaglige emner, har vi valgt å starte der. Planen har så mye nytt også her, at det skulle være nok av spennende ting å ta fatt i.

En observatørrolle:

Siden det vi nå tar fatt på er noe ingen av oss «kan», ville det være svært nyttig for høgskolelektoren å få helt konkret innblikk i hva som foregår i en klasse i kristendomstimene. Derfor vil jeg være observatør i klassen i de fleste av kristendomstimene ut skoleåret. Spørsmålsstillingene våre er forholdsvis store og litt generelle foreløpig, men vi regner med at en rekke mer konkretiseringer vil melde seg gjennom dette observatørarbeidet.

Blikk mot neste skoleår:

Dersom klassen også neste skoleår har en muslim i sin midte, blir det viktig å se på problematikken knyttet til det å ha **en** elev med annen kulturbakgrunn i klassen. Jeg mener at det er den nære og svært reelle problemstillingen knyttet til dette i Sogn og Fjordane. Her må vi nok finne andre metoder og svar enn f.eks. Oslo-skolene som har helt andre prosentandeler elever med annen kulturbakgrunn.

Sogndal 28.2.97

Varsom redigering 14.5.03

Bjørg Tvetene Sæter

Vedlegg 2

Innspill/ideer/spørsmål til timene 3. og 7. April (og litt til)

Til timen som var: (torsdag 20.3) Timen gav meg lyst til å komme med noen spørsmål til min plass i klassen. For det første: Dette synes jeg er artig! Jeg trives veldig godt med å sitte og høre. Etter hvert kan jeg danne meg et bilde av strukturen på undervisningen, sentrale arbeidsmåter o.s.v. Det er et godt utgangspunkt for å stille meg (og deg) spørsmål om hvorfor, hvordan, hva som er lurt, hva som kanskje kan forandres/varieres o.s.v. Jeg håper jo at observasjonene kan være utgangspunkt for dialog mellom oss.

Jeg synes du gjør en god jobb. Det svirrer mange spørsmål, spennende observasjoner, og ideer i hodet mitt når jeg sitter der, men forholdsvis få kritiske tanker. Men det hender jeg får lyst til å si noe, på et annet grunnlag enn kritikk. I siste time ville XXX inn på Moses og påsken som feiring av utgangen fra Egypt. Dere kom helt riktig fram til at det jo var denne påsken Jesus feiret egentlig. Nå feirer vi kristen påske og minnes hendelsene knyttet til Jesus. Da hadde jeg veldig lyst til å rekke opp handa, og bli en medspiller i samtalen, for over hele verden feirer jøder fortsatt påske til minne om utgangen av Egypt akkurat på samme måten som de gjorde på Jesu tid. Dette blir en del av det utvida perspektivet i det nye faget (å alltid huske på «de andre»), og dette hadde vært et så ypperlig punkt å ta det perspektivet med. Hadde jeg «tatt del» kunne jeg sagt et par setninger om det. Men da blir spørsmålet: Hva er min plass? Hva kan/bør den være? Er det best at jeg er en aldeles tyst tilhører, eller kan jeg være en bidragsyter av og til? I tilfelle når og hvordan? Dette mener jeg er mest opp til deg å si noe om.

Til timene som kommer: Utgangspunktet er en Bibelfortelling om en hendelse. Jeg har sett på Sidsel Lieds bok (den du lånte), og har tenkt at hennes måte å tenke på kan være et greit sted å starte. På side 33 til 37 skisserer hun de vesentlige elementene i arbeid med fortellinger for småskoletrinnet. (A: Opplevelse av teksten, B: arbeid med teksten og tolking av den (med tekstanalyse og kulturhistorisk informasjon), C: å gi uttrykk for tolkingen man har kommet fram til). Kan vi ta dette som et utgangspunkt? I tilfelle har jeg en del ideer:

Til A: «Opplevelse av teksten». Dette kan du! (Kommentarene hos Sidsel er på s. 35. Hun ser ut til å ville skille mer på selve det å fortelle og det å arbeide med teksten enn du har gjort i det jeg har observert til nå.) Er det ønskelig av og til?

