



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Kunnskapssyn og lærebøker

En kritisk analyse av kunnskapssyn i en lærebok  
i religion og etikk for videregående skole

**Åsne Berge**

**Veileder**

Professor Sverre Dag Mogstad

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved*

*Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2016, vår

AVH505: Masteravhandling (60 ECTS)

Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk

## INNHALDSLISTE

<b>1 INNLEDNING</b>	s. 3
Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaringer	s. 4
Hva menes med kunnskapssyn?	s. 4
Hva og hvordan? Om utvalg, representativitet og metode	s. 6
Om lærebokforskning og kunnskapssyn	s. 7
<b>2 TEORI</b>	s. 10
Platon og Protagoras, eller hva er det å vite noe?	s. 10
<b>Viten. Kunnskap om verden slik den er</b>	s. 11
Rasjonalisme og forholdet mellom subjekt og objekt	s. 12
En mekanistisk virkelighetsoppfatning	s. 13
Empirismen. Er sanseerfaring likevel et bedre utgangspunkt?	s. 14
Positivismen og naturvitenskapen på 1900-tallet	s. 16
Kunnskapsrealisme og korrespondanseteori	s. 18
<b>Mennesket og kunnskapen</b>	s. 19
Innvendinger mot kunnskapsrealismen	s. 19
Kant avviser tvilen på den ytre verdens eksistens	s. 20
Vitenskap om menneskers livsverden	s. 20
Kunnskap som sosial konstruksjon	s. 22
Pragmatismen	s. 26
<b>Etikk. Kunnskap om rett og galt</b>	s. 27
Viten er en av flere typer kunnskap	s. 27
Pliktetikk og konsekvensetikk. Etikk som episteme	s. 30
Dydsetikk. Etikk som fronesis	s. 33
<b>Operasjonalisering</b>	s. 36
Hvordan se kunnskapssyn i lærebøker?	s. 36
Kunnskapsrealistiske kunnskapssyn	s. 37
Fenomenologi	s. 38
Relasjonistiske kunnskapssyn	s. 39
Pragmatismen	s. 40
Hva med etikk?	s. 40

<b>3 ANALYSE</b>	s. 43
Materialet som analyseres	s. 43
<b>Religionskunnskap og religionskritikk</b>	s. 44
Hva er religion?	s. 44
Religion i verden og i Norge	s. 48
Mål og metoder i religionsfaget	s. 51
<b>Kristendom – et eksempel på framstillingen av en religion</b>	s. 55
Kristendommens særpreg	s. 55
Bibelen og bibeltolkning	s. 58
Om Bibelen	s. 58
Et utvalg bibeltekster	s. 61
Sentrale trekk i den kristne lære	s. 63
Gudsoppfatning	s. 63
Jesus	s. 66
Diskusjon	s. 67
Hovedtrekk i kristen etikk	s. 69
Fellesskapsetiske ordninger	s. 71
Teksttolkning	s. 72
Å anvende etisk kunnskap	s. 73
Avslutningsvis om kristen etikk	s. 74
<b>Etikk – kunnskap om rett og galt som fag</b>	s. 74
Hva er etikk?	s. 75
Det som ikke er med ...	s. 77
Normativ etikk	s. 78
Går det an å sidestille modellene?	s. 81
Etiske utfordringer	s. 83
Det som ikke er med – enda en gang...	s. 88
<b>4 KONKLUSJON</b>	s. 90
<b>LITTERATURLISTE</b>	s. 95

## 1 INNLEDNING

Jeg underviser på videregående skole, blant annet i faget religion og etikk. De siste årene har jeg undervist med utgangspunkt i alle læreverkene som er på markedet for dette skoletrinnet. Dette har skapt en interesse for læreboka og hvordan denne formidler lærestoffet til elevene. Det er mitt inntrykk at elevene ikke er lært opp til å ha det samme kritiske blikket på pedagogiske tekster som de har på annen tekst. Langt på veg ser elevene på boka som en slags fasit, - en fasit i den forstand at den besvarer spørsmålet «Hva må vi kunne?», men også i den forstand at den representerer «sannheten» om et emne.

Forskning viser at jeg som lærer kan påvirke lærebokas autoritet. Fagets posisjon har også noe å si.<sup>1</sup> Det kunne være en interessant oppgave å undersøke de forestillingene elevene har om læreboka og kunnskapen i den, men det får bli en annen gang. Jeg kommer til å konsentrere meg om læreboka i denne oppgava, og ikke eleven.

Jeg er *ikke* på jakt etter lærebokas svar på hva 18-åringer bør kunne om religion og etikk generelt, - noe som kanskje ville gjøre det mer naturlig å se på læreplanen i faget. Jeg er på jakt etter det den formidler om kunnskap mer implisitt. Gir boka inntrykk av å overlevere «sannheten» til elevene? Eller problematiserer den forestillingen om at det går an å gi dem sannheten mellom to permer? Hvordan presenteres kunnskapen? Hva forteller den måten lærestoffet presenteres på om lærebokforfatterens syn på kunnskap. Med andre ord: hvilket eller hvilke kunnskapssyn kommer til uttrykk, og hvordan?

Bakgrunnen for å undersøke dette er i utgangspunktet en opplevelse av at lærebøkene formidler noe om disse spørsmålene som ikke kommuniseres direkte til elevene. Videre har jeg også en tanke om at dette «noe» faktisk kan ha betydning for hvilke forestillinger våre ungdommer sitter igjen med om hva de selv kan og kvaliteten på det, om jeg kan bruke et slikt ord.

---

<sup>1</sup> Børre Johnsens survey (1993) omtalt i Skrunes, 2010: 44

## **Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaringer**

Problemstillingen formuleres slik:

Hvilke kunnskapssyn kommer til uttrykk i en lærebok i faget religion og etikk for videregående skole i 2015?

La meg ta det enkleste først: Jeg velger å bruke pronomenet «hvilke» i flertall ut fra den antagelsen at flere syn vil være representert. Med begrepet lærebok, mener jeg det som ligger i Njål Skrunes' definisjon: «en elevbok som er skrevet med sikte på regelmessig bruk i undervisningen, og som dekker vesentlige deler av mål og innhold i faget».<sup>2</sup>

I det jeg begynner arbeidet med avhandlingen, er det tre lærebøker for studieforberedende utdanningsprogram på markedet som er skrevet med utgangspunkt i fagplanene i K-06. Dette er boka *Eksistens*, utgitt på Gyldendal i 2008, Cappelen Damms bok *I samme verden* fra 2013 og Aschehougs *Tro og tanke* fra 2014. Cappelen Damm og Aschehoug har kostet på nye utgivelser etter en del år. Gyldendal har ikke gjort det samme. Siden lærebøker har begrenset levetid og man gjerne vil ha så nye bøker som råd, er det grunn til å anta at *I samme verden* og *Tro og tanke* er de bøkene som brukes mest for øyeblikket.

Omfanget en slik analyse har, og det at sammenligning i seg selv ikke er det sentrale i mitt prosjekt, gjør at jeg ikke skriver om begge, men velger én, nemlig *Tro og tanke*. At valget faller på akkurat denne er mer eller mindre tilfeldig.

Årstallet i problemstillingen er det året jeg begynner å skrive og kunne vært utelatt, men jeg mener det bør være med av den grunn at tida boka er skrevet i og for, kan ha noe å si for det analysen handler om. Dette kan være slik selv om jeg ikke kommer til å undersøke det nå.

### **Hva menes med kunnskapssyn?**

Dette er et lengere lerret å bleke. Det er jo langt på vei det oppgaven kommer til å handle om. *Store norske leksikon* starter sin artikkel om kunnskap med en rekke synonymer:

---

<sup>2</sup> Skrunes, 2010: 34

«Kunnskap, viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt».<sup>3</sup> Etter å ha slått fast at kunnskap er et sentralt begrep og tema i filosofien, fortsetter leksikonartikkelen slik:

Spørsmålet om kunnskapens eller erkjennelsens natur - samt spørsmålet om hvordan man må gå frem for å sikre seg kunnskap - har opptatt filosofer gjennom hele den vestlige tenkningens historie. Svarene en har ment å finne har dessuten påvirket hvordan man har tenkt om verden og virkelighetens beskaffenhet, og slik sett har epistemologi også øvet avgjørende innflytelse på metafysikk, ontologi og vitenskap.<sup>4</sup>

*Ontologi* er læren om det som er eller fins.<sup>5</sup> Det dreier seg altså blant annet om hva man kan ha kunnskap om. *Epistemologi* er læren om kunnskap og innsikt.<sup>6</sup> Fins det ulike typer eller former for kunnskap? Er kunnskap det vi kan vite, det vil si begrenset til vitenskapelig kunnskap? Og hva er i så fall vitenskapelig? Hvis man har en ferdighet, er det også en type kunnskap? Kan man ha kunnskap om rett og galt?

Læren om kunnskap dreier seg også om kunnskapens natur, eller karakter. Er kunnskap sikker og varig? Er det en avgrenset størrelse som tilsvarer faktiske forhold utenfor mennesket, eller er den relativ og avhengig av forhold i person eller omgivelser.

Begrepet kunnskapssyn har med svaret på disse spørsmålene å gjøre.

Som leksikonartikkelen viser, dukker spørsmålet om hvordan man får kunnskap opp nærmest i samme åndedrag som fenomenet skal defineres. Hvordan kunnskap oppstår eller blir skapt henger tett sammen med kunnskapens natur. Dette kommer jeg tilbake til under de ulike teoriene, men en viktig avgrensning bør gjøres allerede her.

Når det er snakk om hvordan kunnskap blir til, dukker begrepet læring nærmest automatisk opp i bevisstheten. Læringsteori er et stort felt i både psykologi og pedagogikk. Det kan være vanskelig å skille kunnskapssyn fra læringssyn, men jeg vil likevel forsøke nettopp det. I *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology* defineres læring som "a relatively permanent change in behavior that occurs as the result of practice."<sup>7</sup> Teorier om hvordan man oppnår en slik varig endring i atferd vil da

---

<sup>3</sup> <https://snl.no/kunnskap> (hentet 20.06.2015)

<sup>4</sup> <https://snl.no/kunnskap> (hentet 20.06.2015)

<sup>5</sup> <https://snl.no/ontologi> (hentet 20.04.2016)

<sup>6</sup> <https://snl.no/epistemologi> (hentet 20.04.2016)

<sup>7</sup> Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Wagenaar, 2009: 703

representere ulike læringsteorier. Her er fokus på det som skjer inne i individet og som fører til resultatet læring. Kunnskapssyn derimot fokuserer på den som skal formidle kunnskap og hvilket syn han eller hun har på de spørsmålene jeg stilte på foregående side, altså hvilket syn på kunnskap som ligger innbakt i denne fortellerens framstilling. Kunnskapssynet har noen implisitte antagelser om eller konsekvenser for læring, men handler ikke primært om de psykologiske prosessene som finner sted i den enkelte. Selv om skillet av og til kan synes noe uklart, vil jeg si at forskjellen på kunnskapssyn og læringssyn i denne oppgaven har med denne grenseoppgangen å gjøre. En måte jeg gjennomfører dette skillet på, er også at jeg holder meg til bøker og faglitteratur som tilhører fagdisiplinene filosofi og kunnskapssosiologi. Tilsvarende har jeg ikke brukt litteratur fra pedagogikk og psykologi, som beskjeftiger seg med læring og læringsteori.

### **Hva og hvordan? Om utvalg, representativitet og metode**

Læreboka jeg skal analysere er skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor og redigert av Anja Zwicky og dens fulle tittel er *Tro og tanke: Religion og etikk for den videregående skolen*.<sup>8</sup>

I en analyse som dette må jeg bruke en god del sitater og omtale en del tekst forholdsvis inngående. Boka er cirka 330 sider lang, og dersom jeg skulle behandle hele boka på en slik måte, ville analysen bli svært omfangsrik. Jeg ville formodentlig også komme til å gjenta de samme observasjonene mange ganger, og det hele ville trolig bli ganske tung og langtrukken lesning. Fordelen med en fullstendig analyse, hadde vært at jeg ville unngå problemer knyttet til et representativt utvalg tekst.

En annen måte å analysere på ville være en mer summarisk tilnærming der jeg etter å ha lest et kapittel, presenterte konklusjonene mine. De ville da opptre noe mer løsrevet fra teksten enn det som blir tilfelle nå. Problemet med denne måten å gjøre det på, er at slutningene blir vanskeligere å følge, og påstandene kan virke dårligere fundert og vanskeligere å etterprøve. Jeg velger derfor bort denne typen framstilling. Det alternativet jeg har valgt å gå for, er førstnevnte metode, altså en tekstnær og forholdsvis grundig analyse, men av deler av læreboka.

---

<sup>8</sup> Heiene, Myhre, Opsal, Skottene, Østnor, 2014. Heretter bare *Tro og tanke* i fotnotene.

Nå fins det ikke noen metode for å plukke ut et representativt utvalg sider fra en lærebok. Jeg kan derfor ikke uttale meg med sikkerhet om hva som dominerer boka som helhet. Likevel har jeg et så bredt og variert utvalg at jeg kanskje kan si noe om *tendenser* i så måte. Jeg vil også velge tekst om ulike emner med tanke på om det er *variasjoner som har sammenheng med tema*. Dette vil i så fall være interessant. Hvilket utvalg jeg gjør og hvorfor kommer jeg tilbake til i innledningen til analysekapittelet. Hovedsaken vil uansett være *hvilke kunnskapssyn som kommer til uttrykk og hvordan*.

Jeg starter med en gjennomgang av kunnskapssyn i kapittel 2. Det fins selvfølgelig mange filosofer som har skrevet om kunnskap, og jeg må velge ut noen. En måte å gjøre dette på, er å se på innføringsbøker i faget og hvilke filosofer og teorier disse tar med. Jeg har brukt tre slike bøker og funnet ut at mye går igjen. Disse tre bøkene presenteres nærmere på side 10. Poenget nå er at det langt på veg ser ut til å være enighet i fagmiljøet om hvilke kunnskapsteorier fagdisiplinen ser på som sentrale.

Operasjonalisering kommer jeg tilbake til i slutten av teorikapittelet, men jeg kan allerede her si at det vil gå en viktig skillelinje mellom *kunnskapsrealistiske* og *relasjonistiske kunnskapssyn*. Mye av analysen vil handle om hvordan stoffet gjenspeiler kunnskapssyn innen en av disse to kategoriene og på sett og vis blir dette min metode. Dette kommer i kapittel 3 hvor jeg presenterer funn og refleksjoner rundt disse. I konklusjonen, kapittel 4, vil jeg forsøke å samle trådene og bringe på bane noen tanker om hvilken betydning funnene har.

Men før jeg starter for alvor, vil jeg gjøre kort greie for om mitt arbeid kan settes i sammenheng med annen forskning på lærebøker.

## **Om lærebokforskning og kunnskapssyn**

Her tar jeg utgangspunkt i Njål Skrunes' presentasjon *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* fra 2010. I første del av boka omtaler han lærebokforskning generelt. Her trekker han fram Egil Børre Johnsens surveypresentasjon av lærebokforskning i nord - og



vesteuropeiske land fra 1993 og en oversikt av Staffan Selander fra 2003 med vekt på svensk forskning.<sup>9</sup>

Johnsen deler forskningen inn i 4 hovedområder: historiske undersøkelser, undersøkelser knyttet til hvordan lærebøker formidler ideologi, bruksundersøkelser og undersøkelser som gjelder lærebøkers tilblivelse. De ideologiske undersøkelsene ser blant annet på lærebokas forhold til egen samtid og politiske ideologier.<sup>10</sup> Dette er det nærmeste vi kommer idéhistorie eller filosofi i denne oversikten. Forskning direkte på forholdet mellom kunnskapsfilosofi og lærebøker nevnes ikke. Jeg går ut fra at dette er fordi det ikke fins stort av det. Selander opererer med litt andre kategorier. Også han er inne på ideologikritiske undersøkelser. Kritisk diskursanalyse ser blant annet på den makt som ligger i språkføringen i lærebøkene.<sup>11</sup> Kanskje kan man si at slike tilnærminger er i slekt med det som er mitt prosjekt i den grad man prøver å bringe mer underliggende trekk ved formidlingen fram i lyset. Men forskning direkte på epistemologien i lærebøker nevnes ikke i forbindelse med disse oversiktene.

Jeg har ikke funnet mye som har direkte overføringsverdi gjennom søk etter avhandlinger heller. Det er tydelig at det blir gjort en del arbeid som har med sammenhengen mellom kunnskapssyn og yrkesutøvelse å gjøre. Dette handler om kunnskap som *fronesis*, eller *praktisk - klokhet*.<sup>12</sup> Jeg kommer litt inn på denne typen kunnskap i forbindelse med etikk, men de avhandlingene jeg finner er ikke helt relevant i forhold til min lærebokanalyse.

En masteroppgave har likevel gitt meg ideer. Det er masteroppgaven til Silje Bræck Tøllefsen, *Kunnskapsformer og kunnskapssyn i læreplanene for musikkfaget i L97 og K06*, fra Norges Musikkhøgskole i 2013. Siden musikk dels handler om utøvelse, favner Tøllefsen også praktisk kunnskap eller ferdighetskunnskap. Hun tar likevel for seg mye av det samme filosofiske grunnlaget som jeg har gjort i forbindelse med teoretisk kunnskap. Deretter har hun analysert læreplanen i musikk ut fra en kategorisering av kunnskapssyn og hva som kjennetegner disse.<sup>13</sup> Dette har noe til felles med mitt arbeid.

---

<sup>9</sup> Skrunes, 2010: 42-50

<sup>10</sup> Skrunes, 2010: 42-44

<sup>11</sup> Skrunes, 2010: 47

<sup>12</sup> Gustavsson, 2000: 159-217

<sup>13</sup> Tøllefsen, 2013: 46-47

Ikke minst var det Tøllefsen som satte meg på sporet av Sven Sjøberg og Jon Skjeseth som begge har skrevet artikler jeg har brukt i min egen operasjonalisering.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Sjøberg i Sjøberg (red.), 2001: 11-48; Skjeseth i Mellin-Olsen (red.), 1989: 11-28

## 2 TEORI

### Platon og Protagoras, eller hva er det å vite noe?

Det første synonymet til kunnskap i definisjonen hentet fra snl.no var «viten».<sup>15</sup> Hvis vi blir spurt hva det vil si å ha kunnskap om noe, virker det ikke særlig dristig å anta at mange av oss først vil si at det er å vite noe.

Men hva betyr det, - å vite noe? Som nevnt har jeg brukt tre innføringsbøker i henholdsvis kunnskapsfilosofi og filosofi i tillegg til primærlitteratur. Disse er *Kunnskapsfilosofi* av Bernt Gustavsson, *Det sanne, det gode og det skjønne* av Lars Fredrik Håndler Svendsen og Simo Säätelä og *Tenkere og ideer* av Torstein Tollefsen, Henrik Syse og Rune Fritz Nicolaisen. Samtlige presenterer Platons definisjon av viten som den tradisjonelle og helt sentrale.<sup>16</sup>

Platon (427 – 347 f. Kr.) definerte viten som *sann, begrunnet tro*. Viten betyr at jeg *tror* at noe er tilfelle, og at dette noe *er* tilfelle, eller med andre ord *sant*. I tillegg kreves at jeg kan begrunne påstanden, altså *forklare hvordan* det henger sammen at det er sant.<sup>17</sup> Enkelt sagt: Hvis det dreier seg om en påstand av typen « $10 + 90 = 100$ », må jeg kunne vise utregningen. Hvis det dreier seg om påstanden «Gullbarren veier 12,5 kilo» må jeg ha gjort målinger som viser at dette stemmer.

Viten er altså sikker informasjon. Men spørsmålet om hva som er sikkert eller sant, er slett ikke enkelt. Finnes det i det hele tatt noe som er sikkert? Når det gjelder påstander som «Grøten er varm» eller «Å lyve er galt» kan vi fort komme opp i problemer med bevisførselen. Selv om jeg måler temperaturen, er det ikke sikkert alle er enige med meg i spørsmålet om hva som er varmt, og når det gjelder det å lyve, vil noen si at det finnes situasjoner hvor det kan være rett å lyve, - med andre ord: at det kommer an på!

Nå er det en vesensforskjell på setningsparene i de to foregående avsnittene, og det dreier seg om hva man eventuelt kan ha sikker kunnskap *om*. Temperatur og vekt kan måles, mens «varmt» og «galt» er begreper av en annen karakter. De har å gjøre med

---

<sup>15</sup> <https://snl.no/kunnskap> (hentet 20.06.2015)

<sup>16</sup> Gustavsson, 2000: 30; Tollefsen, Syse, Nicolaisen, 2012: 92; Svendsen og Säätelä, 2010: 21 – 24. Definisjonen legges egentlig i munnen på Sokrates og samtalepartneren Theaitetos i dialogen *Theaitetos*.

<sup>17</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 21-24

mennesket som subjekt. Her er det vurderinger inn i bildet. Når det gjelder begrepet «varmt» er det fristende å påstå at selve begrepet er subjektivt, på en annen måte enn «meter» og «kilo» som alle kan enes om størrelsen på. Det samme vil nok mange si om «galt». Hvorvidt utsagn om rett og galt *kan* uttrykke viten, er en diskusjon jeg kommer tilbake til (se side 27 - 35). For øyeblikket holder det å påpeke at rett og galt eller god og dårlig ikke uten videre er det samme som sant og usant.

Kanskje er sannhet et relativt begrep? I Platons samtid var sofistene en betydningsfull gruppering blant annet kjent for sine ferdigheter innen talekunst. Et eksempel på talekunst er sofisten Protagoras' (ca. 485 – 420 f.Kr.) formulering: «Mennesket er alle tings målestokk».<sup>18</sup> Det kan diskuteres hva som ligger i dette utsagnet, men en tolkning handler nettopp om at hva et begrep betyr eller innebærer, er noe menneskene avgjør. Dette er en type *relativisme*. Skillet mellom synet på kunnskap som noe sikkert og varig og kunnskap som noe som er avhengig av andre faktorer, for eksempel mennesket, er et av de sentrale skillene i kunnskapsfilosofiens historie.