Fortellinger om oppstandelsen er ikke med dette året, så det må vel hentes opp av tidligere års kunnskap, ... og så fortsetter vi jo på den endelige oppklaringen av Peters fornektelse.

Noen flere spørsmål: Nevner dere aldri hvilket evangelium en tekst er hentet fra? Jeg ser jo at læreboka ikke gjør det. For meg er det å nevne det en bitte

liten brikke i det å gjøre elevene bevisste på hva slags bok Bibelen er. Det er bare Johannes som har denne fortellingen. Han har aldri sagt noe om at Jesus ba disiplene reise til Galilea og vente på ham der. Hos Johannes har de rett og slett reist hjem og begynt å fiske igjen. Jeg reagerer når lærerveiledningen later som hele Jesusfortellingen er en (og ikke 4) og sier at de reiste til Galilea og ventet, men, men ...

Til B: «Tekstanalyse» kan dere også. Jeg har observert at du stiller mye spørsmål og kommer med kommentarer underveis i fortellingen. Jeg tenker ganske mye på det prinsippet i den nye Læreplanen at elevene i langt større grad skal læres opp til å søke sin egen kunnskap. Er det da mulig i en 3.klasse (eller mer presist: I denne 3.klassen) at det er elevene som stiller flere av spørsmålene til oppklaring? --- og at andre elever gir svar ---??? Eller er det over evne? På et eller annet tidspunkt skal de jo på et eller annet vis lære seg å spørre selv og søke svarene også.

Til «kulturhistorisk informasjon»: Sidsel Lied skriver (s.35) at man ikke må gi for mye informasjon om gangen av denne typen informasjon på småskoletrinnet, og at det er naturlig med lærerledet samtale.

Lærerveiledningen har ikke noe om dette så vidt jeg kan se. Fortellingen inneholder flere kulturhistoriske elementer, (hvis man vil se dem). Jeg ser:

- Her fiskes det. Hvordan foregikk det?

- Peter «binder kappen om seg». Hva er det da han gjør? Hva slags klær hadde de?

- Gjetermotivet. Hva gjorde en gjeter og hvorfor?

Er illustrasjoner/konkretiseringer et gode? Jeg oppfatter det slik at dette punktet er stedet i arbeidet med en tekst der man skal trekke inn konkret kunnskap og gjerne bruke illustrasjoner. Hvis du velger å trekke inn et av disse punktene (eller flere?) har jeg funnet følgende hjelpestoff:

- Vi har lysbilder både med sauer/gjeterer og fra Genesaretsjøen. Jeg har også beskrivelser om gjeterens arbeid.

- Vi har beskrivelser av de klærne de brukte, og tegninger av dem (som kan kopieres opp eller overføres til transparent)

- Vi har beskrivelser av hvordan de fisket og hvordan noten så ut (kopi/transparent).

Hvis jeg skal rangere dem ut fra tankegangen at det er nok med en sak, ville jeg sette fiskingen først og gjetingen sist, men det er bare min vurdering.

Er det her noen mulighet for at elevene kan få «søke sin egen kunnskap»?

Til C: «gi uttrykk for tolkingen en er kommet fram til»: Her syntes jeg et av lærerveiledningen forslag passet godt: «Tegn det du synes er viktigst i fortellingen. Skriv hvorfor du synes det er viktig.» Da blir det nettopp å gi uttrykk for en tolking, og ikke bare å «tegne noe fra ...». Dessuten må de skrive noe på eget initiativ, og ikke det som allerede er bestemt at de skal skrive. Er det en fornuftig tankegang?

... Synger de lite? Jeg kan gjerne synge ...

Til neste tema: Litt langsiktig tenking: Den nye læreplanen for faget legger større vekt på personer, hendelser, opplevelser o.l. enn den gamle. Der var det mer fokusering på læren. Ekte personer må være bedre enn literære. Emnet er «misjonærbarn/misjonsarbeid/flytting, omstilling. Jeg kjenner barn som bor i XXX med foreldrene. Vi har også «ekte» misjonærbarn boende i Sogndal. Er det en ide å skrive brev til noen av dem i klassen for å finne ut av emnet?