Selv om relativismen også kan spores tilbake til antikken, har det vært en lang og betydningsfull tradisjon å lete etter hva som kan sies å være sikker, evig og absolutt kunnskap og hva man kan bygge denne kunnskapen på. Før jeg går mer inn på relativismen, vil jeg derfor gå mer i dybden på denne måten å tenke på.

### **Viten. Kunnskap om verden slik den er**

Tanken om at man kan få viten som er sann, innebærer at man kan oppnå en kunnskap som tilsvarende virkeligheten. Aristoteles (384 – 322 f.Kr.) sa om begrepet sant at:

Å si om det som er at det ikke er, eller om det som ikke er at det er, er falskt, mens å si om det som er at det er, og om det som ikke er at det ikke er, er sant.<sup>19</sup>

Definisjonen forutsetter at forholdet mellom kunnskapen og virkeligheten er et en til en forhold, at kunnskapen *korresponderer* med virkeligheten. De som arbeider med

---

<sup>18</sup> Tollefsen, Syse, Nicolaisen, 2012: 63-64

<sup>19</sup> Aristoteles' definisjon fra *Metafysikken* sitert i Tollefsen, Syse, Nicolaisen, 2012: 55

kunnskapsfilosofi snakker her om *korrespondanseteori* eller *kunnskapsrealisme*.<sup>20</sup>

Kunnskapsrealismen representerer det synet at vi mener vi kan oppnå absolutt sikker og objektiv viten, altså viten som ikke er avhengig av noe annet eller oppstår i relasjon til noe annet. Matematikken kan være eksempel på slik kunnskap, - eller naturlovene: at jorda går i bane rundt sola og at legemer med masse tiltrekker hverandre blir jo gjerne oppfattet som uomtvistelige fakta.

To retninger i denne tradisjonen er *rasjonalisme* og *empirisme*. Begge bygger på antagelsen om at sikker kunnskap er oppnåelig, men har ulik oppfatning av hva som karakteriserer slik kunnskap.

En rasjonalist vil si at grunnmuren som man må bygge den sikre kunnskapen på, er å finne i mennesket selv. At man ved hjelp av fornuften (*ratio* på latin) kan finne et utgangspunkt å bygge sikker kunnskap på og at man ved hjelp av den samme fornuft kan slutte seg videre derfra.<sup>21</sup> Empiristen mener at man må bygge på erfaring (*empeiria* på latin), dvs. det vi sanser. Alt vi vet kan i siste, eller kanskje det er mer riktig å si første instans føres tilbake til sanseinntrykk.<sup>22</sup>

Selv om vi kan se ulik vektlegging av henholdsvis sansene og tankene som hovedkilde til kunnskap allerede i antikken, er det først fra 1600-tallet og framover at empirisme og rasjonalisme utvikler seg som filosofiske retninger.<sup>23</sup>

## **Rasjonalismen og forholdet mellom subjekt og objekt**

Den franske filosofen Renè Descartes (1596 – 1650) fordypet seg i fornuften og kom fram til at den virket på samme måte uansett disiplin eller fag. I *Om metoden og Meditasjonene* som kom ut i henholdsvis 1637 og 1641, kartla han hvordan fornuften virket og kunne brukes rett. Et kjernepunkt her var tvilen. Descartes strippet tankene sine for alt han kunne tvile på. Det viste seg å være det meste. Til slutt var han bare sikker på en eneste ting: at han tvilte, altså tenkte. På bakgrunn av dette, kunne han

---

<sup>20</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 55-56; Gustavsson, 2000: 42

<sup>21</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 31

<sup>22</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 39

<sup>23</sup> Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012: 323

slutte seg til at han eksisterte: «Je pense, donc je suis» eller i latinsk oversettelse: «Cogito, ergo sum», «Jeg tenker, altså er jeg.»<sup>24</sup>

Det oppstod imidlertid et problem: det at Descartes selv eksisterte, trengte ikke bety at resten av verden gjorde det. På sett og vis ble forbindelsen mellom mannen og det som fantes rundt ham nå brutt. Dette løser seg da Descartes finner ut at det er en ting til han kan være sikker på, nemlig Guds eksistens. Siden han har en forestilling om et fullkomment vesen, må det finnes noe fullkomment, mener han. Hvor skulle ellers denne tanken komme fra? Det fullkomne måtte være Gud. Gud ville ikke lure mennesket til å tro på en verden som ikke eksisterte. Da ville han jo ikke være fullkommen.<sup>25</sup>

Descartes' gudsbevis er ikke poenget i denne sammenheng, men bruddet mellom subjekt og objekt. Ikke alle var enige med Descartes i gudsbeviset, så problemet med hans måte å tenke på, altså sammenhengen mellom det som foregikk inne i mennesket og den ytre virkelighet og det at man kunne betvile den ytre virkelighetens eksistens i det hele tatt, ble ikke helt borte. Dette var noe empiristene snart skulle ta tak i.

Når det er sagt: Descartes hadde funnet sikker grunn for kunnskap i «Cogito, ergo sum» - setningen, og rasjonalismen går ut på å starte fra et slikt sikkert utgangspunkt og ved hjelp av logiske slutninger finne fram til hva man ellers kan vite. Altså: et sikkert utgangspunkt og logikken, dvs. den menneskelige fornuft, er det man trenger for å oppnå kunnskap. Dersom man ikke trekker den ytre verdenens eksistens i tvil, - og ikke alle er så skeptisk anlagt, kan man få sikker kunnskap.

### **En mekanistisk virkelighetsoppfatning**

Sansefølelser, som oppfattelse av lyd, lukt og varme, er ifølge Descartes ikke til å stole på, men det finnes sider ved virkeligheten som ikke avhenger av slike subjektive vurderinger. I tillegg til at han selv og Gud eksisterte, fantes det noen annet som også var selvinnlysende sant. I § 1 i del V av *Discours de la méthode* slår Descartes fast at naturen styres av lovmessighet.<sup>26</sup> Videre i del V beskriver han hvordan naturen og kroppen

---

<sup>24</sup> Descartes' *Om metoden* sitert i Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012: 329

<sup>25</sup> Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012: 330-333

<sup>26</sup> Descartes, 2015: del 5, § 1

opererer som et lukket system som, når det først er satt i gang, går av seg selv. Naturen kunne sammenlignes med en maskin og ånd er noe spesifikt menneskelig.<sup>27</sup>

Selv om en del tvilte på om de grunnleggende sannhetene Descartes mente å ha funnet var de rette, ble den enkelheten han søkte et ideal. Ifølge filosofen Arne Næss (1912 – 2009) er dette én av grunnene til at Descartes fortjener oppmerksomhet. Å holde seg til enkle, helst kvantifiserbare begreper, kunne føre til ny forståelse av naturen. Descartes kvittet oss med mye tankegods som kunne bremse utviklingen av naturvitenskapene, eller som Næss uttrykker det:

enhver teleologi, alle hensiktsårsaker, sympatier og antipatier, ånder av forskjellige verdigheter og hele det aristotelisk-skolastiske begrepsapparatet settes ut av spill.<sup>28</sup>

Descartes' vektlegging av det kvantifiserbare og av bevegelseslære hadde stor appell i den moderne naturvitenskapens barndom. Nettopp de krav naturvitenskapene etter hvert stilte for å godta noe som viten må kunne sies å ha hatt svært stor betydning for Vestens oppfatning av hva kunnskap, og da især vitenskapelig kunnskap, er i det store og hele.

### **Empirismen. Er sanseerfaring likevel et bedre utgangspunkt?**

Som nevnt var det en del som hadde problemer med noen av Descartes' forklaringer. Blant annet dette at man måtte godta hans gudsbevis for å skape en forbindelse mellom subjektet og omgivelsene, var noe mange fant vanskelig å godta. Og selv om man lett kunne finne eksempler på at sansene bedrar oss, virket det å forkaste den informasjonen de kunne bidra med mildest talt drastisk.<sup>29</sup> Tvert imot mente mange kritikere at sansene, tross manglende perfeksjon, gav den sikreste tilgangen til kunnskap som mennesket hadde.

---

<sup>27</sup> Descartes, 2015: del 5, § 4-11

<sup>28</sup> Næss, 1976: 69

<sup>29</sup> «... for I think nobody can, in earnest, be so skeptical, as to be uncertain of the existence of those thing which he sees and feels.” Locke, bok IV, kap. XI, §3

Empirismen oppstod altså langt på veg som en kritikk av rasjonalismen.<sup>30</sup> Sentrale navn er blant andre John Locke (1632 - 1704) og David Hume (1771 - 1776). Enkelt sagt går empiristene ut fra at sinnet i utgangspunktet er tomt, - som et blant ark:

Let us then suppose the Mind to be, as we say, white Paper, void of all Characters, without any *Ideas*; How comes it to be furnished?<sup>31</sup>

Det finnes ingen medfødte prinsipper. Gjennom sansene får menneskene *sanseinntrykk*, og alt menneskene vet stammer til sjuende og sist fra disse inntrykkene.<sup>32</sup> Locke innrømmer riktignok at sinnet utfører operasjoner for oss: vi tenker, tviler, resonnerer, tror etc. Han kaller dette *refleksjoner*. Men vi kan, ifølge Locke, *ikke* finne *noe* i menneskesinnet som ikke stammer fra enten sanseinntrykk eller refleksjoner.<sup>33</sup> Bruken av ordet «furnished», «møblert», understreker nettopp dette, - at utgangspunktet er et tomt rom. Akkurat som en signetring setter avtrykk i en klatt med voks uten å selv på noen måte bli endret av det, setter gjenstandene vi sanser avtrykk i bevisstheten vår.<sup>34</sup>

Humes tanker går i samme bane. Han starter sin *Enquiry concerning Human Understanding* med å skille mellom *impressions*, sanseinntrykk, og *ideas*, forestillinger.<sup>35</sup> Når jeg ser noe rødt, opplever jeg dette gjennom et enkelt *sanseinntrykk*. Når jeg senere tenker tilbake på det som var rødt, har jeg en *forestilling* om det. Videre finnes det *sammensatte* inntrykk og forestillinger. En sammensatt forestilling, for eksempel om et gullfjell, - er satt sammen av forestillingen om gullfargen og forestillingen om et fjell.<sup>36</sup>

Hvis vi vil sjekke om vi har faktisk kunnskap, kan vi altså se om en forestilling lar seg tilbakeføre til *enkle* sanseinntrykk.<sup>37</sup> Man kan altså formulere enkle utsagn av typen «Pus har fire bein» og sjekke dette opp mot virkeligheten. Dette er kunnskap i Humes øyne. Da *vet* vi noe. Slike utsagn kalles *syntetiske*. Man kan også tenke seg utsagn av typen «En ungkar er en ugift mann.» Dette er noe annet. Det sies ikke noe om subjektet i denne setningen som ikke ligger i selve definisjonen av subjektet, ungkar. Et slikt utsagn kalles *analytisk*. Dette er også en type kunnskap, ifølge Hume. Den er sikker og har ikke

---

<sup>30</sup> Svendsen og Säätelä, 2010:38

<sup>31</sup> Locke, 2011: bind I, bok II, kap. I, § 2

<sup>32</sup> Locke, 2011: bind I, bok I, kap. II, §1

<sup>33</sup> Locke, 2011: bind I, bok II, kap. I, § 3-5

<sup>34</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 38

<sup>35</sup> Hume, 2009: seksjon II, pkt. 11-13

<sup>36</sup> Hume, 2009: seksjon II, pkt. 13-14

<sup>37</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 41



noe med sansning å gjøre. Problemet er at den sier egentlig ikke noe nytt om virkeligheten, og det vi ønsker er jo fremfor alt kunnskap om virkeligheten.<sup>38</sup>

Poenget med å si litt om Locke og Humes epistemologi, er at selv om ikke alle enkeltheter ved deres filosofi uten videre ble godtatt senere, har deres krav til hva som kunne anses som kunnskap, bestått. Oppfatningen av hva som er kunnskap i naturvitenskapelig forstand bygger jo langt på vei på deres grunnvoll: sjekk det du mener å vite opp mot observasjoner!

Fortsatt gjenstod noen problemer: et av dem var, som Hume påpekte, at det ikke er helt sikkert at den materielle virkeligheten eksisterer uavhengig av vår sansning.<sup>39</sup> Han har altså samme problemet som Descartes. Den som har noe nytt å komme med i forhold til dette problemet, er etter hvert Immanuel Kant.

### **Positivismen og naturvitenskapen på 1900-tallet**

Arven etter disse filosofene, og da spesielt empiristene, ble ført videre i *positivismen* og i sin mest ekstreme form i *den logiske positivismen*.

*Positivismen* handler om at man gjennom systematisk arbeid med observasjoner, kan påvise lovmessigheter og gi årsaksforklaringer. Bare naturvitenskapen finner egentlig viten i positivistens øyne, selv om «positivismens far», August Comte (1788 – 1857), mente at man kunne komme til et lignende stadium i sosiologien.<sup>40</sup>

Språklig har positivismen røtter i det latinske ordet *positivus* som betyr noe slikt som «satt» eller «gitt».<sup>41</sup> På engelsk har ordet *positive* også betydningen *sikker*. Dette er en god beskrivelse av positivistens kunnskapssøken. Det er det sikre de jakter på. I tillegg, og her er nok sammenfall i ordbruken mer tilfeldig, er positivistene positive på den måten at de tror at vitenskapen kan føre mennesket til et bedre og mer opplyst samfunn. De arver «opplysningstidens tro på vitenskapen og dens evne til å løse menneskenes problemer», som Bernt Gustavsson uttrykker det.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012 : 357-59

<sup>39</sup> Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012: 366-367

<sup>40</sup> Svendsen og Säätelä: 2010: 62 - 63

<sup>41</sup> De Capronas *Norsk Etymologisk Ordbok; Tematisk ordnet*, 2013: 951

<sup>42</sup> Gustavsson, 2000: 45

*Den logiske positivismen*, eller *den logiske empirismen* som den også kalles, oppstod i Wien på 1920-tallet. Her fulgte man opp den strenge empirismen med ekstreme krav til hva som kunne kalles vitenskapelig kunnskap. Alle utsagn skulle kunne testes direkte opp mot sanseerfaring og måtte da formuleres som observasjonssetninger. Ellers var de uvitenskapelige. De logiske positivistene ønsket i størst mulig grad å beskrive virkeligheten i et en-til-en forhold, og språket fikk en avgjørende rolle som en direkte representasjon av virkeligheten. Basert på enkeltobservasjonene ville man etter hvert kunne generalisere og formulere vitenskapelige lover som kunne testes med tanke på verifikasjon.<sup>43</sup>

Filosof og vitenskapsteoretiker Karl Popper (1902 – 1994) tok et oppgjør med de logiske positivistene i *The Logic of Scientific Discovery* fra 1959. Han avviser at det finnes en logisk måte få nye ideer på, slik de logiske positivistene synes å mene. All oppdagelse inneholder et irrasjonelt element, sier han. Når det gjelder hva som er vitenskapelig, avviser han også *induksjon*, - altså det å generalisere på grunnlag av enkeltobservasjoner. Å bevise, *verifisere* noe, er umulig.<sup>44</sup> Dette viste han med det berømte eksempelet:

No matter how many instances of white swans we may have observed, this does not justify the conclusion that all swans are white.<sup>45</sup>

Fra en ide, en hypotese eller teori, må en slutte seg «nedover», - det vil si *dedusere*, utlede visse følger. Disse følgene kan utsettes for testing. En falsifisering, tilbakevisning på grunnlag av testene, er det nærmeste vi kan komme sikker viten og åpner for nye teorier.<sup>46</sup>

Popper myker opp skråsikkerheten til de logiske positivistene, men han er like fullt kunnskapsrealist. Det finnes en virkelighet som vi må prøve å finne ut av. Det er bare ikke så enkelt som noen har trodd.

---

<sup>43</sup> Gustavsson, 2000: 47-50

<sup>44</sup> Popper, 2002: 3-26

<sup>45</sup> Popper; 2002: 4

<sup>46</sup> Popper, 2002: 9-10

## Kunnskapsrealisme eller korrespondanseteori

De filosofiske tradisjonene jeg har omtalt til nå, har noe til felles som kan oppsummeres med ord som *kunnskapsrealisme* og *korrespondanseteori*. Ingen filosof har imidlertid lansert sine tanker under disse overskriftene. Benevnelsene er kommet til senere som merkelapper på det kunnskapssynet de kan sies å dele, og denne måten å kategorisere på vil bli sentral i min analyse.

Som en foreløpig oppsummering av kunnskapsrealistiske teorier så langt, vil jeg si følgende:

Ifølge dette synet fins det noe som er sant, og vi kan få kunnskap om dette. Det som er sant, eller sikkert, tilsvarer en selvstendig eksisterende virkelighet. Det er objektivt, fastlagt og likt for alle.<sup>47</sup> Kunnskap i denne forstand kalles gjerne viten og forbindes etter hvert i stor grad med moderne vitenskap.

Her er nok empirismen den retningen som har fått størst innflytelse. Hypotesene er utledet fra teorier, men testes mot observasjoner, for viten må basere seg på sanseerfaring. Fysikken er et forbilde, jf. det mekanistiske verdensbilde, fordi virkeligheten her kan uttrykkes i kvantifiserbare størrelser, og det målbare er det beste. Det er «mest fakta».

Men også rasjonalismen er kunnskapsrealistisk. Matematikk og logikk som holdbare metoder for å finne sannhet hører til arven fra rasjonalistene. Dette er også disipliner som nyter stor respekt i et vitenskapelig verdensbilde. De kunnskapsrealistiske retningene bygger ellers på en antagelse om at kunnskapen akkumulerer, altså at vi stadig kan finne ut nye ting og at mengden kunnskap eksisterer uavhengig av de som har den.

Ifølge kunnskapsrealismen kan altså kunnskap være sikker, men den innebærer også at mye blir definert ut av viten-begrepet. For eksempel vil de med en streng empirisk orientering ha problemer med å godta at etikk kan framstilles som objektiv kunnskap siden godt og ondt vanskelig kan observeres. At noe skjer i naturen, betyr ikke at det *bør* være slik, som Hume påpekte.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Gustavsson, 2000:42; Svendsen og Säätelä, 2010: 55-56

<sup>48</sup> Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 2012: 368

## Mennesket og kunnskapen

### **Innvendinger mot kunnskapsrealismen**

Det er ulike vanskeligheter knyttet til de strenge definisjonene av kunnskap jeg har vært inne på nå. For det første: at det vi vet korresponderer med virkeligheten, kan på en måte virke opplagt, men det går godt an å problematisere dette, noe mange har gjort. Vi har allerede sett at både Descartes og Hume innså at det ikke var slik at den ytre verdens eksistens kunne fastslås med sikkerhet. Dessuten betyr det faktum at viten må uttrykkes gjennom språk at det er en forskjell på virkeligheten i seg selv og kunnskapen om den. Språket består av begreper produsert av mennesker, så uansett hvordan man vrir og vender på det, vil en menneskelig konstruksjon være det som formidler et fenomen eller faktum. Hvordan dette fenomenet eller faktum er *i seg selv*, kan vi ikke formidle språklig. Kan da kunnskapen om det være absolutt og objektiv?<sup>49</sup>

For det andre: med så strenge krav, vil svært mye falle utenfor det som blir definert som viten. De vitenskapene som studerer enkeltstående menneskelige produkter som for eksempel litterære verk eller kulturelle fenomener kan ikke skape resultater gjennom repeterbare eksperimenter. I sosiologien kan man til en viss grad kvantifisere og tallfeste, men dersom dette skal være et absolutt krav, er det mye interessant ved samspillet mellom mennesker og samfunn man ikke kan uttale seg om. Det samme vil gjelde for eksempel religionsvitenskap. Det vesentligste i en religion faller utenfor dersom man skal begrense forskningen til det som kan måles og kvantifiseres. Betyr det at vi ikke kan kalle disse disiplinene for vitenskaper i det hele tatt?

Et tredje problemområde henger for så vidt sammen med det førstnevnte: det handler om hvorvidt kunnskap er så frittstående, uavhengig og objektiv som kunnskapsrealistene vil ha det til. Kunnskapen oppstår i en sammenheng, er knyttet til noe, det være seg språk, tidspunkt eller personer. Hva har det å si? Har den konkrete situasjonen eller den større historiske settingen noe å si for hva som defineres som kunnskap? Må man heller tenke på kunnskap som noe som oppstår i relasjon til noe annet, i en prosess, som noe vi konstruerer? I fortsettelsen er det kunnskapssyn som har

---

<sup>49</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 56

oppstått med utgangspunkt i disse problemstillingene som vil stå i sentrum, før jeg til slutt tar for meg spørsmål knyttet til det vi kan kalle andre *typer* kunnskap.

### **Kant avviser tvilen på den ytre verdens eksistens**

Først til problemet med den ytre verdens eksistens. Descartes løste problemet med den ytre verdens eksistens gjennom gudsbeviset. Hume var, empirist aldri så mye, smertelig klar over problemet. Den som så å si stakk hull på byllen var Immanuel Kant.

Når man leser oversiktsbøker i filosofihistorie, virker det på en måte som at spørsmålet om hvorvidt den ytre verden eksisterer uavhengig av vår erfaring, ikke blir seriøst behandlet av så mange etter Kant. Ballen blir nær sagt lagt død. Vi mennesker opplever at verden fins, og det er det vi må forholde oss til.

Kant påpeker at alt vi erfarer blir organisert i tid og rom. Dette er menneskelige *anskuelsesformer*. Vi har ikke noe valg. Slik er bevisstheten. Vi opplever verden, eller en ting, slik den fremstår for oss, gjennom de premissene som ligger innebygd i den menneskelige bevissthet, og det er dette som er relevant. Verden eller tingen slik den er uavhengig av vår erfaring, *das Ding an sich*, kan ikke oppleves.