Til emnet «misjon»: Vi har flere misjonærer ute fra Sogn og Fjordane. De kan også skrives til. Skal vi (stadig!) tenke konkret (og lokalt?) har vi flere misjonsforeninger i XXX. En av dem er en barneforening. Hører det med?

Jeg synes rekkefølgen på emnene er litt kunstig. Når vi først har hoppet over leksjon 28 og 29, er det kanskje naturlig å la det komme etter «dåp/misjon». Det er jo en følge av dette. Hvis det er aktuelt å skrive til noen barn her eller der, ville det også (kanskje) være mulig å få svar tidsnok.

... og så har jeg store problemer med å finne ut hva emnet «dåp/misjon» relaterer til i læreboka. Der finner jeg bare leksjon 34, og du har satt av 5 timer. Hva er det jeg ikke har skjønt? Har du tenkt at dette med annet dåpssyn og andre kirkesamfunn kommer inn i dette? (Leksjon 36 og 39), men da hører pinsa (leksjon 35) med i samme løpet, for voksendåpen knytter sterkt til pinsefortellingen. Dette ble veldig innfløkt for meg. Kan vi avklare det sammen om ikke alt for lenge? Jeg tenker best hvis jeg kan se linjene framover.

Nå har jeg skrevet forferdelig mye. Håper du ikke tar skrekken. Å skrive ting ned er en måte å tenke på for meg. Dessuten synes jeg det er lettere å forholde seg til spørsmål og problemstillinger som står på et papir. Det er altså ikke så alvorlig som det kan se ut til.

Sogndal 21.3.97

Varsom redigering 14.5.03

Bjørg Tvetene Sæter

Vedlegg 3

Innspill/ideer/spørsmål til timene 17.4 - 26.5 og didaktikktanker framover

Emnefordeling framover:

Løpet framover ser ganske greit ut. Et par detaljer:

- Hverdagsfortellingene har bundet pinsen til fortellingene etterpå. Selve pinsefortellingen (leksjon 35) er helt grei å løsrive og flytte ned, men leksjon 36 bygger på pinsefortellingen og knytter til alle de tre tusen som ble døpt da og leksjon 37 har en innledning som knytter til 36.

Pinsen kommer altså på feil tid i år!

- Leksjon 39 er en helt selvstendig sak, som godt kan hentes opp og knyttes til 36 eller 37. Den er egentlig den naturlige fortsettelsen på 36 og følger opp det temaet som introduseres der.

Et spørsmål: Er det ikke bra med sammenhengende temaer, så man får holde på med noe over litt tid? Hvorfor stykker læreboka det opp på den måten? (Det er greit for meg å vite hvordan dette ser ut fra pedagogisk vinkel.)

Til misjon:

Leksjon 34 er en bibelfortelling igjen. Skal det være noen gjennomgående trekk ved arbeidet med disse? Vil det i tilfelle si at elevenes «uttrykk» oftest skal være med? Oppgaven i veiledningen som svarer best til «uttrykk»-tenkningen er vel: «Velg en person på bildet. Tenk deg at du er denne. Skriv hva du ser, opplever og føler». (S.81) Er den for krevende?

I denne fortellingen har vi med en av de mest sentrale Jesusord i NT å gjøre. Arbeides det spesielt med slike ting som bør feste seg mer enn annet stoff? Er utenattlæring helt borte fra faget? Hvordan læres det utenatt? Gjøres dette ulikt i småskolen og på mellomtrinnet?

Ulike dåpssyn:

36 og 39 henger godt sammen. 36 er en smakebit på det vi får mye av i det nye faget: Vi er ulike og gjør ting ulikt. Begge leksjonene handler om ulikt dåpssyn. 39 er en beskrivelse av «hva de gjør» i en pinsemenighet. I småskolen skal man tenke lokalt og konkret (kanskje ennå mer i den nye planen). Dette er et godt eksempel på at ikke alle emner lar seg konkretisere like greit overalt. Vi har ingen dissentermenigheter på XXX. Det nærmeste blir vel XXX og XXX. Hva gjør man med slikt? I den nye planen bør de være til stede på en religiøs samling hos dissenterne eller annen religion. Hva gjør vi på steder hvor det ikke er praktisk mulig? Hva er de gode erstatningene? De få pinsevennene på XXX kan vel ikke springe rundt og fortelle for en masse klasser hele tiden heller?

Er en tilnæringsmåte å bruke gode, konkrete illustrasjoner? Til emne 39 er det ikke noe problem å finne nye godt billedmaterieell. Er det erstatningen for det konkrete møtet?

Her presenteres luthersk dåpssyn og baptistisk dåpssyn som to greie varianter som godt kan stå fredelig side om side. Under ligger normativitetsspørsmålet: Hva er riktig/sant? I L-97 er det en av de store utfordringene i faget, etter min mening: Skal alle trosretninger og religioner presenteres som likeverdige menyer på et koldtbord, hvor elevene går og forsyner seg etter behag? Hva er lærerens rolle i dette spørsmålet?

Finnes sannheten? Hvor finnes den? Hvem forvalter den? Skal det spørres etter / fokuseres på dette i faget? Hvordan tilrettelegges dette ut fra planens signaler? Du skal slippe å svare på det her og nå, men det er et av de emnene jeg begynner å se peker seg ut for et mer systematisert samarbeid neste år?

Mer misjon:

Misjon fra fylket og XXX:

«Skolekontakten Høsten 1995» er et temahefte om Kamerun. Et av barna på skolen der er fra S: og Fj. Men det er ikke noe stort poeng, for jeg har ikke klart å finne ut hvem det er. Men heftet er kanskje ikke så dumt, fordi det knytter til leksjonene om misjonær barn ved bl.a. viser litt om hvordan det er å være misjonær barn på skole i Kamerun. Som du vil se er det mye annet stoff der også.

«Misjon for 10 og 11-åringer» fant jeg ikke så interessant, men det kan jo hende du er av en annen mening.

«Årsmeldingen 1995» for kretsen har de konkrete informasjonene om arbeidet her. Noe har jeg trekt ut og satt på forsiden.

XXX har vært ute for NMS. Hun bor i XXX, men reiser ikke for tida. Vik har også en misjonær ute for Santalmisjonen, XXX.

Vi kan låne bilder av alle NMS-misjonærene fra fylket, hvis det er av interesse.

... og XXX:

Lokalt kjenner du jo mulighetene. En historisk vinkling ville bringe oss nesten 150 år bakover i bygdas historie. Tror det finnes gamle protokoller. ... noen bilder også. ... Og så kom jo Norges første misjonær fra Sogndal ...

Neste år:

Jeg begynner å få noen ideer for neste år. Kanskje du synes det er rart at jeg sitter der og hører time etter time, og at målet for det vi så smått holder på med ikke er tydelig. Men for meg er det en slags vandring i et landskap, hvor jeg hele tiden har den nye planen i bakhodet, og ut fra det gjør jeg

opdagelser i landskapet. Litt etter litt kommer ideene til en mer strukturert utprøving neste år.

Det som følger videre skriver jeg ikke bare for deg, XXX. Det er ikke noe vi trenger å gjennomgå for undervisningen nå. Det er en gjennomgang for min egen del av hvor jeg står med tanke på neste år. Det er også et forsøk på å sette ned noen konkretiseringer med tanke på et møte i uke 17. Jeg tenkte det var greit at du fikk det med nå.

Her er noe av det jeg har kommet fram til så langt:

En kontaktskole?:

Jeg tror jeg muligens trenger en samarbeidsskole. Kanskje det kan være XXX. Noen spørsmål hører til i en enkelt klasse, men her er også en del svært interessante spørsmål som har med hele fagløpet å gjøre. Hvis slike spørsmål skal på banen, må flere lærere og flere klassetrinn med. Er XXX en egnet skole for dette? Er det interesse for noe slikt?