Kant viste på en svært overbevisende måte at det erfarende subjekt aktivt behandler de objekt som erfares og at disse to på en måte er avhengig av hverandre: Selve begrepet objekt gir jo mening *fordi* det finnes et subjekt.<sup>50</sup> Selv om det har blitt jobbet mye med erfaring i filosofi og ikke minst psykologi etter Kant, synes denne erkjennelsen å stå igjen, og problemet med å bevise at den ytre verden eksisterte, ble på en måte irrelevant.

Det kan også virke som om Kant åpnet døren for et mer relativt syn på kunnskap i og med at han anerkjenner subjektet som en faktor i all erfaring, - men det skal gå noe tid før dette synet utvikles videre.

### **Vitenskap om menneskers livsverden**

Så til problemet med at mye falt utenfor de strenge kravene til viten.

Å kunne kalle sitt fagområde for vitenskap er viktig. Betegnelsen garanterer for

---

<sup>50</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 53

etterrettelighet og at det man kommer med er velbegrunnet. Informasjon som faller utenfor denne kategorien, kan bli beskyldt for å være løse påstander eller ren synsing. I manges ører klinger nok ordet «sant» med når noe blir beskrevet som vitenskapelig.

Det jeg har skrevet om vitenskapelig kunnskap så langt tilhører i stor grad anglosaksisk tradisjonen. På kontinentet har man arbeidet mer med andre perspektiver på kunnskap, - blant annet det å legitimere humanistiske fag som vitenskap. Mange av dem som har presentert viktige synspunkt på kunnskap i denne videre betydningen bygger på Edmund Husserls lære om fenomenologi.<sup>51</sup>

Edmund Husserl (1859 – 1930) ville vise at det var mulig å ha sikker kunnskap også om andre ting enn sammenhengene i naturen. Han la i tillegg vekt på å forstå i motsetning til å forklare. Menneskelige produkter, som er det de humanistiske fagene beskjeftiger seg med, er meningsbærende. Det gjelder ikke naturfenomen. De må derfor *forstås, ikke forklares* slik som i naturvitenskapene.<sup>52</sup> Det mennesker har laget må tolkes, og dette kan gjøres på en vitenskapelig måte, ifølge Husserl. Han bygger på Kant og sier at det vi mennesker må forholde oss til, er verden slik vi opplever den. Den konkrete opplevde virkeligheten utgjør det Husserl kaller menneskenes *livsverden*, - et sentralt begrep i de tradisjonene som bygger på Husserls filosofi. Livsverdenen er den konkrete, erfarte og erfarbare verden hvor livet vårt utspiller seg. Denne endrer seg ikke selv om vi finner opp metoder og teorier som «kler den opp i symboler» slik som i fysikken og matematikken. Det er dette som er den egentlige virkeligheten<sup>53</sup>. Vi opplever verden gjennom vår bevissthet, og etter Husserls mening er bevisstheten i sin natur meningssøkende, altså tolkende. *Den* er ikke tom, men full av føringer som fordommer, ønsker og forventninger, og den er rettet mot noe, dvs. preget av det han kaller *intensjonalitet*.<sup>54</sup> Dette må man ta med i beregningen ved utviklingen av et nytt vitenskapsbegrep.

Fagområder som arbeider med teksttolking og studerer menneskelige fenomen og sysler, var selvsagt ikke noe helt nytt på Husserls tid. Studiet av Bibelen er jo et godt eksempel på det. Teologi som universitetsfag er eldre enn den moderne vitenskapen. Men ettersom naturvitenskapen og positivismen hadde slik medgang, gjaldt det å

---

<sup>51</sup> Gustavsson, 2000: 69

<sup>52</sup> Svendsen og Säätelä, 2010 : 81-83

<sup>53</sup> Husserl, 2012: del 2, § 9, pkt. h)

<sup>54</sup> Gustavsson, 2000: 71

legitimere aktivitetene som vitenskap på en ny og annen måte enn før. Husserls *fenomenologiske metode* har fått stor betydning i så måte. Han mente at forskeren gjennom å bli bevisst på sin egen bakgrunn, egne fordommer, forventninger og meninger kunne greie å isolere disse, eller sette «klammer» rundt dem og slik komme nærmere den rene erfaring av et fenomen. I neste omgang kunne man lete etter det generelle, det allmenne ved et fenomen. Det er jo ofte det generelle ved et fenomen som gjør det interessant i andre sammenhenger.<sup>55</sup>

Et eksempel: religion er et fenomen i menneskelige samfunn. Dette er slik uavhengig av hvorvidt religionens lære tilsvarende faktiske forhold, dvs. korresponderer med virkeligheten. Dersom man studerer religioner ved hjelp av den metoden som er skissert her, vil man kunne finne generelle trekk som går igjen. Dette er kunnskap som kan brukes til å si noe allment om fenomenet religion og fenomener innen religioner. Det kan ellers diskuteres hvor lett det er å sette parentes rundt egen «bagasje» som forsker, men metoder som bygger på denne måten å tenke på har vært og er mye i bruk i ulike kvalitative undersøkelser.

### **Kunnskap som sosial konstruksjon**

I fotsporene til Edmund Husserl fulgte Alfred Schütz (1899 – 1959). Han tok til seg Husserls tanker om livsverden. Samtidig tvilte han på at sansning var så enkelt som empiristene ville ha det til. I artikkelen «Common-sense and scientific interpretation of human action» fra 1953 presenterte han sitt syn på hvordan kunnskap oppstår. I innledningen viser han til Alfred North Whitehead og slutter seg til hans mening som er at sanseinntrykk langt ifra er enkle, men tvert imot særdeles kompliserte konstruksjoner. All kunnskap involverer abstraksjoner, generaliseringer og idealiseringer.<sup>56</sup> Sentralt i konstruksjonen av kunnskap er det Schütz kaller *typifisering*. Vi kategoriserer det vi ser som trær, dyr og hunder på grunnlag av det objektene har til felles. Dessuten er alle erfaringer valgt ut av en kontekst, så det er *alltid* snakk om en

---

<sup>55</sup> Gustavsson, 2000: 72

<sup>56</sup> Schütz i utvalg ved Bengtsson, 2002: 27

*tolkning*. Jeg fokuserer på noe og dermed ikke på noe annet. Alt dette innebærer at vi ikke er i stand til å fange verden slik den egentlig er.<sup>57</sup>

Kunnskap er komplisert på flere måter også: Alle tolkninger har andre erfaringer, mine egne og de som andre har gjort og fortalt meg om, som referanseramme. Og nå nærmer vi oss et nytt og radikalt annerledes syn på kunnskap: Andre mennesker har noe å si for mine erfaringer. Vi lever i en *intersubjektiv kulturell verden*. Mennesker har en felles forståelse av sin hverdagslige verden. Språk, symboler og verktøy er menneskelige produkter. Jeg må delta i og innordne meg disse systemene. Tenk bare på språket. Jeg må forstå og bruke dette noenlunde på samme måte som de rundt meg. Kunnskapen min er altså *sosialisert*; jeg har fått den i et fellesskap som betyr noe for hva det er jeg har lært, og den er *intersubjektiv*; jeg deler den med andre.<sup>58</sup>

Schütz går så videre og skisserer hvordan samfunnsforskeren må arbeide. Metoden han beskriver bygger på Husserls fenomenologiske metode. Forskeren må innta en observerende upartisk rolle hvor han distanserer seg fra sin egen biografiske situasjon. Men jeg går ikke videre inn på forskerrollen nå. Poenget i denne omgang er at vi har kommet over i en ny måte å se kunnskap på. Søken etter helt sikker og objektiv kunnskap er på sett og vis slutt. Her blir kunnskapen avhengig av mange faktorer, - også faktorer utenfor individet selv, i og med at den har en sosial natur.

I 1966 kom boka *The Social Construction of Reality* av Peter L. Berger (f. 1929) og Thomas Luckmann (f. 1927). Denne boka har en helt spesiell posisjon i kunnskapssosiologien som den boka som presenterte sosialkonstruktivismen. Berger og Luckmann bygger i stor grad på arven fra Husserl og Schütz. De definerer virkelighet som:

a quality appertaining to phenomena that we recognize as having a being independent of our own volition (we cannot «wish them away»)<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Schütz i utvalg ved Bengtsson, 2002: 32-35

<sup>58</sup> Schütz i utvalg ved Bengtsson, 2002: 35-36

<sup>59</sup> Berger og Luckmann, 1967: 1



Virkelighet er altså det vi opplever som reelt eksisterende uavhengig av oss selv. Dette er Husserls livsverden, av Berger og Luckmann kalt *the reality of everyday life*.<sup>60</sup>

Kunnskap er, sier de:

the certainty that phenomena are real and that they possess specific characteristics.<sup>61</sup>

Det dreier seg altså ikke om hvorvidt noe faktisk *er* sant i den forstand som kunnskapsrealistene tenker seg det, - uavhengig av menneskers oppfatning av saken. De avviser ikke problemstillingen i og for seg, men dette er for andre disipliner å ta seg av, mener de.<sup>62</sup> Det dreier om hva som blir oppfattet eller sett på som virkelig. Dette varierer fra person til person og fra samfunn til samfunn, noe som må få sosiologene til å se på om ikke det er forskjeller i de sosiale omgivelsene eller mellom samfunnene som er årsak til disse forskjellene.<sup>63</sup> Svaret de kom fram til, ligger i tittelen på boka: virkeligheten, slik de definerer den, er en sosial konstruksjon.

I hverdagen opererer vi med en mengde skjema, dvs. vi typifiserer virkeligheten rundt oss. I møte med en bestemt mann benytter jeg meg eksempelvis av skjemaet «mann». Kanskje er han også «amerikaner», «selger» og annet. Ifølge skjemaet mitt har en selger visse kvaliteter eller egenskaper, men skjemaet vil tilpasse seg dersom det blir utfordret. Det samme skjer hos motparten, som i dette tilfelle møter en «kjøper». Det foregår en slags forhandling, *negotiation*.<sup>64</sup> Denne tankegangen vil si at hver enkelt av oss har skjema for alt vi møter i hverdagen og samfunnet. Vi har skjema for «norsk», «politiker», «kristen», «religion», «islam», «muslim» osv.. Disse vil justere seg ettersom de møter det de representerer, for eksempel i en tekst i en lærebok, - for det er ikke bare i møte med personer at justeringene finner sted. Det kan også være i møte med en tekst eller et annet fenomen.<sup>65</sup> For menneskene manifesterer seg gjennom produkter av ulike slag. Dette kalles *objektivering*. Et våpen er et eksempel på objektivert sinne. Det ligger en menneskelig intensjon i våpenet, - å skade noen. En spesiell type objektivering er tegn og tegnsystemer. Ord er tegn, og språk er slike tegnsystemer. De har den egenskapen at de

---

<sup>60</sup> Berger og Luckmann, 1967: 19

<sup>61</sup> Berger og Luckmann, 1967: 1

<sup>62</sup> Berger og Luckmann, 1967: 1

<sup>63</sup> Berger og Luckmann, 1967: 2 - 3

<sup>64</sup> Berger og Luckmann, 1967: 30-34

<sup>65</sup> Berger og Luckmann, 1967: 30-34

kan tas helt ut av sammenheng og brukes i en annen. De blir likevel forstått fordi vi alle har iallfall noenlunde samme tolkning av dem. Slik kan språket lagre enorme mengder kunnskap.<sup>66</sup>

Denne tolkningen av språket er interessant fordi den på en ganske overbevisende måte viser at det er et sosialt produkt. Siden kunnskap må uttrykkes i språk, vil dette kunne ha noe å si for muligheten av objektiv kunnskap i den betydning kunnskapsrealistene tenker seg det. Berger og Luckmann sier jo at vi har blitt enige om hva ordene betyr. På den måten blir det de står for til en viss grad elastisk og en direkte parallell mellom språk og objektivt eksisterende virkelighet mer problematisk å hevde. Videre blir fenomenet i den sosiale virkeligheten noe menneskene har skapt og hele tiden skaper. De blir på en måte forhandlingsresultater som aldri er helt ferdig. Dette betyr at kunnskapen om dem heller ikke blir ferdig, eller eksakt. Samtidig framstår den sosiale virkeligheten som objektiv virkelighet: Da jeg vokste opp, møtte jeg et samfunn hvor mange institusjoner og fenomener var etablert før min tid. For meg var disse objektive størrelser. Skolen kan være et godt eksempel. Den har vært med på å forme meg, men jeg var og er også med på å forme den:

Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product.<sup>67</sup>

Berger og Luckmann har nå etablert kunnskap om alt som har med det sosiale å gjøre som noe som blir til i samspill med omgivelsene. Kunnskapen er *relasjonell*. Det vil si at den oppstår i forhold til og i samspill med det som er rundt oss. Forfatterne viser til Karl Mannheim (1893 – 1947) i forbindelse med bruken av begrepet *relasjonisme* og understreker at han la noe litt annet i dette enn det som ligger i *relativisme*. Man kan jo også tenke seg at kunnskapen er *relativ*, fordi den ikke er en ferdig objektiv størrelse som eksisterer uavhengig av menneskene og vår aktivitet. Den kan og vil endre seg. Men Mannheim mente ifølge Berger og Luckmann at matematikken og visse deler av naturvitenskapen kunne finne objektiv kunnskap i betydningen ferdig, fiksert og faktisk. Alt annet ville være kunnskapssosiologiens domene.<sup>68</sup> Selv avviser de som nevnt heller ikke eksistensen av objektiv kunnskap i den kunnskapsrealistiske

---

<sup>66</sup> Berger og Luckmann, 1967: 34-41

<sup>67</sup> Berger og Luckmann, 1967: 61

<sup>68</sup> Berger og Luckmann, 1967: 10

betydningen, men det er tydelig at dette i så fall vil gjelde på helt avgrensede områder eller måter som jeg ikke vil problematisere videre her bortsett fra å si at Mannheims tanker om dette trolig gir en god pekepinn.

## Pragmatismen

Det at kunnskap oppstår i relasjon til omgivelsene og derfor kan betegnes som relasjonell, er et synspunkt også andre kunnskapssyn deler. Pragmatismen er et eksempel. Denne retningen er eldre enn sosialkonstruktivismen og dens mest kjente representanter er Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), William James (1842 – 1910) og John Dewey (1859 – 1952).<sup>69</sup>

I likhet med sosialkonstruktivismen avviser pragmatismen tanken om at kunnskapen direkte avbilder en ytre virkelighet, altså korrespondanseteorien.<sup>70</sup>

Dewey behandler denne problematikken i kapittel 25 i *Democracy and Education*. Han skriver om dualismen mellom kunnskap som noe eksternt eller objektivt og kunnskap som noe internt og subjektivt i den enkelte. Førstnevnte syn innebærer at kunnskap kan lagres og nærmest hentes på lageret av de som skal ha den. Dette er kunnskapsrealismen. Sannheten eksisterer «ready-made».<sup>71</sup> Men en slik oppfatning er uholdbar, sier Dewey.

Kunnskapens funksjon er å gjøre en erfaring tilgjengelig i en annen erfaring slik at vi kan justere kursen og finne nye og bedre løsninger. Dette er forskjellen på kunnskap og vane, *habit*. Vane baserer seg på at situasjonen eller betingelsene, er uforandret, mens kunnskap er det som gjør at vi kan tilpasse noe til en gitt situasjon.<sup>72</sup> Deweys kunnskapsteori er preget av denne ideen om tilpasning.

---

<sup>69</sup> Hookway, "Pragmatism" (2013), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward Zalta (red.), utgaven vår 2015: innledningen, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/pragmatism/> (arkivert versjon hentet 5. september 2015)

<sup>70</sup> Gustavsson, 2000: 138-139

<sup>71</sup> Dewey, 2009: 569-571

<sup>72</sup> Dewey, 2009: 577-579

Et sted definerer Dewey kunnskap slik:

Knowledge is a perception of those connections of an object which determine its applicability in a given situation.<sup>73</sup>

Faktisk mener Dewey at bare det som gjør oss i stand til å tilpasse omgivelsene til oss eller omvendt, er kunnskap. Her ser vi at vekten ligger på nytteverdi, på kunnskap som instrument og at kunnskap og handling ses på som to sider av samme sak.

Det som gjør at kunnskap oppstår, er altså møtet med et problem som må løses. Dette må ikke tolkes for snevert. Kunnskap om historie for eksempel, kan gjøre det lettere å forstå dagens situasjon i samfunnet og ha noe å si for hvordan vi løser dagens problemer. Derfor, men også bare derfor, er historie for kunnskap å regne. I seg selv er opplysninger om fortiden eller historiske personer ikke interessante. Alt må settes i relasjon til de omgivelsene man selv befinner seg i dersom det skal være nytte i det.<sup>74</sup> Historien kan hjelpe oss å forstå våre forfedres aktiviteter og levekår, og dermed tradisjoner og institusjoner som har røtter i forfedrenes samfunn, men som er en del av vår verden i dag.<sup>75</sup> Dette vil også gjelde religionshistorie.

Hvordan vi så handler i forhold til dagens situasjon, vil igjen påvirke fremtiden. Kunnskap er altså en kontinuerlig prosess: fortid – nåtid – framtid henger sammen. Noe av det som skiller Deweys ide fra de andre kjente kunnskapsteoriene, er ifølge ham selv nettopp denne tanken om kontinuitet.<sup>76</sup>

### **Etikk. Kunnskap om rett og galt**

#### **Viten er en av flere typer kunnskap**

Så langt har jeg, litt uformelt uttrykt, behandlet ulike oppfatninger av kunnskap om hvordan verden ser ut eller henger sammen. Når det gjelder spørsmålet om hva vi kan

---

<sup>73</sup> Dewey, 2009: 579

<sup>74</sup> Dewey, 2009: 367-368

<sup>75</sup> Dewey, 2009: 361

<sup>76</sup> Dewey, 2009: 567

ha kunnskap om, finnes det imidlertid teorier som sier at vi kan ha andre typer kunnskap også.

Her kan det være på sin plass å gå tilbake til utgangspunktet, det vil si til antikken og Platons definisjon av viten som *sann, begrunnet tro*. Denne kunnskapen, *episteme*, er bare én av flere former for kunnskap, sa Aristoteles som presenterer sitt syn på kunnskapens ulike former i «bok VI» i *Ethica Nicomachea, Den Nikomakiske Etikk*.

Episteme, handler om det som *umulig kan forholde seg på en annen måte* og er karakterisert av at den er *evig*. Man er helt sikker på at noe forholder seg på en bestemt måte og man kjenner utgangspunktene (*arche*) og vet dermed også hvorfor det må være slik. Denne kunnskapen kan *læres og læres bort*<sup>77</sup>. Det er det *allmenngyldige og lovmessige* det dreier seg om. Dette er det vi i dag vil kalle viten, det vi forbinder med vitenskapelig kunnskap.

Men ifølge Aristoteles finnes det altså også andre former for kunnskap. Vi har for eksempel den kunnskapen som skal til for å produsere noe, et byggverk eller en keramikkvase. Denne typen kunnskap kaller han *techne*, i den norske oversettelsen *kunnen*. Ting som er resultat av kunnen eksisterer absolutt *ikke av nødvendighet* og de *kan være annerledes*, så her er det snakk om en annen type kunnskap. Det lages et produkt som ligger utenfor selve handlingen. Dette at handling og produksjon ikke er det samme, understrekes av Aristoteles. Å handle alene er ikke nok til at noe kan faller inn i kategorien *techne* eller *kunnen*. Her blir noe frembragt, *produsert*.<sup>78</sup> Kunnen er altså den typen kunnskap som forbindes med utførelse av håndverk og kunst. Det vil naturlig nok være vanskelig å finne slik kunnskap i teoretiske lærebøker, men man kan tenke seg at bilder av byggverk og kunst viser resultatet av slik kunnskap. Kanskje kan man også tenke seg at dikt eller kunstneriske tekster kan være slike produkt, men å tenke seg at lærebøkene skal formidle *techne* i stor grad, er vanskelig, rett og slett fordi den er så nært knyttet til produksjon og det håndverksmessige. Derfor kommer jeg ikke til å bruke mer plass på å forklare denne typen kunnskap.

Hva så med handlinger som ikke har som mål å produsere noe, men å skape et godt liv for en selv eller andre? Bygger de på en form for kunnskap? Ja, mener Aristoteles. En

---

<sup>77</sup> Aristoteles, 1999: bok VI, kapittel 3, II39b1.

<sup>78</sup> Aristoteles, 1999: bok VI, kapittel 4, II40a1, 1-20

tredje form for kunnskap er den man ser hos de som er *kloke*. Det som karakteriserer disse menneskene er at de *overveier* godt: de er gode til å vurdere. I overveielse ligger det at den kunnskap som viser seg hos disse ikke kan være episteme. Det som umulig kan være annerledes, episteme, trenger ikke å overveies. Det er heller ikke det samme som *techne*, for *techne* har et annet mål enn seg selv, mens her er *handlingen*, det å gjøre godt, *et mål i seg selv*. Aristoteles viser til statsmannen Perikles som eksempel på en person som besitter *fronesis*, - en som vet eller kan vurdere hva som er det beste for folk.<sup>79</sup> *Fronesis* er en *dyd*, en evne til å finne den beste løsningen i et samspill mellom den enkelte og den aktuelle situasjonen, mellom det allmenne og det enkelte tilfelle.<sup>80</sup> Slike handlinger har målet i seg selv, handlinger som virkeliggjør menneskets funksjon eller iboende muligheter<sup>81</sup>. Den etikken som bygger på disse tankene har fått et nytt oppsving de siste tiårene og får gjerne merkelappen *dydsetikk*.<sup>82</sup>

Målet for menneskene ifølge Aristoteles er *eudaimonia*. Begrepet er ikke lett å oversette, men forslag som «lykke» og «det gode liv» gir en idé om hva det står for. I ordforklaringene til den norske utgaven av *Den Nikomakiske Etikk* skriver prof. Øyvind Rabbås i begrepsforklaringene at hele boken på sett og vis er et forsøk på å svare på dette, men at det handler om å virkeliggjøre sitt potensiale eller «virke på sitt beste».<sup>83</sup> Det er snakk om både en tilstand og en streben.<sup>84</sup> Man lever det gode liv når man strever etter å virkeliggjøre det. *Fronesis* handler altså om å vite eller kunne vurdere hva som kan bidra til at vi virker på vårt beste.