Klasse 3 som blir 5:

Jeg ønsker å holde på denne klassen. (Når vet du om du vil være der fortsatt?) Til nå har jeg to sentrale problemstillinger knyttet til klassen. Dette er fagpersonens spørsmål, og de bør suppleres/endres i møte med pedagogene:

- 5.klasse skal ha om Islam. Klassen er med på «første forsøk» med andre religioner som stort emne i faget. Hvordan skal dette gjøres rent faglig? (Konkretiseringer siden hvis det blir aktuelt) Vil temaet bli annerledes i innhold og utforming med en muslim i klassen? Hva og hvordan? Her gjelder samme krav til lokal konkretisering som for den kristendomsfaglige delen.

- Klassen skal ha bibelhistorie etter planen med en muslimsk elev. Vil **dette** temaet bli annerledes i innhold og utforming ut fra dette? Hva og hvordan? Den estetiske dimensjonen kan føre til metodiske problemer. Støter vi på dem? Hvem? Hva? Løsningsforsøk.

Ser du andre ting?

(Se ellers de mer overordnede problemstillingene nedenfor som selvsagt også vil gjelde for denne klasse (ikke minst).

Interessante områder som går på hele skoleløpet:

To faglig/didaktiske emner peker seg ut (for meg!):

1: Bibelkunnskap

Det er et merkelig brudd i kontinuitet mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Hele barnetrinnet er dominert av bibelfortellingene, og viktige delemner fra M-87 som kunnskap om Bibelen og bibelbruk, er borte. (Det står nå ingen steder i planen at elevene må lære seg å slå opp i en Bibel!) Slike emner er først uttalt i planen på ungdomstrinnet. Det må på et eller annet vis legges et grunnlag gjennom arbeidet med bibelfortellingene

på barnetrinnet, som gjør at det ganske krevende ungdomstrinnet har noe å bygge på. **Hvordan** man arbeider med alle disse fortellingene blir svært vesentlig. Her er det ikke snakk om **en** metode, men om en rekke ulike innfallsvinkler til stoffet som gir elevene den kunnskapen de trenger ut over den rene fortellingen. **Hva** er det som må inn? **Hvordan** skal det inn? **Når**?

Jeg mener å se at her ligger noen utfordringer hvor jeg kan fag og didaktikk, og lærerne metodikk. Lærebøkene gir nok ikke svaret. Forfatterne kan ikke ha rukket å få med slike perspektiver.

2: Normativitetsspørsmålet

(Se lenger oppe i brevet)

Hva er det nå som er sant? Er «vi» fortsatt lutherske kristne i skolen? Hva med de andre konfesjonene? For ikke å snakke om de andre religionene!? ... og de sekulære livssynene!? Kan vi i det hele tatt reise sannhetsspørsmålet? (Elevene gjør det vel i alle fall uansett!) Hvordan tar læreren dette opp? Hvordan svarer hun på spørsmålene? Hvem forvalter sannheten? Hva blir lærerens rolle? Skal læreren snakke om «vi tror» og «de tror»? Kan vi unngå et objektivt «koldtbord»? Planen gir noen prinsipper? Holder de? Er de praktikable? Hvordan skal dette takles metodisk i klasserommet?

Dette er vanskelig, men saken vil være der, og må finne sine løsninger. Skal de være tilfeldige og «private», eller er det noe det bør arbeides litt systematisk og prinsipielt med?

3: Andre religioner og livssyn:

Dette tar jeg gjerne fatt i dersom noen kan hjelpe meg med konkretiseringene.

4: Foreldrerett og fritak:

Dette er noe uklart for meg ennå. (Det er det visst for Stortinget også). Noe vil bli klart når Stortinget har bestemt seg. Men jeg tror at noe vil stå igjen. Det vil være noen spørsmål om hvem som skal «styre» aktiviteten i klasserommet. Hvem som skal ta hensyn til hvem. Om sterke og svake foreldre ... og lærere! Hva vil rent faktisk skje når det er noe enkeltelever ikke kan være med på/ gjøre/ tegne/dramatisere? Hvordan skal foreldre informeres og kunne ha reell innflytelse? Dette må jeg tenke mer på.

Vedlegg 4

Tanker om prosjektinnhold:

A: Klasse 2 og 5:

Jeg ønsker å holde på den klassen jeg har fulgt i år dersom det er mulig. Det er en L-97-klasse, og den har dessuten (sannsynligvis) en muslimsk elev.

Jeg følger også gjerne XXX til 2. klasse. Det er bare fint å ha en småskoleklasse og en på mellomtrinnet. (Det var egentlig det jeg ønsket meg opprinnelig.)

Mulige tema 5.klasse:

(Jeg har ikke tenkt så mye på 2. klasse ennå, men det jeg sier om 5. klasse og hele skolen, vil selvsagt også være et greit utgangspunkt for 2. klasse. Kanskje synes jeg tverrfaglig temaarbeid er særlig spennende her.)

1: Andre religioner

- 5. klasse skal ha om Islam. Klassen er med på «første forsøk» med andre religioner som stort emne i faget. Hvordan skal dette gjøres rent faglig? (Konkretiseringer siden hvis det blir aktuelt) Vil temaet bli annerledes i innhold og utforming med en muslim i klassen? Hva og hvordan? Her gjelder samme krav til lokal konkretisering som for den kristendomsfaglige delen.

2: Den estetiske dimensjon

- Vektleggingen av dette i det nye faget må få noen konkrete metodiske nedslag. Hvilke?

3: Bibelkunnskap

- Klassen skal ha bibelhistorie etter planen med en muslimsk elev i klassen. Vil **dette** temaet bli annerledes i innhold og utforming ut fra dette? Hva og hvordan? Den estetiske dimensjonen kan føre til metodiske problemer. Støter vi på dem? Hvem? Hva? Løsningsforsøk?

4: Bibelkunnskap

- Fortellingspedagogikk. Hva og hvordan? Se mer nedenfor.

5: Tema og prosjektarbeid

(Se ellers flere tema nedenfor.)

B: Kvalitativt casestudium:

I fagmiljøene rundt det nye faget er det reist en rekke interessante problemstillinger knyttet til problematikken i flerkulturelle klasser. Denne problematikken mener jeg i stor grad er styrt av de utfordringene skolene møter i de store byene, hvor det er mange fra hver kultur som møtes. I barnehagesammenheng har jeg blitt opptatt av det jeg mener er vårt fylkes utfordring i denne sammenhengen: Den ene med fremmedkulturell

bakgrunn i det store norske flertallet. Her ligger en rekke problemstillinger som det kunne vært veldig spennende å arbeide med når vi begynner med et nytt fag, og klassen «min» har en muslimsk elev. Er det mulig? Er det ønskelig? Mestrer jeg metoden? Foreløpig er jeg bare på dette spørrestadiet.

C: En kontaktskole?:

Jeg tror jeg muligens trenger en samarbeidsskole. Kanskje det kan være XXX. Noen spørsmål hører til i en enkelt klasse, men her er også en del svært interessante spørsmål som har med hele fagløpet å gjøre. Hvis slike spørsmål skal på banen, må flere lærere og flere klassetrinn med. Er XXX en egnet skole for dette? Er det interesse for noe slikt? Jeg vil jo allerede være i miljøet, og kanskje kan vi gjensidig tilføre hverandre noe nyttig. I en slik prosjektsammenheng kan jeg også brukes gratis.