Hvis det fins en kunnskap som gjør oss i stand til å vurdere hva som er det beste for folk, er vi inne på politikken og etikkens område.<sup>85</sup> Tradisjonelt har den moderne vitenskapen holdt seg unna verdispørsmål og vurderinger av hva som er godt og ikke. Tanken om at vitenskapsmannen ikke har noe ansvar for hva det han arbeider med potensielt kan brukes til, illustrerer dette poenget. Det samme gjør den dårlige magefølelsen det gir de fleste erfarne lesere når vi ser at forfatterne har lagt verdivurderinger inn i faglige framstillinger, i for eksempel lærebøker. Men når en

---

<sup>79</sup> Aristoteles, 1999: bok VI, kapittel 5, II40a1, 25-36 og II40b1, 1-11

<sup>80</sup> Gustavsson, 2000: 166

<sup>81</sup> Aristoteles, 1999: s. 231, Begrepsforklaringer

<sup>82</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 146

<sup>83</sup> Aristoteles, 1999: s. 226, Begrepsforklaringer

<sup>84</sup> Gustavsson, 2000: 163-164

<sup>85</sup> Gustavsson, 2000: 161

lærebok blant annet skal handle om etikk, blir jo spørsmålet om hvorvidt det går an å ha kunnskap om rett og galt svært interessant.

På sett og vis er det nå snakk om et annet *perspektiv* på kunnskap. Det kan jo neppe tenkes at man kan teste noe opp mot rett eller galt, dvs. eksperimentere seg fram til svaret eller på annen måte lage vitenskap av det. Likevel må folk privat eller i sine roller ta etiske valg. Så hva blir sett på som kunnskap i denne sammenheng? Og passer dette inn i Aristoteles' begrep om *fronesis*, eller er det andre syn som får mer vekt?

### **Pliktetikk og konsekvensetikk. Etikk som episteme**

Etikk kan deles i deskriptiv og normativ. For å si det kort, handler *normativ* etikk om *hva vi bør* og ikke *bør gjøre*, mens *deskriptiv* etikk beskriver hvordan vi handler, hva vi *faktisk gjør*.<sup>86</sup> Det sistnevnte kan observeres og arbeides med empirisk. Normen vil si at vi ikke *bør stjele*, men hva *gjør vi*? Hvor mange stjeler, hva og hvor mye? Opplysninger om dette vil være deskriptiv etikk. Hvis vi bruker det vi faktisk gjør som grunnlag for det vi *bør gjøre*, kommer vi fort ut i problemer som at vi skader andre eller bryter ned systemer i samfunnet. Derfor er det interesse for å finne ut om det kan etableres holdbare modeller for hva vi *bør gjøre*.

Slike etiske modeller eller teorier deles gjerne inn i kategorier som *teleologisk*, hvor handlingens resultat er det avgjørende, og *deontologisk*, hvor handlingens forhold til en regel eller plikt er det som avgjør. *Dydsetikken*, som jeg allerede har vært inne på, er teleologisk fordi den begrunnes ut fra det målet handlinger har.<sup>87</sup>

Blant de teleologiske er også *utilitarismen*, en *konsekvensialistisk* modell med røtter i Storbritannia, svært kjent. Sentrale filosofer er John Stuart Mill (1806 – 1873) og Jeremy Bentham (1748 – 1832). Utgangspunktet for å vurdere om en handling er god eller ønsket i denne modellen, er konsekvensene. Det rette å gjøre, er det som har best konsekvenser. Ifølge Benthams prinsipp om størst mulig lykke er målet for en handling det som gir størst mulig lykke for alle de som har interesse i den aktuelle saken. Dette kalte han blant annet «the greatest happiness or greatest felicity principle».<sup>88</sup> Dette

---

<sup>86</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 129

<sup>87</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 146

<sup>88</sup> Bentham, 2007: kapittel I, I. Fotnote 1, fra juli 1822, til egen tekst

betyr at det ikke egentlig ligger ubrytelige prinsipper som gjelder det enkelte menneskets rettigheter til grunn for etikken. Ifølge denne modellen kan handlinger som har store negative konsekvenser for et menneske, for eksempel tortur, ha så store positive konsekvenser for andre, for eksempel potensielle offer for en bombe, at handlingen er riktig. Modellen har blitt kritisert for dette at den åpner muligheten til å ofre én dersom mange nok andre tjener på det. Det er også et spørsmål om hvordan man skal forholde seg til det at noe som gir lykke nå, kan være negativt for kommende generasjoner.<sup>89</sup> Men noen lengere drøfting av hakene ved modellen, vil fort bli en avsporing i denne sammenheng.

Et prinsipp i Benthams etikk er at alle enkeltindividers lykke er like mye verdt.<sup>90</sup> Det er altså ikke slik at Bentham manglet prinsipper. Selv om ren observasjon kan tyde på at noen er mer verdt enn andre, fører logiske resonnement til avvisning av denne tanken. Det må altså være rasjonalisme som har ført Bentham til denne konklusjonen. Når det gjelder et annet grunnleggende prinsipp i hans etikk, nemlig at smerte og glede, eller *pain* og *pleasure*, er de prinsipper som styrer mennesket, og at det er disse alene som bestemmer om noe er rett å gjøre, er det litt vanskeligere å forstå hvor dette kommer fra. Men man kan tenke seg at han ser på dette som empirisk, - noe han mener han kan slå fast på grunnlag av ren observasjon.

Nature has placed mankind under the governance of two sovereign masters, *pain* and *pleasure*. It is for them alone to point out what we ought to do, as well as to determine what we shall do.<sup>91</sup>

Når det gjelder deontologisk etikk, eller pliktetik, er Immanuel Kant (1724 – 1804) det naturlige utgangspunktet. Hans viktigste verk når det gjelder etikk var *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785. Ifølge Kant har mennesket en innebygd målestokk, en naturgitt kunnskap om hva som er en rett handling, som han kaller moralloven. Dersom menneskene utelukkende var fornuftsstyrt, ville det være opplagt for dem å følge denne. Det er vi imidlertid ikke. Vi kjemper med følelser også. Det er ikke sikkert vi alltid ønsker å gjøre det gode. Likevel må vi gjøre det, sier Kant. Det er en plikt. Moralloven har ikke en regel for alt, men det ligger et prinsipp i denne loven som regler eller plikter kan

---

<sup>89</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 130-131

<sup>90</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 131

<sup>91</sup> Bentham, 2007: kapittel I, I



utledes fra, nemlig det kategoriske imperativ.<sup>92</sup> Dette formulerer han på ulike måter, men en av de mest kjente formuleringene er denne:

Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.<sup>93</sup>

Handle bare etter den handlingsregelen som du samtidig kan ønske var en allmenn lov (min oversettelse).

De handlingene vi vurderer, må sjekkes mot dette imperativet. Dersom regelen kunne være en allmenngyldig lov, plikter vi å følge den. Dersom den ikke kan være allmenngyldig, kan dette for eksempel vise seg ved at et system bryter sammen.<sup>94</sup> For eksempel vil butikker ikke kunne drive viss det var heilt greit å stjele varer.

Denne tankegangen gir absolutt mening i en verden der fornuften styrer alt og har da også hatt stor appell. Modellen er logisk og hviler også den på et premiss om at alle mennesker i bunn og grunn er like og at grunnleggende rettigheter må gjelde like mye for alle. Kritikken har blant annet gått på rigiditet. Kant behandler for eksempel et tenkt eksempel hvor man får en forfulgt på døra og gjemmer vedkommende for å hjelpe. Når den potensielle morderen senere banker på og spør om vedkommende er der, må man faktisk si som sant er, ifølge Kant. Den absolutte plikten til å snakke sant overgår nemlig den ikke absolutte plikten til å hjelpe noen i nød, og da er det ikke noen vei utenom.<sup>95</sup>

Flere har bygd videre på Kants pliktetik. Filosofen John Rawls (1921 – 2002) er en av dem. Rawls har blant annet vært opptatt av likestilling og hensynet til den enkelte. Han kritiserer utilitarismen fordi den åpner for å ofre én dersom det gagnar andre nok og understreker at det naturlige utgangspunktet må være at det jeg vil ha, for eksempel livet mitt, er noe alle andre også vil ha. Hver enkelt må ha en egenverdi og kan ikke uten videre ses på i et nytteperspektiv.<sup>96</sup>

Det er ikke meningsfylt i denne sammenheng å bruke mer plass på å beskrive de enkelte modellene. Det som er poenget her, er i hvilken grad og på hvilken måte de er omtalt i

---

<sup>92</sup> Svendsen og Säätelä, 2010: 139-141

<sup>93</sup> Kant, 1974: BA 52

<sup>94</sup> Kant, 1974: BA 53, 54

<sup>95</sup> Kant, «Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen» (1797), *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken: Band VIII, Abhandlungen nach 1781*, 2008: 425

<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa08/425.html> (arkivert versjon hentet 3. september 2015)

<sup>96</sup> Gustavsson, 2000 175-177

lærebøkene. Men det som kan være interessant, er en betraktning rundt forbindelsen mellom de kunnskapsformene jeg har snakket om tidligere og den typen kunnskap som disse modellene representerer. Det er i bunn og grunn slik at både konsekvensetikken og pliktetikken gjør krav på å være universelle.<sup>97</sup> Det de kommer fram til vil gjelde for alle, overalt. Det kan være vanskelig å overskue alle konsekvensene av en handling, men det er mer et praktisk problem. Dersom man klarer det, vil det finnes en fasit på hva man bør gjøre. Det samme gjelder Kants pliktetikkk. Moralloven vil være lik uansett og slik sett finnes det en fasit her også. Allmenngyldig kunnskap er det som faller inn under det Aristoteles kalte episteme, det som ikke kan være annerledes, og er slik sett på linje med vitenskap. Etikk kan altså være episteme. Forskjellen er at den hviler på rasjonalistisk grunn og ikke på empiri og observasjon.

### **Dydsetikk. Etikk som fronesis**

Aristoteles' dydsetikk åpner for en mer situasjonstilpasset etikk. Det finnes flere filosofer i nyere tid som har utviklet etikk med røtter i denne tankegangen. Eksempler er Alisdair MacIntyre (f. 1929), Charles Taylor (f. 1931) og Michael Walzer (f. 1935). Disse representerer en gren som blir omtalt som *kommunitarister*.

Alisdair MacIntyres mest kjente bok *After Virtue* kom ut i 1981. Han reagerte på universalismen og liberalismen som lå i Rawls' teori om rettferdighet. Rawls mener at menneskene kan finne ut hva som er det beste for dem ved å tenke seg til en slags naturtilstand fra tiden før samfunnet ble organisert og slik unngå å bli bundet til én kulturs eller et samfunns verdier og syn på rettferdighet.<sup>98</sup> Troen på individets evne til løsrivelse fra sine sosiale omgivelser, på selvets autonomi, var for stor, mente MacIntyre. Jeget er konstruert i relasjon til tradisjoner og det samfunnet det er oppstått i og kan ikke operere løsrevet.<sup>99</sup> Kunnskapen om verdier og hva man bør gjøre hentes fra det fellesskapet man lever i. Uttrykk som «autoritative horisonter»<sup>100</sup> sier noe om at

---

<sup>97</sup> Gustavsson, 2000: 179; Bell, "Communitarianism" (2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward Zalta (red.), utgaven vår 2015: pkt. 1 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/communitarianism/> (arkivert versjon hentet 7. september 2015)

<sup>98</sup> Bell, «Communitarianism» (2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward Zalta (red.) utgaven vår 2015: pkt. 1 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/communitarianism/> (arkivert versjon hentet 7. september 2015)

<sup>99</sup> Gustavsson, 2000: 181

<sup>100</sup> Gustavsson, 2000: 177

mennesker ikke kan se bortfor de rammene vi selv lever innenfor. Vi har ikke noe valg. Det vi vet noe om, er det samfunnet vi selv bor i og er skapt av. Dette vil og bør prege oss. Jeget vårt er «situert».<sup>101</sup> Implisitt i dette ligger det at ulike fellesskap kan ha ulike svar på hva som er rett og galt. Siden ulike samfunn har ulike tradisjoner, vil etikken bli ulik dersom vi skal lese normene ut av den kulturen vi lever i. I noen kulturer er individet mindre viktig i forhold til fellesskapet enn vi er vant til i de industrialiserte samfunnene i Vesten. Da vil dette få konsekvenser for synet på den enkeltes verdi i forhold til fellesskapet verdi. Det følger også at det ene fellesskapets verdier og normer kan være like bra som det andre, eller at det ikke går an eller er rett å sette dem opp mot hverandre. Daniel Bell (1919 – 2011) som har skrevet om kommunitarisme i *Stanford Encyclopedia of Philosophy* legger litt av skylden for at kommunitarismen ikke har slått gjennom i Vesten på akkurat dette. Han nevner for eksempel det at Michael Walzer pekte på det indiske kastesystemet som et eksempel på et system som var rettferdig sett ut fra sin egen logikk, som et eksempel på hvor det har gått galt for kommunitaristene.<sup>102</sup>

I denne forstand blir kommunitarismen *relativistisk*.<sup>103</sup> Ulike fellesskap har ulike tradisjoner, og man trer ikke universelle verdier ned over disse. Man kan også bruke merkelappen *relasjonell* da etikken i dette synet blir til i relasjon til det samfunnet man lever i.

Et problem med tankegangen til MacIntyre er imidlertid at den i liten grad åpner for endring. Charles Taylor er en kommunitarist som har funnet en løsning på dette ved å påpeke at ny forståelse og utvikling oppstår i møtet mellom ulike fellesskap, gjerne ulike kulturer. En annen aristotelisk orientert filosof som har reagert på det samme, er Martha Nussbaum. Hun mener at aristotelisme åpner for kritisk tenkning og refleksjon og må kombineres med dette.<sup>104</sup> Hun mener også at skillet mellom fornuft og følelser er for skarpt i vår tid og at følelser er involvert i beslutningsprosesser i mye større grad enn det som er anerkjent. Dette forstod de gamle grekerne, og denne veien mener hun vi

---

<sup>101</sup> Gustavsson, 2000: 181

<sup>102</sup> Michael Walzers *Spheres of Justice* (1983) sitert i Bell, "Communitarianism"(2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (red.), utgaven vår 2015: pkt. 1 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/communitarianism/> (arkivert versjon hentet 7. september 2015)

<sup>103</sup> Gustavsson, 2000: 200

<sup>104</sup> Gustavsson, 2000: 186

også må gå. Målsettingen er *eudaimonia*, det gode liv, slik Aristoteles sa. Dette involverer både følelser og intellekt og handler om en utvikling av følsomhet og oppøvelsen av evnen til å se hva som er best i det enkelte tilfellet. Fornuft og følelser virker sammen i utviklingen av den evnen eller dyden som er *fronesis*, eller klokskap som det kalles i den norske oversettelsen.<sup>105</sup> En måte å lære dette på, er gjennom livserfaring, men en annen måte kan etter Nussbaums mening være gjennom å leve seg inn i andres liv, i det enkelte eksempelet, - for eksempel slik vi møter det i skjønnlitteraturen.<sup>106</sup> En studie av andre kulturer kan også være kilde til klokskap, ifølge Nussbaum. Livet på sitt beste innebærer refleksjon over seg selv og dermed også sin egen kultur og en måte å oppnå dette på, kan være studiet av andre fellesskap og deres tradisjoner, - ikke bare av enkelte menneskers skjebne.<sup>107</sup>

Kritikken mot dydsetikken har, i tillegg til det som handler om relativisme, på mange måter handlet om det som er styrken til de to andre modellene. De tilbyr universelle prinsipper og retningslinjer. Dydsetikken gjør det ikke.<sup>108</sup> I mange tilfeller kan det by på problemer å ikke ha en fasit. For eksempel er lovverket i stor grad basert på at det finnes en fasit for rett og galt. Selv om dydsetikken har ulike utforminger i dag, bygger de alle i større eller mindre grad på arven fra Aristoteles og de sentrale begrepene: dyd, *eudaimonia* og *fronesis*.<sup>109</sup> Den tar hensyn til det som mange kanskje intuitivt vil savne i de to andre modellene: kompleksiteten i livet og den enkelte situasjon. Det å vurdere handlinger dreier seg ikke alltid bare om fornuftens kalde kalkuleringer. Vi må forholde oss til vennskap, graden av nærhet, hva som gjør tilfellet unikt. Dydsetikken legitimerer slike hensyn og legger vekt på at etikk i praksis gjerne henger sammen med de involvertes egenskaper og personlighet.

---

<sup>105</sup> Aristoteles, 1999: bok VI, kapittel 5, II40a1, linje 25-30

<sup>106</sup> Gustavsson, 2000: 187-194

<sup>107</sup> Gustavsson, 2000: 195-196

<sup>108</sup> Hursthouse, "Virtue Ethics" (2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (red.), utgaven høst 2013: pkt. 3 <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/> (arkivert versjon hentet 10. september 2015)

<sup>109</sup> Hursthouse, "Virtue Ethics" (2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (red.), utgaven høst 2013: pkt. 1 <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/> (arkivert versjon hentet 10. september 2015)

## Operasjonalisering

### Hvordan se kunnskapssyn i lærebøker?

Først vil jeg ta for meg de kunnskapssynene som jeg behandlet tidlig i teorikapittelet. Det vil si at teoriene om etikk som kunnskap blir behandlet i neste omgang.

I omtalen av de ulike kunnskapssynene har et gjennomgående skille vært skillet mellom de som representerer en eller annen form for kunnskapsrealisme, hvor man tenker seg at kunnskapen tilsvarer en objektivt eksisterende og fiksert virkelighet og de som kan kalles relasjonelle eller relativistiske hvor kunnskapen på en eller annen måte oppstår i samspill med omgivelsene. Begrepsbruken kan være litt ulik hos ulike forfattere, men *realisme, korrespondanseteori og kunnskapsrealisme* eller *essensialisme*, er mye brukt.<sup>110</sup> På den andre siden finner vi begrep som *kontekstuell* eller *situert kunnskap, relasjonisme* og begrepet *antirealisme* som er brukt av Afdal.<sup>111</sup>

Dette skillet blir sentralt i forhold til analysen av lærebøkene.

Underveis har jeg plassert de ulike teoriene på denne måten:

Kunnskapsrealisme		Relasjonelle/relativistiske kunnskapssyn	
Generelle kunnskapssyn	Syn på etikk som kunnskap	Generelle kunnskapssyn	Syn på etikk som kunnskap
Empirisme	Utilitarisme	Sosialkonstruktivisme	Kommunitarisme
Rasjonalisme	Pliktetikk	Pragmatisme	Dydsetikk
Positivism			
Logisk positivism			

Kommentar: Det kunnskapssynet jeg ikke har plassert inn her, er Husserls fenomenologi. Fordi Husserl har vært så viktig for sosialkonstruktivistene, er det fristende å plassere ham blant de relasjonelle synene, men Husserl mente jo faktisk at man kunne legge bort de kulturelle og sosiale brillene og sitte igjen med tingenes vesen. Slik sett kan det kanskje være like riktig å kalle ham kunnskapsrealist.

<sup>110</sup> Afdal, 2013: 222-223; Svendsen og Säätelä, 2010: 55-56; Gustavsson, 2004: 82;

<sup>111</sup> Gustavsson, 2004: 81-82 og 200, Skjeseth i Mellin-Olsen (red.), 1989: 20; Afdal, 2013: 223

Hvordan kan man så forvente at et slikt skille og de ulike kunnskapssyn det representerer kan komme til uttrykk i lærebøker?

Jeg mener at det skal være mulig å slutte seg til en god del eksempler på hvordan de ulike kunnskapssynene kan komme til syne i en lærebok. Denne konkretiseringen må jeg stort sett gjøre selv, men i den grad jeg har funnet andre å støtte meg til, vil jeg selvfølgelig henvise til dem.

En viktig presisering før jeg går videre er følgende: Det er *ikke primært hva slags tema* det skrives om som skal si noe om kunnskapssynene til de som står bak læreboka, - i alle fall ikke «i stort» om jeg kan uttrykke det slik. Disse temaene er jo bestemt i fagplanen. Til en viss grad vil det likevel være relevant, - for eksempel i form av hva slags stoff som er tatt med på det enkelte tema. Dette vil stille seg annerledes når vi kommer til etikk der jeg nettopp må se på hvilke teorier som omtales eksplisitt. Ellers vil kunnskapssynet framfor alt vise seg i *måten* stoffet presenteres på.

### **Kunnskapsrealistiske kunnskapssyn**

Religion er jo ikke naturvitenskap. Det vil si at de mest innlysende uttrykk for et positivistisk kunnskapssyn, slik som å bare presentere kunnskap som er underbygd av eksperimenter og si at alt annet ikke er virkelig eller kunnskap, vil jo bli absurd i en religionsbok. Dette handler igjen litt om hvor viktig det er å ikke blande sammen *hva* boka handler om med *hvordan* stoffet blir presentert. Vi kan derimot tenke oss at man legger vekt på å gjengi ulike **observasjoner** og å presentere **tallmateriale** i form av **statistikk** og **innsamlet data**. Det kan også være at man **viser til studier** hvor man presenterer slike observasjoner eller data. Det **kvantifiserbare og observerbare** blir verdsatt innen disse kunnskapssynene.

Mer interessant og relevant er de implisitte følgene av disse kunnskapssynene: «Positivismen er en epistemologi som per definisjon har store problemer med å utvikle synspunkter på egne synspunkter.» skriver Jon Skjeseth i artikkelen «Hvor er kunnskapen».<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Skjeseth i Mellin-Olsen (red.) 1989: 18

Siden kunnskapsrealisten tenker seg at kunnskapen representerer en faktisk og objektivt eksisterende ytre virkelighet og bygger på at kunnskapen er sannheten om denne, vil det være naturlig at teksten **preges av at man fastslår fakta**. Man trenger **ikke reflektere over kunnskapen** siden den ikke ser ulik ut fra forskjellige synspunkter, men kan tvert imot legge opp til en **fortellende stil** og gjerne presentere ting som **en sammenhengende fortelling uten problematiseringer**. Teksten vil heller **ikke** være **preget av drøftinger** underveis, men kanskje heller framstå som **en slags fasit**. I denne sammenheng vil jeg sitere noe Svein Sjøberg skriver under overskriften «Kunnskapssyn og læringssyn» i innledningen til boka *Fagdebatikk*:

Forskere innenfor en vitenskap utgjør et slags argumentasjonsfellesskap. De arbeider fram mot en konsensus og enighet. Dessverre framstiller lærebøkene ofte bare resultatet av disse diskusjonene – derfor blir lærebokkunnskap ofte faktaorientert, autoritær og fortoner seg som «sikker og evig». <sup>113</sup>

Han mener læreboka i større grad burde simulere den vitenskapelige prosessen som fører fram til dette resultatet. Slik vil elevene kunne lære noe om «kunnskapens natur», sier han. <sup>114</sup> Hvis man har det synet at kunnskapen *er* funnet, slik kunnskapsrealisten på mange måter har, vil det kanskje føre til at informasjon om den vitenskapelige prosessen blir sett på som et eget område som elevene må lære om et annet sted.

## **Fenomenologi**

Når det gjelder Husserls fenomenologi ligger denne på sett og vis under som premiss for hele faget religion. Faget bygger jo på ideen om at man kan studere folks livsverden, det vil si hva de opplever som virkelig, uavhengig av om vi kan bevise at det de opplever er virkelighet. Slik sett må man forvente å møte en tankegang som bygger på Husserl hele veien, og det vil ikke gi spesielt god mening å påpeke dette hver gang. Når det er sagt, vil det kanskje være **tilfeller hvor det blir spesielt tydelig at den fenomenologiske metoden er brukt**, - altså at man har forsøkt å **si noe objektivt og allment om et fenomen** i en religion eller om religion generelt og bygger på tanken om at dette lar seg gjøre. Slike tilfeller vil jeg forsøke å identifisere.

---

<sup>113</sup> Sjøberg, 2001: 28

<sup>114</sup> Sjøberg, 2001: 28

## Relasjonistiske kunnskapssyn

Relasjonistiske kunnskapssyn ser på kunnskapen som noe som utvikler seg eller konstrueres i samspill med, altså i relasjon til, omgivelsene. Når kunnskapen utvikles i et slikt samspill, ligger det i kortene at kunnskapen ikke nødvendigvis ser lik ut i alle sammenhenger. Som et eksempel vil innholdet i begrep som «kristen» eller «muslim» ikke nødvendigvis være likt for alle, men så og si være avhengig av hva vi har hatt tilgjengelig da vi konstruerte eller typifiserte begrepet. På denne måten blir kunnskapen også *relativ*.

Mennesker kan ikke annet enn bruke sosiale, kulturelle og historiske verktøy i sin erkjennelse og kunnskapsdannelse. Disse forandrer seg fordi «verden» ikke er uforanderlig, den er i stadig utvikling.<sup>115</sup>

Sitatet er hentet fra Geir Afdals bok *Religion i bevegelse*, og tittelen oppsummerer egentlig poenget. Afdal bekrefter i neste omgang at dette synet fører til både *kulturrelativisme* og *kunnskapsrelativisme*. Den egentlige, fiks ferdige og sanne versjonen fins ikke i disse kunnskapssynene. Han kaller det, som nevnt, antirealisme.<sup>116</sup>

I en lærebok kan slike syn uttrykkes på flere måter, - men det er naturlig å tenke seg at man på ulike måter vil signalisere at kunnskapen ikke nødvendigvis er absolutt. Bevisstheten om det som er nevnt her kan føre til at man på ulike måter **minner om at måten man presenterer kunnskapen på, er én av flere mulige**. I forbindelse med religion vil man da forvente at det i en del tilfeller understrekes at **synet på noe kan være eller er betinget av kulturen eller tida** vi lever i og at teksten hjelper leseren til bevissthet rundt dette.

Problematisering av begrep vil også være naturlig. Tanken om at skjemaene er utsatt for stadige justeringer etter som hva leseren møter, synes på den ene siden å invitere til **diskusjon av begreper underveis i teksten** og på den andre siden **stadig nye innspill som handler om samme begrep eller tema**.

At kunnskap konstrueres kan altså vises i lærebokteksten ved at man *ikke* presenterer en fiks ferdig framstilling eller fortelling, men **lar, om ikke annet så iallfall deler av denne konstruksjonen være opp til leseren**. Jon Skjeseth skriver: «Relasjonistiske

---

<sup>115</sup> Afdal, 2013: 223

<sup>116</sup> Afdal, 2013: 223



kunnskapsteorier hevder at i vid forstand blir all kunnskap til gjennom **møter.**»<sup>117</sup> I en lærebok kan man tenke seg møtet med **religiøse tekster av ulike slag eller møtet med personer** i form av **deres fortellinger om seg selv, deres uttalelser om sine oppfatninger, intervjuer eller annet.** Men dette er bare eksempler. Poenget er at ulike representasjoner **ikke** trenger å være sydd sammen til **èn versjon eller ferdig framstilling** fordi kunnskapen ikke overleveres i ferdige pakker, - men må konstrueres i den som skal ha den.

### **Pragmatismen**

Pragmatismen er et relasjonistisk kunnskapssyn hvor kravet til å kalle noe for kunnskap er at vi kan bruke dette *noe* i en ny situasjon og passe det inn i denne. Hele ideen om kunnskap er her knyttet til anvendelse eller handling. I en lærebok betyr dette for eksempel **oppgaver**, og nærmere bestemt oppgaver **som krever noe mer enn ren reproduksjon.**

Det blir likevel ikke helt riktig å si at det *kun* er oppgaver som kan representere et pragmatisk kunnskapssyn. Som jeg sa i teorikapitlet: Dersom noe skal være nyttig, - hvilket altså er et krav til kunnskap i pragmatismen, må det **settes i relasjon til de forholdene vi selv lever under og den verden vi befinner oss i.** Dette kan gjøres i oppgaver, men det kan også gjøres ved hjelp av **betraktninger i teksten.** Det kan selvfølgelig også godt tenkes at lærebokforfatterne mener at noe, ja kanskje til og med alt, vil hjelpe oss å forstå den tida vi selv lever i, *uten* at de påpeker dette på noen måte underveis. Dette blir i så fall et slags underliggende premiss som ikke er uttalt. Vi kan gå ut fra at det er slik, men det kan bli vanskelig å vise at det er tilfelle, så et slikt «funn» blir vanskelig å tenke seg ut over at det blir kastet fram som en mulighet, slik som her.

### **Hva med etikk?**

Til nå har jeg fokusert på hvordan ulike kunnskapssyn kan komme til syne i *måten* en lærebok er skrevet på. I teorikapitlet har jeg imidlertid også brukt en del plass på spørsmålet om hva som blir sett på som kunnskap, altså hva man kan vite noe om. Etikk

---

<sup>117</sup> Skjeseth i Mellin-Olsen (red.) 1989: 21

er spesielt interessant på denne måten fordi det kan stilles spørsmål ved om etikk faller innenfor det man kan vite noe sikkert om. De strengeste empiristene vil nok benekte det. Men i og med at vi har etikk som del av faget *religion og etikk* i videregående skole, ja endog som del av navnet på faget, forutsetter utdanningsmyndigheter og politikere i Norge langt på veg at slik kunnskap finnes og signaliserer også at de ser på den som viktig.

Det går an å behandle temaet etikk på samme måte som jeg behandler andre temaer, altså gjennom å se på måten teksten skrives på, hva slags type tekster som brukes, om det er lagt opp til at elevene skal danne seg et bilde selv, og så videre. Men hvilke kunnskapssyn som kommer til uttrykk på denne måten, håper jeg i forkant å ha belyst såpass godt gjennom analysen av andre deler av boka at det ikke vil tilføre så mye nytt å gjøre same type analyse av etikkdelen. For å få med mer av dette andre perspektivet, nemlig hva som blir sett på som kunnskap i forbindelse med etikk, velger jeg i forbindelse med dette temaet derfor å fokusere mest på *hva læreboken sier noe om og hva som presenteres som kunnskap om etikk*.

De to måtene å analysere på møtes likevel et sted. Begge handler om kunnskapssyn og begge lar seg, som jeg har nevnt tidligere, innpasse i forhold til begrepene kunnskapsrealisme og relativisme. Dette viser jeg også i skjemaet jeg brukte innledningsvis i kapitlet om operasjonalisering, men som jeg tillater meg å repetere:

Kunnskapsrealisme		Relasjonelle/relativistiske kunnskapssyn	
Generelle kunnskapssyn	Syn på etikk som kunnskap	Generelle kunnskapssyn	Syn på etikk som kunnskap
Empirisme	Utilitarisme	Sosialkonstruktivisme	Kommunitarisme
Rasjonalisme	Pliktetikk	Pragmatisme	Dydsetikk
Positivism			
Logisk positivisme			

Slik sett er det en rød tråd her som vil følge temaet: Er kunnskap noe absolutt, selvstendig og sikkert, eller er den relativ og noe som oppstår og endrer seg i forhold til omgivelsene? Og hvilket syn har fortrinn eller størst gjennomslag?

Operasjonaliseringen i forbindelse med kunnskapssyn og etikk vil altså ikke være så vanskelig. Jeg vil kartlegge hvilke modeller som omtales og eventuelt gis forrang eller blir sett på som de beste. Pliktetikk og utilitarisme representerer, slik jeg viste i teorikapittelet, kunnskapsrealisme. De gjør krav på å representere faktisk kunnskap og objektivt sett riktige svar. De har slik opphavsmennene ser på det, iallfall potensiale til dette. Aristotelisk dydsetikk og etiske teorier og tenkemåter som er i slekt med denne slik som kommunitarismen, vil være relasjonelle. De handler ikke om fasitsvar, men om å dyrke fram egenskaper, dyder om man vil, som rusten en å ta etiske valg, eller om å lese, tilpasse seg og lære etisk kunnskap av omgivelsene. Etisk kunnskap oppstår i disse tilfellene i samspill med miljøet og er ikke statisk eller universell. Hva slags etikk, og altså hva slags kunnskapssyn får plass i *Tro og tanke*? Får et visst syn større gjennomslag enn andre? Dette er det jeg vil konsentrere meg om i denne delen av analysen.

### 3 ANALYSE

#### Materialet som analyseres

Som jeg sa i innledningen, kommer jeg ikke til å analysere hele læreboka *Tro og tanke*. Jeg vil gjøre et begrunnet utvalg.

Boka har 4 deler. Disse korresponderer med de fire hovedområdene i læreplanen for religion og etikk. Innen hver del er det fra 3 - 6 kapitler. Hovedområdene er:

Religionskunnskap og religionskritikk

Islam og en valgfri religion

Kristendommen

Filosofi, etikk og livssynshumanisme<sup>118</sup>

Jeg starter med å se på stoff fra det første hovedområdet og fokuserer da på religionskunnskap. Siden jeg skriver om kunnskapssyn i forbindelse med religion som fag, er det naturlig å være interessert i hvordan selve fenomenet religion behandles.

Som representant for religionene, velger jeg kristendommen. Kristendommen utgjør et hovedområde alene og tar stor plass i læreboka, cirka ¼. Jeg behandler blant annet de kapitlene som tar for seg lære og etikk. Sentrale trekk i lære og etikk er kompetansemål i læreplanen for islam og den valgfrie religionen også.<sup>119</sup> Disse behandler jeg ikke. Det kan være forskjeller i måten religionene framstilles på, men jeg antar at forfatterne ikke skifter kunnskapssyn idet de går fra en religion til en annen og trolig bestreber seg på å holde noenlunde lik stil i omtalen av de ulike religionene. Jeg har derfor valgt å ikke gjøre denne muligheten til tema i denne analysen.

Jeg velger heller å se på de kapitlene som dreier seg om etikk. Selv om etikk er relevant for alle, er etikk som fag til en viss grad særegent for religions- og livssynsfag, iallfall i grunnutdanningen. Etikk som kunnskap utgjør også et eget område innen

---

<sup>118</sup> K-06, læreplan i religion og etikk, hovedområder, 2006: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Hovedomraader> (hentet 10.04.2016)

<sup>119</sup> K-06, læreplan i religion og etikk, kompetansemål, 2006: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Kompetanemaal?arst=1858830314&kmsn=-1579775102> (hentet 10.04.2016)

kunnskapsteori, så det kan tilføre noe ekstra å gå inn i behandlingen av dette temaet. Det har jeg da også lagt opp til ved å ta med ulike syn på etikk som kunnskap i teorikapittelet.

Ved å fordele analysen på forskjellige deler av læreboka håper jeg også å fange opp eventuelle forskjeller som har sammenheng med tema.

Når det gjelder hva jeg analyserer i de ulike kapitlene, vil jeg si følgende: Jeg tar ikke for meg alt og kan altså ikke uttale meg helt sikkert om helheten, men prøver å gjøre en forholdsvis grundig analyse av de kapitlene jeg tar for meg. Dette er for i det hele tatt å kunne uttale meg om kunnskapssynet i de aktuelle kapitlene. Når det gjelder bilder, har jeg så vidt nevnt et par, men ellers ikke behandlet disse. Arbeidsoppgavene derimot blir omtalt i en del tilfeller. Siden iallfall ett kunnskapssyn er spesielt opptatt av kunnskap som problemløser og redskap, er det interessant å se hvilken plass oppgavene har og hvilket kunnskapssyn de egentlig formidler. Det er imidlertid begrenset hvor mye nytt det tilfører å analysere oppgavene i alle kapitlene, så her gjør jeg et utvalg. Det gjelder også til en viss grad tekst, men der jeg gjør hopp i teksten i et kapittel kommenterer jeg på dette.

## **Religionskunnskap og religionskritikk**

### **Hva er religion?**

Kapittel 1 i læreboka *Tro og tanke* heter «Hva er religion».<sup>120</sup> Som tittelen sier, behandler forfatterne<sup>121</sup> her spørsmålet om hva religion er. I innledningen sier de rett ut at forskerne ikke har klart å bli enige om én definisjon av religion.<sup>122</sup> Dette gjør en drøftende tilnærming naturlig. At forfatterne også ser det slik, bekreftes av følgende: «Som en hjelp til å diskutere religionsbegrepet, presenterer vi to

---

<sup>120</sup> Tro og tanke, 2014: 12-15

<sup>121</sup> Jeg bruker flertallsformen fordi de selv omtaler seg som «vi».

<sup>122</sup> Tro og tanke, 2014: 12

religionsdefinisjoner:». <sup>123</sup> De to typene er *funksjonelle* definisjoner og substansielle definisjoner. Det blir deretter forklart hva som skiller slike definisjoner:

*Funksjonelle definisjoner* forklarer religion ut fra hva den gjør for mennesker og samfunn. *Substansielle definisjoner* forklarer religionen ut fra hva den er, hvilket innhold (substans) den har. <sup>124</sup>

Leserne får ett eksempel på en funksjonell definisjon. Sitatet som gjengis er:

Religion er et system av trosforestillinger og praksisformer som menneskene får hjelp av til å kjempe med de dypeste problemene i menneskelivet. (Milton Yinger) <sup>125</sup>

Deretter får de noen betraktninger rundt fordeler og ulemper ved funksjonelle definisjoner, - for eksempel disse:

Positive sider ved religionsdefinisjoner som denne, er at de får fram viktige funksjoner som religion kan ha, og at religion kan påvirke mange sider ved menneskelivet. Problemet er at også ikke-religiøse livssyn og politiske ideologier kan fylle mange av de samme funksjonene som religionen. <sup>126</sup>

Når det gjelder substansielle definisjoner, viser forfatterne til den tradisjonelle definisjonen av religion som «tro på guder». <sup>127</sup> Også her nevnes ulike fordeler og ulemper:

Styrken ved denne typen religionsdefinisjoner er at de tar utgangspunkt i noe de troende selv opplever som vesentlig. Disse definisjonen er også nyttige fordi de såpass klart skiller religionen ut fra andre lignende fenomener. <sup>128</sup>

De tar også med Rudolf Ottos definisjon av religion «som møtet med det hellige». <sup>129</sup>

Idet forfatterne presenterer to typer definisjoner av religion, viser de at kunnskapen om hva religion er, ikke er enhetlig og absolutt. Begrepet religion og hva som er kjernen i fenomenet problematiseres. En substansiell definisjon er én av flere mulige. Alt dette er

---

<sup>123</sup> Tro og tanke, 2014: 12

<sup>124</sup> Tro og tanke, 2014: 12

<sup>125</sup> Tro og tanke, 2014: 13

<sup>126</sup> Tro og tanke, 2014: 13

<sup>127</sup> Tro og tanke, 2013: 14

<sup>128</sup> Tro og tanke, 2014: 14

<sup>129</sup> Tro og tanke, 2014: 14

kjennetegn på et relasjonistisk kunnskapssyn. Det innebærer at forfatterne ikke har et fasitsvar som de vil overlevere til leserne, men tvert imot formidler at ulike innfallsvinkler gir ulik kunnskap. Ser man på religion ut fra funksjon, får man andre svar enn om man først og fremst ser på hva som skiller den fra andre fenomen og gjør den enestående. Hva man *relaterer* kunnskapen til, har dermed noe å si for resultatet. Et sted sier forfatterne dette rett ut: «Forskere velger ofte religionsdefinisjoner ut fra det formålet de har med sine undersøkelser.»<sup>130</sup> Man kan kanskje ikke gå så langt som til å si at man her simulerer den vitenskapelige prosessen som fører fram til kunnskapen slik Sjøberg ønsket seg (se side 38), men det er noe i nærheten. Med det mener jeg at leserne til en viss grad får følge prosessen som pågår når det gjelder å definere fenomenet religion og på den måten kan få en viss innsikt i hvordan kunnskap blir til.

Kapittelet «Hva er religion?» går kun over tre sider. Etter å ha sett på funksjonelle og substansielle definisjoner, sier forfatterne at de for sin del har valgt en kombinasjon av de to måtene å se religion på. Dette begrunner de ikke med at det nødvendigvis er det rette, men med at det er det mest hensiktsmessige i denne sammenheng:

I denne læreboka har vi et bredt siktemål, og vi kombinerer derfor funksjonelle og substansielle tilnæringsmåter.<sup>131</sup>

Denne måten å si det på holder alternativene åpne for leseren. Sannheten, eller kunnskapen, om hva som er religion blir på denne måten relativ og fleksibel, - ikke ferdig og fasttømret. Leserne får en mulighet til å tenke noe selv, og det de tenker kan variere.

I tillegg til den lærebokteksten forfatterne har skrevet, er det trykt et par autentiske tekster og tilhørende fotografi på de sidene som omhandler religionsdefinisjoner. På den ene siden er det supportersanger fra Vålerenga fotballklubb og et bilde av supportere som vaier med klubbkjerf. Én strofe lyder slik:

Vål'enga – du er min rellion,  
En av en million – stolt gammel tradisjon.<sup>132</sup>

---

<sup>130</sup> Tro og tanke, 2014: 14

<sup>131</sup> Tro og tanke, 2013: 14

<sup>132</sup> Tro og tanke, 2014: 12

På motstående side står det sufistiske diktet «Med to kjærligheter» av Rabia al-Adawiya. Diktet starter slik:

Jeg elsker deg med to kjærligheter: kjærligheten til min egen lykke, og fullkommen kjærlighet – å elske deg slik du har krav på.<sup>133</sup>

Bildet ved siden av viser sufier som forsøker å «oppnå enhet med Allah gjennom dans.»<sup>134</sup> Disse tekstene har egne oppgaver:

1 Hva taler for og hva taler mot å kalle tekstene og handlingene som er avbildet, religiøse? Begrunn svaret. 2

Hvordan vil du selv forklare hva religion er?<sup>135</sup>

Her gis leserne ikke bare mulighet til å tenke selv, men inviteres direkte til å gjøre det. Tankene styres i retninga av hva som eventuelt skiller dyrkelsen av laget fra dyrkelsen av Gud eller kjærligheten en har til seg selv fra kjærligheten til Gud. Grunnen til at disse tekstene og bildene er med, må være en tanke om at refleksjon rundt dem kan gi økt forståelse av fenomenet religion, - at slik refleksjon kan være et element i den enkeltes egne utvikling av begrepet. Siden fasitsvar ikke fins, og de enkelte leserne kan komme til å gi nokså ulike svar, er det naturlig å se på dette som et konstruktivistisk innspill.

Hvert kapittel i boka avsluttes med «Arbeidsoppgaver». Det var ikke mange eksempler på hver definisjonstype i den løpende lærebokteksten, men i den første arbeidsoppgaven gjengis flere. Oppgave 1 går ut på å diskutere sterke og svake sider ved fire slike definisjoner:

- Religion demper engstelse og fremmer sosial integrering (det å innpasse seg i en helhet=. (B. Malinovski)
- Religion er sukket fra den undertrykte skapningen, følelsen av en hjerteløs verden, og sjelen i de sjelløse forholdene. Det er folkets opium. (K. Marx)
- En alvorlig og sosial holdning hos individer eller grupper til den makt eller de makter som de regner med har den ytterste kontrollen over deres interesser og skjebner. (J.B.Pratt)

---

<sup>133</sup> Tro og tanke, 2014: 13

<sup>134</sup> Tro og tanke, 2014: 13

<sup>135</sup> Tro og tanke, 2014: 13



- Religion er det et menneske gjør med sin ensomhet. (A.N. Whitehead)<sup>136</sup>

Her utfordres leserne til å tenke selv og anvende det de har lest på nytt stoff. Dette kan betraktes som uttrykk for et pragmatisk kunnskapssyn: Hensikten med kunnskap er å bruke den til å løse en oppgave. Men det er også et eksempel på konstruktivisme siden det presenteres flere mulige svar på hva religion er, og eleven kan bruke dette til å danne seg en egen oppfatning. Det som er sagt om substansielle og funksjonelle definisjoner i selve lærebokteksten gir som jeg har vist også grunnlag for å ha en drøftende holdning til hva religion egentlig er. På denne måten følger oppgaven opp det som var inntrykket fra selve lærebokteksten.