Jeg kan bidra med:

- Forslag til problemstillinger/tema/emner
- Ressursforelesninger/faglig input
- Diskusjonspart
- Skriftliggjøring dersom det blir ønskelig/nødvendig

Lærerne kan bidra med:

- Forslag til problemstillinger/tema/emner
- Arbeid i klassene med dette
- Drøftinger/dialog underveis og tilbakemeldinger

Mulige emner:

1: Bibelkunnskap

Det er et merkelig brudd i kontinuitet mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Hele barnetrinnet er dominert av bibelfortellingene, og viktige delemner fra M-87 som kunnskap om Bibelen og bibelbruk, er borte. (Det står nå ingen steder i planen at elevene må lære seg å slå opp i en Bibel!) Slike emner er først uttalt i planen på ungdomstrinnet. Det må på et eller annet vis legges et grunnlag gjennom arbeidet med bibelfortellingene på barnetrinnet, som gjør at det ganske krevende ungdomstrinnet har noe å bygge på. **Hvordan** man arbeider med alle disse fortellingene blir svært vesentlig. Her er det ikke snakk om **en** metode, men om en rekke ulike innfallsvinkler til stoffet som gir elevene den kunnskapen de trenger ut over den rene fortellingen. **Hva** er det som må inn? **Hvordan** skal det inn? **Når**?

Jeg mener å se at her ligger noen utfordringer hvor jeg kan fag og didaktikk, og lærerne metodikk. Lærebøkene gir nok ikke svaret. Forfatterne kan ikke ha rukket å få med slike perspektiver.

2: Normativitetsspørsmålet

Hva er det nå som er sant? Er «vi» fortsatt lutherske kristne i skolen? Hva med de andre konfesjonene? For ikke å snakke om de andre religionene!? ... og de sekulære livssynene!? Kan vi i det hele tatt reise sannhetsspørsmålet? (Elevene gjør det vel i alle fall uansett!) Hvordan tar læreren dette opp? Hvordan svarer hun på spørsmålene? Hvem forvalter

sannheten? Hva blir lærerens rolle? Skal læreren snakke om «vi tror» og «de tror»? Er det alltid klart hvem som er «vi» og hvem som er «de»? Kan vi unngå et objektivt «koldtbord»? Planen gir noen prinsipper? Holder de? Er de praktikable? Hvordan skal dette takles metodisk i klasserommet?

Dette er vanskelig, men saken vil være der, og må finne sine løsninger. Skal de være tilfeldige og «private», eller er det noe det bør arbeides litt systematisk og prinsipielt med?

3: Foreldrerett, fritak og metodisk tilpassing:

Dette er noe uklart for meg ennå. (Det er det visst for Stortinget også). Noe vil bli klart når Stortinget har bestemt seg. Men jeg tror at noe vil stå igjen. Det vil være noen spørsmål om hvem som skal «styre» aktiviteten i klasserommet. Hvem som skal ta hensyn til hvem. Om sterke og svake foreldre ... og lærere! Hva vil rent faktisk skje når det er noe enkeltelever ikke kan være med på/ gjøre/tegne/dramatisere? Hvordan blir foreldre informert? Har de reell innflytelse? Går lærerne «minste motstands vei»? Dropper vi sang og dramatisering eller finner vi andre gode løsninger? Dette må være et tema for et lærerkolegium å drøfte litt og jobbe litt bevisst med.

4: Andre religioner og livssyn:

Dette tar jeg gjerne fatt i dersom noen ønsker det.

5: ... håp om at lærerne har noe selv ...

Hvis dette skal bli et arbeid som fungerer godt, må det først og fremst være lærernes arbeid. Derfor er det svært viktig at initiativene til temavalg om arbeidsmåter først og fremst kommer fra det holdet. Her har jeg strødd utover en del tanker og ideer fra min synsvinkel, men det er viktigere at lærerne får fram det de har lyst til å fokusere på. Her er nemlig så mye å gripe fatt i, at det i alle tilfeller må gjøres noen valg.

Det organisatoriske har jeg nå latt være å skrive ned. Dette var bare noen innholdstanker i full fart. Det er ofte greiere når ting står på et papir.

Sogndal 30.5.97

Varsom redigering 14.5.03

Björg Tvetene Sæter