Det er til sammen tre oppgaver etter kapittel 1. Oppgave 2 er knyttet til bibelteksten om Moses og den brennende busken i 2. Mos 3, 1- 6 og diktet «Under Stjärnorna» av Pär Lagerkvist. Den spør hva henholdsvis Moses og jeg-fortelleren i diktet opplever som hellig, og om leseren selv har opplevd noe han eller hun vil kalle hellig.<sup>137</sup> Oppgave 3 gjengir en nazistisk borbønn og lyder: «Vurder om nazismen fungerte som en religion.» Mye av det som ble sagt om oppgave 1, kan sies om oppgave 2 og 3 også. De har ikke fasitsvar og oppfordrer leserne til å tenke noe selv. Oppgaven om hellighet følger opp den substansielle definisjonen til Rudolf Otto og utfordrer elevene til å reflektere rundt begrepet hellighet. Møtet med tekstene kan bidra til en typifisering hos enkelte. Oppgaven om nazismen følger opp problematiseringen av begrepet religion. Elevene bruker det de har lest tidligere som en hjelp til å tenke ut noe nytt. Nytteverdien av kunnskap peker, som jeg var inne på i forbindelse med oppgave 1, i retning av pragmatismen.

## **Religioner i verden og i Norge**

I kapittel 2, «Religioner i verden og i Norge» omtales religioners utbredelse i verden generelt og nordmenns religiøsitet spesielt.<sup>138</sup> «Religioner i verden» har fått forholdsvis liten plass, cirka en side til sammen, og naturlig nok blir det noe tallgjengivelse her: Hvor

---

<sup>136</sup> Tro og tanke, 2013: 15

<sup>137</sup> Tro og tanke, 2014: 15

<sup>138</sup> Tro og tanke, 2014: 16-25

mange kristne fins det i verden? Hvor mange tilhengere har de ulike verdensreligionene? Hvor mange er buddhister eller hinduister? Disse tallene presenteres delvis i den løpende teksten og delvis gjennom en tabell hentet fra *Britannica Online Encyclopedia*.<sup>139</sup> Denne tabellen angir antall tilhengere innen de religionene vi tradisjonelt har kalt verdensreligioner pluss noen flere, som sikhisme, bahai og tradisjonelle kinesiske religioner. Tallene er rundet av til nærmeste 1000 og ordnet etter kontinent og verden som helhet. Teksten kommenterer for eksempel på følgende måte:

Geografisk domineres Afrika av de to største verdensreligionene med islam i nord og kristendom i sør (...). I tillegg har de tradisjonelle afrikanske religionene adskillig oppslutning.<sup>140</sup>

Under overskriften «Religioner og livssyn i Norge» oppgis også en del tall:

Omtrent 76 prosent er medlemmer i Den norske kirke (...), men i underkant av 6% er med i andre kristne trossamfunn. Om lag 4 prosent av befolkningen har muslimsk bakgrunn, mens til sammen 0,7 prosent er hinduer og buddhister (...).<sup>141</sup>

Også her finner vi et par tabeller.<sup>142</sup> Disse er basert på tall fra Statistisk Sentralbyrå og viser hvor mange medlemmer ulike tros- og livssynssamfunn i Norge har.

I kapittelet om operasjonalisering var jeg inne på at bruk av tallmateriale og statistikk vil være i tråd med et kunnskapsrealistisk syn på lærestoffet. Dette er en måte å framstille virkeligheten på som i sin strengeste form bygger på ideen om at sannheten kan uttrykkes på en entydig måte og gjerne ved hjelp av tall. Innen dette kunnskapssynet blir et kvalitetstegn at informasjon kan kvantifiseres. Dersom tallene bli problematisert, stiller det seg imidlertid litt annerledes, og spørsmålet om hvorvidt medlemstallene egentlig sier noe om nordmenns religiøsitet *blir* behandlet i lærebokteksten. Som et alternativ til medlemstall, tar forfatterne for eksempel opp tall som sier noe om religiøs aktivitet:

---

<sup>139</sup> Tro og tanke, 2014: 16

<sup>140</sup> Tro og tanke, 2014: 17

<sup>141</sup> Tro og tanke, 2014: 17

<sup>142</sup> Tro og tanke, 2014: 20

To av tre barn blir døpt, og det tilsvarende antallet ungdommer blir konfirmert der. 45 prosent av alle ekteskap blir inngått i kirken, mens 93 prosent begravnes i kirkelig regi. Ser man på oppslutningen om vanlige gudstjenester og religiøse møter ellers, er den langt lavere. 15 prosent deltar på slike samlinger noen ganger i året eller oftere (...) Hva forteller så disse tallene om folks holdning til religion? Tolkningen av tallene er omstridt, men de fleste religionsforskere forstår den høye oppslutningen om de kirkelige overgangsritualene som uttrykk for en folkereligiøsitet som antagelig er (...) <sup>143</sup>

Det er også gjengitt tall fra en spørreundersøkelse hvor man har spurt folk om de tror på Gud, et liv etter døden og om de betegner seg selv som religiøse. <sup>144</sup> På denne måten gjør lærebokforfatterne bildet mer sammensatt og gir eleven mulighet til å reflektere over hvordan kunnskap om religioners utbredelse blir til og kan framstilles. Her er det ikke bare snakk om å presentere enkle fakta, men å vise problemene med å finne kunnskapen. Hvem skal anses som religiøs eller tilhenger av en religion? Faktakunnskapen settes i sammenheng med, eller i relasjon til, ulike forhold som medlemskap, overgangsriter og hverdagspraksis. Slik blir en framstilling som til å begynne med kunne virke *kunnskapsrealistisk* mer *relativistisk*.

Forfatterne har også prøvd å nyansere gjennom et annet grep. Over en dobbeltside presenteres sju tenkte personers forhold til religion. Her er noen eksempler:

Ola har vokst opp i et hjem med et likegyldig forhold til religion, og nå er han i tvil om han skal melde seg på til konfirmasjonsforberedelser (...). <sup>145</sup>

Allerede i barnehagen ble Knut kjent med de kristne fortellingene: Hjemme ba foreldrene aftenbønn (...). <sup>146</sup>

Faren til Fatima kom til Norge som arbeidsinnvandrer (...) Før opplevde hun id-feiringen ved avslutningen av fasten bare som en hyggelig familiefest, men nå setter hun også pris på selve fasten hvor hun får øvd (...). <sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> Tro og tanke, 2014: 20

<sup>144</sup> Tro og tanke, 2014: 20

<sup>145</sup> Tro og tanke, 2014: 18

<sup>146</sup> Tro og tanke, 2014: 18

<sup>147</sup> Tro og tanke, 2014: 18

Dette er interessant i vår sammenheng. Her forsøker lærebokforfatterne å arrangere møter mellom leseren og representanter for ulike grader av og tanker om religiøsitet i Norge. På denne måten legges det til rette for nyansering og typifisering av hva det vil si å være religiøs. Omtalene av enkeltpersoner blir råmateriale for kunnskapen som så må konstrueres av leseren selv. Forståelsen av religiøsitet settes i forhold til den enkeltes bakgrunn og opplevelser. Dette er et godt eksempel på hvordan et konstruktivistisk og relasjonistisk kunnskapssyn kan komme til uttrykk eller overføres til innholdet i en lærebok.

Videre i kapittelet omtaler forfatterne religion i forhold til kjønn, alder og geografi.<sup>148</sup> Hva slags kunnskapssyn disse avsnittene representerer avhenger av hvordan stoffet blir presentert. Jeg kan anta at framstillingen vil være i tråd med det jeg har lest til nå og at jeg ikke vil finne så mye nytt ved å analysere det, men jeg kan jo ikke være helt sikker. Jeg velger likevel å gå videre til et nytt tema i den tro at jeg vil gjøre viktigere oppdagelser ved å gjøre nettopp det. Det jeg vil se på i neste omgang er kapittel 5, som tar for seg mål og metoder i religionsfaget, og da spesielt den delen som handler om religionenes dimensjoner. Dette er fordi disse er spesielt interessante i forbindelse med kunnskapssyn.

### **Mål og metoder i religionsfaget**

Kapittel 5, det siste i del 1 om religionskunnskap og religionskritikk, starter med å omtale læreplanen.<sup>149</sup> Nesten en side går med til å trykke det som står om hovedområder og grunnleggende ferdigheter i læreplanen for faget. Deretter kommer litt om metoder, i hovedsak tolkningsskjema for elevarbeid med tekst og bilder.<sup>150</sup> På side 54 til 59 presenteres så Ninian Smarts 7 dimensjoner.<sup>151</sup> Disse vil jeg se nærmere på.

---

<sup>148</sup> Tro og tanke, 2014: 21-23

<sup>149</sup> Tro og tanke, 2014: 49-50

<sup>150</sup> Tro og tanke, 2014: 51-53

<sup>151</sup> Tro og tanke, 2014: 54-59

Ninian Smart (1927 – 2001) har analysert religioner med tanke på allmenne kjennetegn og kommet fram til at innholdet kan kategoriseres i det som kan kalles dimensjoner. Per i dag opererer man med sju slike dimensjoner:

- en rituell dimensjon
- en opplevelsesdimensjon
- en materiell og/eller estetisk dimensjon
- en fortellingsdimensjon
- en læredimensjon
- en etisk dimensjon
- en sosial dimensjon

Dette er et eksempel på en vitenskapelig tilnærming til fenomenet religion der poenget ikke er å *forklare* fenomenet religion, men å *forstå* det, altså en vitenskapsforståelse i tråd med den Husserl ønsket for de humanistiske fagene. Husserls fenomenologiske metode handler om å finne det generelle eller allmenne ved et fenomen (se side 21 - 22). Smarts dimensjoner er et slikt arbeid. Målet hans er ikke å vurdere eller forklare innholdet i ritualene eller de religiøse opplevelsene. Han prøver heller ikke å undersøke om de bygger på noe objektivt eksisterende, altså om det tilhengerne tror på og opplever faktisk er sant. Dette betyr at han tar religiøse menneskers livsverden på alvor, men også at han prøver å analysere seg fram til hva religion egentlig og faktisk er, - for religioner fins jo, uavhengig av om man måtte mene at de bygger på noe som eksisterer uavhengig av menneskers tro eller ei. Slik sett er Smarts arbeider et godt eksempel på et fenomenologisk kunnskapssyn.

Jeg har sagt at denne analysen stort sett må handle om *måten* stoffet presenteres på, men at det i noen tilfeller også er relevant å se på *hva slags* stoff som er med. Dette er et slikt tilfelle. Grunnen er for det første at dette presenteres som kunnskap, det vil si noe lærebokforfatterne ser på som kunnskap. For det andre brukes dette begrepsapparatet i omtalen av religioner ellers i boken. Tanken om dimensjonene preger altså læreboken i større grad enn de fem sidene som presenterer dem alene skulle tilsi. Her er noen eksempler fra ulike steder i læreboka hvor man viser til dimensjonene:

De tre eksemplene ovenfor hører alle til hinduismens rituelle dimensjon og handler om fest, ofring, meditasjon og tilbedelse ...<sup>152</sup> (om hinduisme)

Møtet mellom lekfolk og munk er en del av buddhismens sosiale dimensjon. Munkene er sentrale også når det gjelder læredimensjonen i og med at de studerer læren og underviser lekfolket.<sup>153</sup> (om buddhisme)

Festen tilhører islams rituelle dimensjon, sammen med de øvrige av islams fem søyler.<sup>154</sup> (om islam)

Kristendommens rituelle side kommer blant annet til uttrykk gjennom feiring av høytider og gudstjenester. Opplevelsesdimensjonen spenner over alt fra å oppleve mening med livet og Guds nærvær gjennom bønn til å angre sine synder og glede seg over frelsen.<sup>155</sup> (om kristendom)

Fordelen med dimensjonene er at de gir eleven et analyseapparat. De kan bruke dem i beskrivelsen av religioner og i sammenligninger. Når det gjelder inndelingen i kunnskapsrealistiske og relativistiske kunnskapssyn, er det, som jeg har vært inne på tidligere, litt vanskelig å plassere fenomenologien (se kommentar til tabell side 36). Selv om en fenomenologisk analyse som den Smart har gjort, ikke tar stilling til om religionenes innhold er sant eller ikke, legger den til grunn at religioner har et innhold som kan ordnes på den angitte måten, altså at fenomenet rent faktisk fins og kan beskrives slik som det er gjort. Det er derfor mulig å beskrive dette som type kunnskapsrealisme.

Et annet poeng som gjør bruken av dimensjoner interessant, er at lærebokforfatterne ved å ta dem i bruk også anerkjenner at det finnes generelle trekk ved religioner og at religioner kan sammenlignes. Dette vil ha noe å si når det gjelder synet på religion som fag og kan hjelpe elevene å se på religion på en annen måte enn de har gjort fram til nå. Det er en tankegang som krever et *utenfraperspektiv*, og elever som til nå kun har tenkt på religion eller livssyn ut fra et *innenfraperspektiv*, vil bli utfordret. Et innenfraperspektiv innebærer at oppfatningene i eget livssyn eller egen religion forutsettes som det grunnlaget alle andre livssyn og religioner også må vurderes ut fra.

---

<sup>152</sup> Tro og tanke, 2014: 63

<sup>153</sup> Tro og tanke, 2014: 89

<sup>154</sup> Tro og tanke, 2014: 114

<sup>155</sup> Tro og tanke, 2014: 161

Dette er også et slags kunnskapssyn, et syn hvor «min livsverden» automatisk også blir «din livsverden». Lærebokforfatterne tar opp denne problemstillingen:

Et overordnet krav til faglig arbeid med religioner og livssyn er at man greier å kombinere to ulike perspektiver: Man må, så langt det er mulig forsøke å forstå religionene og livssynene *innenfra*, men samtidig også kunne beskrive og analysere dem *utenfra*.<sup>156</sup>

I fortsettelsen av denne teksten kan det også se ut som lærebokforfatterne presenterer nettopp Husserls *livsverden* som det sentrale objekt for faget:

Målet med å studere en religion eller et livssyn innenfra er å forstå religionen eller livssynet slik de troende selv gjør. Man må altså anta de troendes eget perspektiv og tolke religionen ut fra dens egne begreper og forklaringer.<sup>157</sup>

Man må altså ha begge perspektiver i hodet på en gang. Faget handler altså ikke om å finne ut hva som er sant og ikke i klassisk kunnskapsrealistisk forstand, men hva som oppleves som sant. Her blir eleven gjort oppmerksom på dette, - at faget ikke går ut på å ta stilling til hvorvidt religionenes innhold korresponderer med en objektiv virkelighet, men på å forstå det mennesker opplever som virkelig og deres syn på og tanker om hvordan alt henger sammen.

Det kan altså se ut som det kunnskapssynet forfatterne presenterer eksplisitt, - det synet de setter ord på og sier at de selv har, er fenomenologisk. Det er ikke nødvendigvis slik at det kunnskapssynet som formidles *ekspisitt* trenger å stemme overens med det kunnskapssynet som formidles *implisitt*, det vil si gjennom *måten* stoffet fremstilles på. Dette vil jeg komme med eksempel på senere. Så langt, i det jeg har analysert av del 1 om generell religionskunnskap, er inntrykket at forfatterne inntar en drøftende og konstruktivistisk holdning til mye av stoffet. De har brakt på bane ulike momenter som nyanserer oppfatningen av hva religion er og hva det vil si å være religiøs, og sier, som vi så, at definisjonen av fenomenet religion, kan være avhengig av hva man vil bruke den til. Om dette er et inntrykk som vil bekreftes når vi kommer til behandlingen av en religion, gjenstår å se.

---

<sup>156</sup> Tro og tanke, 2014: 53

<sup>157</sup> Tro og tanke, 2014: 53

## **Kristendom – et eksempel på framstillingen av en religion**

Kristendom blir behandlet i seks kapitler, til sammen 83 - 84 sider, og utgjør «Del 3» av boka. Jeg kommer som nevnt ikke til å analysere alt, men vil se nøyere på de første fire kapitlene som omtaler kristendommens særpreg, Bibelen og sentrale trekk i kristen lære og etikk. Jeg oppfatter dette som temaer mange tradisjonelt tenker på som kjernestoff i faget. I den grad kompetansemål i læreplanen står i prioritert rekkefølge, bekreftes dette der, da disse punktene kommer først.

### **Kristendommens særpreg**

Det første kapittelet om kristendommen, kapittel 9, heter «Særpreget i kristendommen» og er et kort kapittel hvor tekst, bilder og oppgaver til sammen går over fire sider.<sup>158</sup> Dette er jo bare en liten del av alt som står om kristendom og gir slik sett ikke grunnlag for å konkludere med noe som helst, men jeg mener at det finnes noen trekk ved teksten som peker i retninga av kunnskapsrealisme: Her er noen formuleringer som jeg mener peker i retning av at det leserne får, er en ferdig analyse:

Hovedsaken i kristendommen kan beskrives som ...

Sentrum i den bibelske fortellinga er at ....

..., er karakteristisk for den kristne religion

Dette ses på som....<sup>159</sup>

Disse formuleringene bærer preg av å gjengi sikker og absolutt kunnskap. De legger ikke opp til problematisering eller usikkerhet. Dette får meg til å tenke på det Svein Sjøberg sa om at forskere utgjør et slags argumentasjonsfellesskap og at lærebøker ofte bare presenterer resultatet av de interne diskusjonene (se side 38). Fasit når det gjelder kristendommen, er ifølge *Tro og tanke* at:

---

<sup>158</sup> Tro og tanke, 2014: 160-163

<sup>159</sup> Tro og tanke, 2014: 160-161



Hovedsaken i kristendommen kan beskrives som troen på at Gud griper inn i historien for å frelse menneskene.<sup>160</sup>

Sentrum i den bibelske fortellingen er at den opphøyde og hellige Gud blir født som et barn i en stall i Betlehem.<sup>161</sup>

I dette korte kapittelet om kristendommens særpreg får også den rituelle dimensjonen cirka en halv side. Teksten slår fast at ritualene er til for å sette livet inn i en sammenheng.<sup>162</sup> Vi får deretter eksempler på ritualer og noe tallmateriale som gjelder hvor stor del av befolkningen i Norge som døpes, konfirmeres og gravlegges i kristne ritualer, og at de som gjennomgår andre kristne ritualer er litt færre:

I 2012 ble 64 prosent av årskullet døpt i Den norske kirke, og 64 prosent av alle 15-åringer ble konfirmert ( ...) 92 prosent av dem som dør i Norge, fikk samme år en kristen gravferd. Kirkelig vielse har lavere oppslutning enn dåp, konfirmasjon og gravferd».<sup>163</sup>

Dette er empiri. Isolert vil tallene være uttrykk for kunnskapsrealisme, men dersom de problematiseres kan dette endre seg. Hva gjøres her? I dette tilfellet ser det ut til at forfatterne tar med tallmaterialet for å dokumentere en påstand om at kristendommens ritualer har en viktig plass i det norske samfunnet:

Når vi trekker fram disse kristne ritene, er det fordi de har stor oppslutning i Norge.<sup>164</sup>

Det forfatterne gjør her er å slå fast hva som er tallenes tale og dermed hvilke objektive forhold i virkeligheten disse tallene gjengir. Denne bruken av tall er i tråd med en kunnskapsrealistisk tilnærming til stoffet.

Som alle kapitlene i boka, avsluttes dette korte innledningskapittelet med arbeidsoppgaver. På siste side finner vi fire bilder fra ulike ritualer og seks arbeidsoppgaver. Ikke alle oppgavene har fasitsvar. Oppgave 1 og 2 lyder:

---

<sup>160</sup> Tro og tanke, 2014: 160

<sup>161</sup> Tro og tanke, 2014: 161

<sup>162</sup> Tro og tanke, 2014: 162

<sup>163</sup> Tro og tanke 2014: 162

<sup>164</sup> Tro og tanke, 2014: 162

1 Studer salmen «En krybbe var vuggen som ventet ham her» og vis hvordan denne salmen sammenfatter «det sentrale i kristen tro».

2 Studer bildene på s. 173, 183 og 159 og vis hvordan kristendommens særpreg kommer til uttrykk gjennom disse bildene.<sup>165</sup>

Disse oppgavene kan se ut som de peker mer i retning av et pragmatisk kunnskapssyn enn ren kunnskapsrealisme. Leseren må bruke det han eller hun har av tekst og bilder for å tenke ut noe selv. Kunnskapen eleven måtte ha fra før og det som er sagt om kristendommens særpreg, blir et redskap for å komme videre, dvs. løse oppgavene. På den annen side er «det sentrale i kristen tro» og «kristendommens særpreg» allerede gitt. Da blir det kanskje ikke helt riktig å si at det ikke fins fasitsvar i disse tilfellene. Formuleringen «vis hvordan» peker i retninga av at det fins et svar. Man må bare finne det. Likevel: det åpnes iallfall for ulike funn og en viss bruk av kunnskap i en ny sammenheng, - noe som vil være typisk for et pragmatisk kunnskapssyn.

Kun to av oppgavene er direkte reproduserende. Dette gjelder første del av 3a og 4:

3a Les Luk 1, 26 – 38. Hvordan får Maria greie på at hun skal bli mor til Jesus, og hvordan reagerer hun? Hvordan framstiller evangelisten Lukas det guddommelige ved Jesus?

4 Hva er karakteristisk for det som i kristendommen blir kalt «den gamle pakten og den nye «pakten»?<sup>166</sup>

Her er det snakk om å finne et svar i henholdsvis bibeltekst og læreboktekst og gjengi disse. Reproduksjonsoppgaver er uttrykk for et kunnskapsrealistisk syn. De er basert på at kunnskapen fins i en ferdig form, i en lærebok eller en annen kilde.

Når det gjelder relasjonistiske eller mer problematiserende tilnærminger finner jeg ikke noen klare og gode eksempler i dette innledende kapittelet, men kanskje finnes dette i fortsettelsen?

---

<sup>165</sup> Tro og tanke, 2014: 163

<sup>166</sup> Tro og tanke, 2014: 163

## **Bibelen og bibeltolkning**

Kapittelet 10, «Bibelen og bibeltolkning», er elleve sider langt.<sup>167</sup> I starten gjør forfatterne greie for antall bøker i Bibelen og inndelingen i GT og NT, samt omtrent når tekstene ble skrevet ned. De sier deretter at de vil gi en kort oversikt over bøkene i Bibelen og innholdet i dem «som bakgrunn for å tolke bibeltekster»<sup>168</sup>. Dette stoffet presenteres under to hovedoverskrifter: «Om Bibelen», som er oversikten, og «Et utvalg bibeltekster», hvor bibeltolkning står i fokus.

### Om Bibelen

Den innledende oversikten over bøkene er fortellende, og uttrykksmåten gjenspeiler at man prøver å sette ord på og gjengi en objektiv virkelighet, i dette tilfelle en tekst:

Den første av de fem Mosebøkene begynner med ...

De fire neste Mosebøkene forteller om ...

De historiske bøkene handler om ...

De seksten profetbøkene beretter om ...<sup>169</sup>

Deretter følger en side om de fire evangeliene. Denne siden skilles ut med en annen bakgrunnsfarge og inneholder en kort tekst om hvert av evangeliene pluss en tekst om Paulus og brevlitteraturen i Det Nye Testamentet. Her fortelles det litt om det enkelte evangeliums særpreg og når man regner med at det ble skrevet ned. Det er ingen problematiseringer underveis. En del formuleringer viser at det her er snakk om vurderinger av innholdet, - hva som framheves, hva som særpreger og hvordan noe framstilles, og ikke bare hva tekstene handler om. Likevel gir språket inntrykk av at vi har å gjøre med sikker kunnskap:

Kirken er framstilt som ...

Det framhever at Jesus er Messias ...

---

<sup>167</sup> Tro og tanke, 2014: 164-174

<sup>168</sup> Tro og tanke, 2014: 164

<sup>169</sup> Tro og tanke, 2014: 165-166

Det sentrale temaet er at ...

Evangeliet framhever at ...

Evangeliet er preget av refleksjon over hvem Jesus er.<sup>170</sup>

Når det er sagt, er det noen formuleringer som åpner for tvil:

Evangeliet er trolig skrevet for ...

Forskere regner med at ...

De fleste forskere regner med at ...

Evangeliet etter Johannes ble trolig skrevet ned ...<sup>171</sup>

Ord som «trolig» og «regner med» viser at kunnskapen ikke nødvendigvis er absolutt, - noe som i og for seg er et kjennetegn ved relasjonistiske kunnskapssyn. Men det er ikke slik at teksten her blir drøftende eller inviterer til å dra egne slutninger. Det er mer snakk om å vise at man ikke har funnet den helt sikre kunnskapen om akkurat dette. Slik sett kan vi ikke si at dette representerer en form for konstruktivistisk eller relasjonistisk kunnskapssyn.

Før de ulike teksteksemplene fra Bibelen, som inkludert tilhørende oppgaver utgjør bortimot halve kapittelet, beskriver forfatterne hvilke krav som i sin tid ble satt til tekstene som skulle være med i Det Nye Testamentet og presenterer kort historisk-kritisk metode. Det blir sagt at man «prøver å forstå teksten ut ifra sin historiske sammenheng»<sup>172</sup> og at det er «nødvendig med kunnskap om tida teksten ble til i, for å forstå ord og bilder og kunne skille mellom rimelige og urimelige tolkninger»<sup>173</sup>. Som eksempel vises det til skapelsesfortellingene i 1. Mosebok og at forskerne finner spor fra ulike tidsepoker i tekstene, noe som gjør at man mener det egentlig har vært to fortellinger. Her er vi så vidt inne på den vitenskapelige prosessen som ligger til grunn for kunnskap om Bibelen. Det blir sagt at kunnskapen blir til ved at man ser på sammenhengen med det man ellers vet om perioden. Lærebokforfatterne omtaler her et

---

<sup>170</sup> Tro og tanke, 2014: 167

<sup>171</sup> Tro og tanke, 2014: 167

<sup>172</sup> Tro og tanke, 2014: 168

<sup>173</sup> Tro og tanke, 2014, 168

relasjonistisk kunnskapssyn og er inne på at kunnskap om Bibelen blir til i samspill med annen kunnskap.

Den neste overskrifta, «Bibelen som Guds ord», innleder i underkant av en halv side hvor man er inne på ulike bibelsyn.<sup>174</sup> I dette avsnittet brukes formuleringen «Noen hevder at alt i Bibelen er like viktig ...» satt opp mot «De fleste kristne kirkesamfunn skiller mellom det de oppfatter som vesentlig og mindre vesentlig i Bibelen.»<sup>175</sup> Dette er tilløp til drøfting. Bibelsyn er altså ikke nødvendigvis noe alle er enig om. At kunnskap om noe kan drøftes, er et kjennetegn ved konstruktivistiske og relasjonelle kunnskapssyn. Mer nøyaktig sier teksten:

Noen hevder at alt i Bibelen er like viktig, den «har rett» eller er gyldig på alle områder. Et slikt syn på Bibelen blir gjerne kalt biblisme eller fundamentalisme. Det betyr for eksempel at når det i 1. Mosebok står at jorda er skapt på seks dager, regnes det som historisk korrekt.

De fleste kristne kirkesamfunn skjelner mellom det de oppfatter som vesentlig og mindre vesentlig i Bibelen. Det er først og fremst personen Jesus Kristus, hans ord og handlinger, som er åpenbaringen eller Guds ord: ...<sup>176</sup>

Det kan kanskje føles som forfatterne gir «de fleste» rett, - men de sier det egentlig ikke. Deretter skrives det ikke noe mer om de ulike bibelsyna.

Jeg tror det er relevant for analysen å til en viss grad nevne ting som forfatterne *kunne ha gjort eller skrevet om*. Det må på en måte til dersom vi skal få et mer fullstendig bilde av hvilke kunnskapssyn som dominerer ulike deler av boka. Her for eksempel, kunne man hatt en lengere innføring i ulike bibelsyn, kanskje flere enn to til og med, med eksempler på tekster og hvordan disse kan tolkes i henhold til ulike syn. Det ville ha vært en mer konstruktivistisk måte å tenke kunnskap på, en måte som hadde understreket mangfoldet i større grad og åpnet opp for lesernes selvstendige tanker om stoffet. Men det å gi et mer fyldig bilde av ulike bibelsyn og hva de bygger på, er ikke prioritert. At det finnes ulike meninger om saken, er ikke skjult for leserne av *Tro og*

---

<sup>174</sup> Tro og tanke, 2014: 169

<sup>175</sup> Tro og tanke, 2014: 169

<sup>176</sup> Tro og tanke, 2014: 169

*tanke*, - men det er heller ikke lagt vekt på. Det samme gjelder bakgrunnen for at det er slik.

### Et utvalg bibeltekster

Til slutt i kapittelet kommer som nevnt en samling av bibeltekster og oppgaver som går på tolkning.<sup>177</sup> Her finnes fem bibeltekster med tilhørende oppgaver, pluss to tekster med ferdig teksttolking. Alt dette kommer i tillegg til de vanlige arbeidsoppgavene som vi finner i slutten av hvert kapittel. De fem bibeltekstene er blant annet to utdrag fra evangeliene, Joh 1, 1 – 14 og Luk 2, 1 – 14. To av tre oppgaver til disse utdragene går på sammenligning:

- 1 Hva har disse tekstene felles?
- 2 Pek på forskjeller mellom dem når det gjelder sjanger og virkemidler.
- 3 Hvordan knytter Lukas sin tekst til den historiske virkeligheten?<sup>178</sup>

Oppgavene 1 og 2 gir elevene mulighet til både å finne ut noe selv og til å bruke kunnskap i en ny sammenheng. Noen vil kanskje si at det finnes fasit her, men for elevene vil det være noe de har funnet selv, og de kan ikke uten videre slå opp et sted og finne svaret. Det samme gjelder en annen oppgave som går ut på å tolke håpsprofetien i Jer 31, 31 – 34 ved hjelp av et tolkingsskjema på innbretten framme i boka. Oppgave 3 ber elevene se på hvordan Lukas knytter teksten sin til den historiske virkeligheten, - noe som blir en mer faktaorientert oppgave hvor de må hente svaret direkte i teksten. Svaret er å finne her:

- 1 Det skjedde i de dager at det gikk ut befaling fra keiser Augustus om at hele verden skulle innskrives i manntall. 2 Denne første innskrivningen ble holdt mens Kvirinius var landshøvding i Syria.<sup>179</sup>

Det samme gjelder spørsmålene til tekstene «Sinaipakten» i 2. Mosebok og «Herrens lidende tjener» i Jes 53, 2 – 8:

---

<sup>177</sup> Tro og tanke, 2014: 170-174

<sup>178</sup> Tro og tanke, 2014: 173

<sup>179</sup> Bibelen sitert i Tro og tanke, 2014: 172

- 1 Hvordan presenterer Gud seg for Israelsfolket?
- 2 Hva dreier budene seg i hovedsak om?
- 3 Hvordan stiller Israelsfolket seg til pakten?»<sup>180</sup>.

- 1 Hvordan beskriver teksten Herrens tjener?
- 2 Hvilke oppgaver har han ifølge teksten?<sup>181</sup>

Også her kan man hente svaret direkte ut av tekstene. For eksempel er svaret på nummer 3 å finne i 2. Mos 24,3: «Da svarte de samstemmig: «Alt Herren har sagt, vil vi gjøre.»»<sup>182</sup>

Oppgavene representerer en blanding av kunnskapssyn. De sistnevnte er reproduserende og representerer en oppfatning av at fasitsvaret fins, men noen av dem utfordrer også eleven til å bruke kunnskaper han eller hun har til å løse nye problem og vil slik sett tilfredsstille pragmatikeren i større grad. Dette sier jeg etter også å ha lest det vi kan kalle de ordinære arbeidsoppgavene til kapittelet om Bibelen, - de som står på farget bakgrunn under overskriften «Arbeidsoppgaver» til slutt i hvert kapittel.

Det er ti slike arbeidsoppgaver etter kapittelet «Bibelen og bibeltolkning». Mange av disse åpner for at elevene selv skal kunne finne den nye kunnskapen eller bruke den kunnskapen de har til å løse en ny oppgave og få ny innsikt. I disse tilfellene kan de ikke hente svaret direkte ut av teksten. Noen eksempler på slike oppgaveformuleringer er:

4 Les teksten om den rettferdige kongen, Jes 11, 1 – 5 og teksten om Jesus som rir inn i Jerusalem, Luk 19, 28 – 40. Drøft hvilken sammenheng det er mellom disse to tekstene.

8 Kirken hevder at Bibelen er Guds ord. Hvorfor er dette et spørsmål om overbevisning og ikke et spørsmål vitenskapen kan svare på?

9 Hvilke innvendinger kan reises mot et biblisistisk eller fundamentalistisk bibelsyn? Hva kan grunnen være til at en del kristne likevel holder fast ved et slikt bibelsyn?

---

<sup>180</sup> Tro og tanke, 2014: 170

<sup>181</sup> Tro og tanke, 2014: 172

<sup>182</sup> *Bibelen* sitert i Tro og tanke, 2014: 170

## 10 Sammenlign kirkens syn på Bibelen med islams syn på Koranen.<sup>183</sup>

De tekstutdragene jeg ennå ikke har omtalt er de som følges av en ferdig teksttolking. Slike finnes det flere av på ulike steder i boka og i forbindelse med flere religioner. Det finnes tilsvarende sider med bildetolkninger. Disse vil jeg komme tilbake til under overskriften «teksttolkning» (se side 72).

Så langt ser det ut som presentasjonen av kristendommen, iallfall hva selve lærebokteksten angår, har mange trekk av kunnskapsrealisme. Oppgavene derimot, har vist større variasjon og spesielt pragmatismen får mer gjennomslag her i og med at elevene blir aktivisert og oppmuntret til å finne ut noe selv. De to neste kapitlene «Sentrale trekk i den kristne lære» og «Hovedtrekk i kristen etikk» kan selvfølgelig endre dette inntrykket.

### **Sentrale trekk i den kristne lære**

Kapittelet «Sentrale trekk i den kristne lære» er 17 sider langt. Med såpass mye tekst, vil jeg gjøre et utvalg. Tidlig i kapittelet, under overskriften «Virkelighetsoppfatning og menneskesyn», tar forfatterne for seg gudsoppfatningen i kristendommen.

#### Gudsoppfatning

Her sier de:

Kristendommen har, som jødedommen og islam, en monoteistisk gudsoppfatning, det vil si troen på én Gud. Samtidig sier kristen lære at denne ene Gud er Faderen, Sønnen og Den Hellige Ånd. Dette *treenige* gudsbildet bygger på Guds åpenbaring i historien og betyr at ... (...).»<sup>184</sup>

Disse formuleringene er fortellende, og man må kunne si at de både slår fast hva som er tilfelle og tolker fakta for leseren, jf. formuleringer som «det vil si ...» og «Dette ... betyr at ...».

---

<sup>183</sup> Tro og tanke, 2014: 174

<sup>184</sup> Tro og tanke, 2014: 176



På neste side fortsetter framleggingen i samme stil:

Gud finnes i en dimensjon som ikke er tilgjengelig for menneskene ... (...). Det betyr at ... (...). Et fellestrekk ved jødedom, kristendom og islam er troen på at den usynlige Gud har vist seg, eller *åpenbart seg*, i den menneskelige, synlige verden.

(.....)

Han viste seg for Israels folk gjennom ... (...). At Gud åpenbarte seg i den historiske personen Jesus fra Nasaret, regnes, som vi omtalte på side 161, som kristendommens særtrekk<sup>185</sup>.

Det er langt på veg tolkninger som blir lagt frem her, - ikke bare grunnlaget for tolkning. Med andre ord en slags fasit.

Betyr dette at ikke noe som gjelder gudsoppfatning er overlatt til eleven selv å se eller tenke ut? Nei, ikke helt. Som start på kapittelet, etter en fire linjers innledning, står «den Apostoliske Trosbekjennelse» i en innramming.<sup>186</sup> Her er det ingen kommentarer eller direkte tolkning knyttet til teksten. Leserne kan selv fundere på hva det som står sier om Gud i kristendommen.

Et par sider senere, på dus farget bakgrunn og skilt ut fra selve lærebokteksten, finnes tre korte tekster hvor man også tydelig overlater tolkningene til leseren. Den ene er et tysk uttrykk av ukjent opphav, den andre en fri gjengivelse av et avsnitt i Gaarders *Kabalmysteriet*:

«Ein begriffender Gott ist kein Gott» er et tysk uttrykk og betyr: «Den Gud et menneske kan begripe, er ingen Gud.»

En romfarer og en hjernekirurg diskuterte spørsmålet om Guds eksistens.

Romfareren hevdet at han ikke hadde sett noen Gud ute i verdensrommet.

Kirurgen fortsatte: «Og jeg har operert mange hjerner, men jeg har ikke sett en eneste tanke.»<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> Tro og tanke, 2014: 177

<sup>186</sup> Tro og tanke, 2014: 175

<sup>187</sup> Tro og tanke, 2014: 177

Den tredje teksten er diktet «Guds hjerte» av Rolf Jacobsen. Det lyder slik:

Guds hjerte vet vi ikke,  
men vi vet  
noe som overstrømmer oss  
som et regn over hendene.

Hans øyne ser vi ikke,  
men vi ser  
usynlig lys over alle ting  
som i sommernatten.

Hans stemme hører vi ikke,  
men vi finner  
veier overalt og spor i hjertene  
og stier med lavmælt lys.<sup>188</sup>

Disse tekstene, inkludert trosbekjennelsen, kan ses på som uttrykk for et konstruktivistisk kunnskapssyn hvor eleven blir oppmuntret til å dra en del slutninger selv. Preget av fasit er ikke til stede i samme grad som i den teksten forfatterne selv har skrevet. Dette er ikke en diskusjon av kristen gudsoppfatning i tekstform, men det kan inspirere til diskusjon blant leserne. Det kan også gi grunnlag for typifisering, en konstruksjon i leserens eget hode av hva som ligger i det kristne gudsbegrepet. At selve lærebokteksten kanskje kan overdøve disse mer konstruktivistiske trekkene, er likevel en tanke som melder seg. Diktet til Jacobsen illustrerer hvordan dikteren tenker seg at Gud kan være til stede på mange ulike måter. Men lærebokteksten sier også en del om Guds tilstedeværelse:

Gud finnes i en dimensjon som ikke er tilgjengelig for menneskene, han er en transcendent Gud. Det betyr at uansett hvor man søker i den delen av virkeligheten som er tilgjengelig for sansene, den empiriske virkeligheten, vil man aldri finne Gud.<sup>189</sup>

---

<sup>188</sup> Tro og tanke, 2014: 177

<sup>189</sup> Tro og tanke, 2014: 177

Kan det tenkes at noen vil oppfatte diktet som litt overflødig, siden forfatterne velger å uttrykke noe av det samme i lærebokteksten?

Lærebokteksten går nå via skapelsesfortellingene og Gud som skaper over til menneskesyn og læren om synd i kristendommen. Deretter kommer de klassiske paradoksene under overskriftene «Guds allmakt og det ondes problem» og «lidelsens problem».<sup>190</sup> Siden jeg, som nevnt, må gjøre et utvalg, hopper jeg over disse avsnittene for å se litt nærmere på framstillingen av Jesus.

### Jesus

Teksten om Jesus starter med det man vet om Jesus som historisk person:

Han var jøde, født mellom år 4 og 6 f.Kr. av den unge kvinnen Maria, mens Augustus var romersk keiser og Herodes var konge i Palestina. Han vokste opp i Nasaret i Galilea ....<sup>191</sup>

Ikke-kristne kilder som Josefus, Tacitus og Suetonius nevnes kort.<sup>192</sup> Deretter begynner avsnittet «Jesus forkynner med ord og handling» hvor det til å begynne med sies noe om messiasforventningene:

Messiasforventningene på den tiden da Jesus levde, betydde blant annet en forventning om at Guds rike skulle komme. Noen så for seg et nytt kongedømme som på Davids og Salomos tid, mens andre så for seg et rike der ....<sup>193</sup>

Teksten fra Markus 2, 1 – 12 om «den lamme mannen» brukes deretter som «et eksempel på at Jesus bringer Guds rike.»<sup>194</sup> Etter teksten følger tolkningen av den:

---

<sup>190</sup> Tro og tanke, 2014: 178-183

<sup>191</sup> Tro og tanke, 2014: 183

<sup>192</sup> Tro og tanke, 2014: 184

<sup>193</sup> Tro og tanke, 2014: 184

<sup>194</sup> Tro og tanke, 2014: 184-185

Mannens helse var ødelagt, og han ble derfor betraktet som en synder og dermed forlatt av Gud. (...) Samtidig var mannen sosialt utestengt fordi folk ikke ville ha med syndere å gjøre. Helbredelsen betydde at det som var ødelagt, ble satt i stand. Dette gjaldt både mannens helse og forholdet til Gud (tilgivelse) og mennesker. Den handlingen Jesus utførte, betyr altså at ... (...) Helbredelsesundrene oppfattes av evangelistene som et tegn på at Guds rike er kommet nær med Jesus.<sup>195</sup>

Videre fortelles det om Jesu død og oppstandelse. Stilen er fortellende:

Jesus ble anklaget for ...

Da Jesus ble forhørt av ...

Jesus ble henrettet ved korsfestelse ...<sup>196</sup>

og samtidig tolkende:

Oppstandelsen forstås videre som en seier over døden og alle onde krefter..

Når døperen Johannes peker på Jesus og sier: ..., innebærer det at ...

Bare på den måten kan ...

I beretningen om den lamme mannen kommer som nevnt den guddommelige siden ved Jesus fram ved at ...<sup>197</sup>

Framstillingen av Jesus er altså i likhet med store deler av framstillingen av Gud både fortellende og tolkende. Sjøberg brukte ordene «faktaorientert», «autoritær», «sikker og evig» (se side 38). Dersom vi prøver å se forbi det at ordet «autoritær» kan virke negativt ladet og tenker på det som et synonym for «det å ha svaret», synes jeg hans beskrivelse passer ganske godt på denne delen av lærebokteksten.

## Diskusjon

Det som er interessant i vår sammenheng er, nok en gang, *måten* stoffet presenteres på. Språket signaliserer at sannheten er funnet og best kan legges fram som en fasit, uten problematisering. Kunnskapen om hvem Jesus var og hva han betyr i kristendommen,

---

<sup>195</sup> Tro og tanke, 2014: 185

<sup>196</sup> Tro og tanke, 2014: 185

<sup>197</sup> Tro og tanke, 2014: 186-187

overleveres nærmest som en pakke. Når pakken åpnes, finner vi fortellingen hvordan det skjedde og hva det betyr.

Men må det ikke bli slik? Hvordan kunne det vært gjort annerledes? Hvordan ville en mer konstruktivistisk og dermed relasjonistisk tilnærming ha artet seg i praksis?

Dersom jeg tar utgangspunkt i Jon Skjeseths påstand om at relasjonistiske kunnskapsteorier hevder at kunnskap blir til gjennom *møter* (se side 39-40), kunne man for eksempel tenke seg muligheten av å presentere et antall intervju med personer som fortalte om sin oppfatning av det sentrale i kristen lære. I tillegg, eller alternativt, kunne man bruke utdrag fra bibeltekster eller tekster skrevet av teologer, men opprinnelig til bruk i andre sammenhenger enn den aktuelle læreboka. Tekster fra kristendommens historie, som trosbekjennelser eller utdrag fra Luthers lille katekisme kunne også brukes, - eller et utvalg malerier og krusifikser. I møtet med alle eksemplene kunne eleven få mulighet til å danne seg et bilde av det sentrale i kristen lære, - for eksempel til å typifisere gudsoppfatningen i kristendommen *selv*, i stedet for å få den forklart i en sammenhengende tekst. Dette ville være en konstruktivistisk tilnærming.

Resultatet hvis man hadde laget et kapittel med intervjuer, bibelsitater, dikt, bilder og oppgaver og latt elevene jobbe seg fram til hvem Jesus er i kristendommen, ville kanskje langt på veg vært det samme. Men man kan også tenke seg visse forskjeller. Elevene ville bli aktivisert og i noen grad selv måtte finne fram til det lærebokteksten nå presenterer i klartekst. Dette kan ha noe å si for opplevelsen av stoffet og forståelsen for hva religion er, uten at jeg skal filosofere over hva forskjellen kan bestå i her og nå. En annen forskjell kunne være at en alternativ tilnærming ville føre til en annen vekting, eller et annet fokus, hvor man la større vekt på de troendes personlige oppfatninger og opplevelser av hvem Jesus var og hva han betyr for dem, og at dette stoffet ville ha en større variasjon i seg. Jeg skal heller ikke gå inn i en drøfting av årsakene til at lærebokforfatterne velger å presentere stoffet på denne måten, men det er naturlig å tenke at de føyer seg inn i en lang tradisjon og at den alternative måten å presentere stoffet på som antydes her, ville være en radikal forandring i forhold til det vante.

Kapittelet om sentrale trekk i kristen lære slutter ikke med framstillingen av Jesus. Den siste delen handler om Den Hellige Ånd. Det kan se ut som at denne delen av kapittelet

følger opp delene om Gud og Jesus i nokså lik stil og at den ikke representerer et plutselig brudd med måten å presentere stoffet på, men jeg går ikke inn i en analyse av stoffet for å eventuelt bekrefte dette. Jeg velger heller å gå over til et til kapittelet «Hovedtrekk i kristen etikk» for å se om dette temaet byr på en annen tilnærming.

### **Hovedtrekk i kristen etikk**

Når lærebokforfatterne presenterer etikken i den enkelte religion, kommer denne i det kapittelet som handler om religionen og ikke i det som handler om etikk generelt. Dette er naturlig fordi det her ikke dreier seg om universelle etiske teorier eller modeller, men nettopp om etikk knyttet til en spesifikk religion. På samme måte må også jeg sette presentasjonen av etikken i den enkelte religion i sammenheng med det jeg har kalt generelle kunnskapssyn (se oversikten side 36) og ikke først og fremst med de teoriene som dreier seg om etikk som kunnskap. Disse kommer jeg derimot tilbake til når jeg skal behandle presentasjonen av det vi kan kalle sekulær eller universell etikk, - altså etiske teorier og modeller som ikke er knyttet til en bestemt religion.

Etikk i en religion er et emne hvor det ville være lett å få til en konstruktivistisk tilnærming. Her finnes det mange muligheter for å skape møter, for eksempel med fortellinger fra Bibelen og meningsytringer fra både lek og lærd om deres oppfatninger av kristen etikk generelt eller i bestemte spørsmål spesielt. En annen mulighet er å fortelle leserne hva som er kristen etikk i form av en mer forelesende læreboktekst. Hvilken løsning har forfatterne gått for?

Kapittelet om etikk går over 10 sider og starter slik: «Troen på Gud som alle menneskers skaper og som opprettholder av alt liv på jorda, er et utgangspunkt for kristen etikk. Det innebærer at ...»<sup>198</sup> Dette er formuleringer som ligner på de jeg har kommentert på tidligere som typiske for kunnskapsrealismen. Det fins en fasit som nå blir overlevert. Bruken av verbet «være» i presens, altså «er», i følgende avsnitt synes jeg også illustrerer dette godt:

---

<sup>198</sup> Tro og tanke, 2014: 192

Guds vilje *er* grunnlaget for å skjelne mellom hva som rett og galt, godt og vondt, Det betyr at alle mennesker *er* forpliktet av en rettesnor eller en målestokk for rett og galt, som *er* forankret i noe utenfor mennesket og samfunnet. Det *er* også en viktig tanke i Bibelen at Guds vilje *er* god for menneskene, og at et samfunn der Guds vilje blir praktisert, *er* et godt samfunn.<sup>199</sup> (Mine uthevninger)

Avsnittet over er det første etter innledningen og det første etter hovedoverskriften «Normgrunnlaget». Denne overskriften gir kanskje et hint om hva som er i fokus. Det vi må vente oss er et forsøk på å beskrive hva som er rett og galt ifølge kristen lære, altså en normativ tilnærming. Det innebærer tanken om at det finnes en norm. Teksten kan likevel problematisere dette. Gjør den det?

Kapittelet gir til å begynne med en innføring i det generelle ved kristen etikk, som tanken om den allmenne åpenbaring og den gylne regel, og forklarer hva disse går ut på:

Alle mennesker har med andre ord mulighet til å vite noe om hva som er rett og galt, det vil si at de kjenner den allmenne lov.

Kristen etikk regner med at det finnes felles normer og verdier på tvers av religioner og livssyn. Den gylne regel er et eksempel på dette.<sup>200</sup>

Med tanke på kunnskapssyn er dette interessant på to måter: For det første blir det slått fast at det ifølge kristendommen fins en allmenn lov, og, med det forbeholdet som ligger i «regner med», felles normer og verdier. Det vil si at man i kristendommen har en realistisk oppfatning av etikk, eller iallfall viktige sider av denne. Ikke minst tanken om den allmenne lov viser at man har den *selvoppfatningen* at man har funnet kunnskap om rett og galt. For det andre uttrykker måten det skrives på noe om *forfatternes syn* på kristen etikk, - nemlig at den, iallfall på sentrale punkter, lar seg beskrive nokså enhetlig. Leseren må oppfatte dette slik at de kristne er enige om det synet forfatterne presenterer.

Det blir ikke presentert ukommenterte eksempelfortellinger fra Bibelen og i liten grad andre ukommenterte eksempler på hva som oppfattes som kristen etikk. Det legges med andre ord ikke til rette for å gjøre en typifisering på egen hånd, noe som ville representere et konstruktivistisk kunnskapssyn hos forfatterne. Hustavlen «Ropet fra en

---

<sup>199</sup> Tro og tanke, 2014: 192

<sup>200</sup> Tro og tanke, 2014: 193

såret jord», noen strofer poesi skrevet til en konferanse om etikk og naturforvaltning i 2001, av Finn Wagle/Eyvind Skeie danner unntaket. En av strofene lyder slik:

DYRK SAMMENHENGEN

Ditt liv er innfelt i jordens liv.

Alt er gitt deg til låns.

Alt skal du overlate til dem som følger etter.<sup>201</sup>

Her kan leseren ganske danne seg en oppfatning av et viktig punkt i kristen etikk, nemlig forvalteransvaret, på grunnlag av en ytring fra noen som selv er troende og uten hjelp av en forklarende tekst. Slike eksempler er det jeg tenker på når jeg sier at det er ganske lett å åpne for en konstruktivistisk tilnærming når det gjelder etikk, forutsatt at man ønsker det.

### Fellesskapsetiske ordninger

I forbindelse med operasjonaliseringen av relasjonistiske kunnskapssyn nevnte jeg det å minne om at de syn man presenterer er ett av flere mulige som en måte å vise kunnskapens relative karakter på. Det samme gjaldt det å påpeke at et syn kan være betinget av tida vi lever i (se side 39).

Under overskriften «Fellesskapsetiske ordninger» omtales noen problemstillinger som er aktuelle i vår tid: ekteskap versus samboerskap, homofilt samliv og lydighet mot myndighetene. Når det gjelder ekteskap slås det fast at dette «ses på som en bedre samlivsform enn samboerskap.»<sup>202</sup> Dette er det altså enighet om i kristendommen. Det er ikke presentert som et relativt standpunkt, men som et fasitsvar.

Hva gjelder homofilt samliv, sier teksten at det er enighet om at bibeltekstene avviser dette, men at det går et skille mellom dem som mener at dette er uavhengig av tida vi lever i og dem som mener at bibeltekstene «viser en moral som ikke er gyldig i dag.»<sup>203</sup> Begrunnelsen for å se på det som tidsuavhengig nevnes også kort: «... tekstene bygger på at kjønnsforskjellen er en guddommelig ordening fra skapelsen av.»<sup>204</sup> Det kan se ut som

---

<sup>201</sup> Tro og tanke, 2014: 196

<sup>202</sup> Tro og tanke, 2014: 196

<sup>203</sup> Tro og tanke, 2014: 196

<sup>204</sup> Tro og tanke, 2014: 196



dette er det eneste stedet hvor det sies i klartekst at det ikke bare er ett svar på et etisk spørsmål. Det nevnes også at spørsmålet om hvorvidt lydighet overfor politiske myndigheter er en plikt eller ikke, er et viktig spørsmål, men det sies ikke mer om de ulike meningene om dette og hva som eventuelt er begrunnelsen.

I forbindelse med en del etiske spørsmål vil det være ganske enkelt å finne kilder som representerer ulike syn, det være seg leser - eller debattinnlegg, ekspertuttalelser eller uttalelser fra såkalt vanlige folk som er kristne og har et syn på saken. Da ville diskusjonen om hvem som definerer hva som er kristendom, komme opp. Er det teologer eller kristne folk generelt som avgjør hva som er kristendom? En slik problematisering ville føre framstillingen ytterligere i konstruktivistisk eller relativistisk retning, men dette spørsmålet blir ikke tatt opp.

### Teksttolkning

Det fins én eksempelfortelling i kapittelet, nemlig lignelsen om den barmhjertige samaritan.<sup>205</sup> Dette er et av de tilfellene som jeg nevnte på side 63 hvor en tekst er fulgt av en ferdig tolkning fra forfatterens side. Disse tolkningene skiller seg ut ved at sidene har farget bakgrunn. Overskriften er «teksttolkning» og tolkningen er delt inn i «bakgrunn», «analyse» og «tolkning». Tilsvarende finnes bildetolkninger inndelt i «bakgrunn», «motiv og form» og «budskap».<sup>206</sup>

Om bakgrunnen for fortellingen blir det i dette tilfellet sagt hvor i Bibelen teksten er hentet fra. Under overskriften «analyse» kommer den større sammenhengen fortellingen er en del av: grunnen til at Jesus befinner seg i Samaria og hvorfor forholdet mellom jøder og samaritanene ikke er det beste. Det skilles også mellom rammefortelling og eksempelfortelling. Når det gjelder «budskap» begynner teksten slik:

Tekstens budskap må være at nestekjærlighet ikke kjenner nasjonale eller religiøse grenser. De religiøse forbildene, presten og levitten, er eksempler til advarsel, mens en representant fra den foraktede folkegruppen viser barmhjertighet og er et eksempel på nestekjærlighet i praksis.<sup>207</sup>

---

<sup>205</sup> Tro og tanke, 2014: 20-201

<sup>206</sup> Tro og tanke, 2014: 158 og 113

<sup>207</sup> Tro og tanke, 2014: 201

Det overlates ikke til leseren å komme fram til denne konklusjonen. Det ville betydd at leseren selv kunne ta med seg eksempelet som en brikke i et selvkonstruert puslespill rundt hva som er budskapet i kristen etikk. I stedet har forfatterne valgt å analysere teksten ferdig og presentere budskapet.

### Å anvende etisk kunnskap

Utfordringer til leseren om å anvende prinsipper på konkrete tilfeller, - noe som ville vært en mer pragmatisk tilnærming, finner jeg ikke på de ti sidene som er tenkt som innføring i kristen etikk i kristendommen, men det fins oppgaver til kapittelet hvor dette er mer aktuelt.

Blant sju arbeidsoppgaver i slutten av kapittelet fins for eksempel disse:

2 Studer utdraget fra Den amerikanske uavhengighetserklæringen på s. 193 og utsagnet i Gal 3,28. Hva sier disse utsagnene om mennesket. Drøft hvordan menneskesynet begrunnes.

3 Skriv en artikkel der du drøfter hva det vil si å leve etter de prinsippene som kommer til uttrykk i hustavlen «Ropet fra en såret jord» på s. 196.

4 Test deg selv og finn ut om du kjenner de ti bud. Hvorfor regnes disse budene som viktige i dag?<sup>208</sup>

I forbindelse med operasjonalisering av de ulike kunnskapssynene skrev jeg at pragmatismen stiller krav om at kunnskapen skal være nyttig og at den «må det settes i relasjon til de forholdene vi selv lever under og den verden vi befinner oss i» (se side 27). Akkurat disse oppgavene oppfyller slike krav. Selv om oppgave 2 henviser til et historisk dokument, dvs. den amerikanske uavhengighetserklæringen, må en kunne kalle det et forsøk på å relatere stoffet til «den verden vi befinner oss i». Det er i alle fall en måte å aktualisere stoffet på. De andre oppgavene handler til dels om å finne informasjon som skal gjengis, - som her:

1 b Finn eksempler på at mennesker med ulike religioner og livssyn har blitt enige om felles normer og verdier og samarbeider.

---

<sup>208</sup> Tro og tanke, 2014: 201

6 Les fortellingen om den barmhjertige samaritanen og tolkningen av den (se s. 200 – 201). Finn opplysninger om «Good Samaritan Program» (ubsgoodsamaritan.org) i Afrika og gi noen eksempler på dette arbeidet i ulike land i Afrika.<sup>209</sup>

Men selv om det er informasjonsinnhenting som her står i fokus i selve spørsmålsformuleringene, må en kunne se det som et forsøk på å relatere etikkstoffet til vår egen tid. Det er naturlig å tenke seg at elevene også vil se denne koblingen. For eksempel gir jo tittelen på programmet i oppgave 6 et hint til eksempelfortellingen om den gode samaritan som knapt kan overses.

### Avslutningsvis om kristen etikk

Alt i alt vil jeg likevel si at analysen viser at en kunnskapsrealistisk tilnærming er dominerende i kapittelet om etikk. Dette er, som jeg har vært inne på et område hvor man kunne benytte muligheten til å vise mangfoldet i kristendommen dersom man så på det som ønskelig. Jeg har nevnt møter med ulike autentiske tekster som en måte å gjøre dette på. Men innenfor emnet etikk kunne man også tenke seg at man kunne gå dypere inn i diskusjonen blant teologer og vist ulike måter disse tolker bestemte tekster på, eller rett og slett skrive om argumentasjonen i debatter som er aktuelle, slik som debatten om homofilt ekteskap i kirken. Det kan selvfølgelig by på utfordringer at lærebøker har en såpass lang levetid at det som er dagsaktuelt plutselig ikke framstår slik likevel, men dette kunne kommenteres på og ville i og for seg illustrere poenget dersom mangfold og utvikling over tid var et poenget.

### **Etikk – kunnskap om rett og galt**

Det er to kapitler i *Tro og tanke* som handler om det vi kan kalle universell etikk, eller sekulær etikk i den forstand at etikken her ikke er knyttet til stoffet om en spesiell religion. Dette er kapitler om etikk som kan være relevant for alle. Kapitlene 18 og 19 er

---

<sup>209</sup> Tro og tanke, 2014: 201

de to siste i boka og heter «Hva er etikk?» og «Ethiske utfordringer». Det første er ment å gi en innføring i sentrale begreper knyttet til temaet og et teoretisk grunnlag for å diskutere etikk og etiske spørsmål, mens det andre går mer direkte på dagsaktuelle saker som har med etikk å gjøre.

## Hva er etikk?

Kapittel 18 starter med et par eksempler på etiske dilemmaer en elev kan tenkes å havne i, samt et stort fotografi som er kjent for mange av oss: et lite avmagret barn med en ventende gribb i bakgrunnen. Bildeteksten stiller spørsmålet om hvorvidt det var riktig av fotografen å ta dette bildet og publisere det.<sup>210</sup> De etiske dilemmaene dreier seg om fristelser av typen: Kan man forsvare å kjøpe en billig mobiltelefon når man har en mistanke om at den er stjålet?<sup>211</sup> Tanken med denne innledningen er nok å åpne opp temaet og aktualisere det.

Deretter følger fire sider med en innføring i grunnleggende begreper som «etikk», «moral», «normer», «verdier», «frihet» og «ansvar». Stilen her er fortellende. Den legger ikke opp til at eleven kommer fram til hva begrepene inneholder selv gjennom for eksempel oppgaver eller spørsmålsstillinger. Det er en tekst som legger fram informasjon som oppfattes som fakta.

*Hvordan* stoffet legges fram i slike tekster, har jeg belyst tidligere i forbindelse med andre emner. Siden jeg ikke regner med at det vil tilføre noe særlig nytt, vil jeg, som nevnt i operasjonaliseringskapittelet, ikke bruke mye plass på dette i forbindelse med etikk, annet enn å gi et par eksempler:

Noe forenklet kan vi si at etikk er teori, moral er praksis. Etikk er tenkning og refleksjon om hva som er riktig og galt, godt og ondt, mens moral handler om menneskers holdninger og adferd.<sup>212</sup>

Vi bruker etiske normer for å bedømme om en handling er rett eller gal. Det finnes mange forskjellige slags normer.<sup>213</sup>

---

<sup>210</sup> Tro og tanke, 2014: 301

<sup>211</sup> Tro og tanke, 2014: 301

<sup>212</sup> Tro og tanke, 2014: 303

<sup>213</sup> Tro og tanke, 2014: 303

Det jeg ellers finner interessant i forbindelse med kunnskapssyn på disse første sidene, er følgende to avsnitt:

Dessuten er det større usikkerhet og uenighet om grunnlaget for etikken i dag enn det var tidligere. Samfunnet er blitt mer pluralistisk, mer mangfoldig, og mennesker med ulik kulturell og religiøs bakgrunn kan også ha ulike oppfatninger om etikk.<sup>214</sup>

Det er ingen tvil om at samvittigheten er preget av den kulturen vi lever i. (...) I familien lærer vi grunnleggende ting om hva som er rett og galt, (...). Det er ikke bare ved å høre formaninger av typen: «Dette må du ikke gjøre!» at samvittigheten blir utviklet. Vel så viktig er det sosiale miljøet vi vokser opp i.<sup>215</sup>

Her mener jeg forfatterne gir uttrykk for et relativt eller relasjonistisk syn på etikk, - etikk som noe som oppstår i samspill med bestemte omgivelser i en bestemt tid. Uten at dette nevnes eksplisitt, spøker kommunitarismen i bakgrunnen når forfatterne gir uttrykk for at folk fra ulike kulturer kan eller vil ha ulike verdier og normer. Dette betyr at etikk, iallfall delvis, er noe man har lært av sine omgivelser.

En annen ting som slår meg, er at noe som potensielt kan diskuteres, slås fast uten at det problematiseres eller vises til empiri eller forskning. Et eksempel på dette er for eksempel det som sies om frihet:

Som mennesker er vi ikke i samme grad som dyrene bundet av instinkter og drifter. Hvis vi ikke kunne handle på tvers av de naturgitte forutsetningene våre, ville vi ikke ha noen frihet, og dermed heller ikke noe ansvar for våre liv. Noe av det spesielle ved oss mennesker er jo nettopp at vi – i alle fall til en viss grad – har frihet til å velge mellom ulike livsformer og handlinger.<sup>216</sup>

Hvorvidt mennesket har fri vilje, er et spørsmål med stor sprengkraft. Det er også et spørsmål som har blitt debattert og diskutert i ulike fagmiljøer, både innen naturvitenskapen og blant psykologer og humanister. Det er ikke uten videre gitt at alle er enige med forfatterne av denne boka. Hva en fagperson sier om dette, kommer nok litt an på hvilket fagmiljø han eller hun hører til. Måten frihet omtales på her fremstilles

---

<sup>214</sup> Tro og tanke, 2014: 303

<sup>215</sup> Tro og tanke, 2014: 306

<sup>216</sup> Tro og tanke, 2013: 305

som udiskutabel og kunnskapen om den som absolutt, - og altså ikke relasjonell. Forfatterne på sin side ser ut til å ha kommet fram til sin konklusjon basert på en slags rasjonalisme: at alternativet blir et umulig standpunkt på grunn av de konsekvensene det vil ha. På det punktet kan det nok hende de vil få følge av de fleste, - men her er det mer snakk om et valg av synspunkt eller ståsted enn udiskutabel kunnskap? Ville det være en fordel om dette ble klargjort for elevene?

Kanskje har vi her å gjøre med et tilfelle blant de Svein Sjøberg beskriver hvor:

forskere innenfor en vitenskap utgjør et slags argumentasjonsfellesskap. De arbeider fram mot en konsensus og enighet. Dessverre framstiller lærebøkene ofte bare resultatet av disse diskusjonene (...) <sup>217</sup>

Forfatterne lar problematiseringer og diskusjoner som har ført til konklusjonen ligge. Kan presentasjonen i verste fall, for de mest kritiske og erfarne leserne, framstå som en forenkling?

I operasjonaliseringen refererte jeg til noe Jon Skjeseth skriver om positivismen i artikkelen «Hvor er kunnskapen?», - nemlig at positivismen er «en epistemologi som per definisjon har store problemer med å utvikle synspunkter på egne synspunkter.» <sup>218</sup> Er dette et slikt eksempel? Det er mulig at svaret er så innlysende for forfatterne på dette punktet at det ikke virker naturlig eller relevant å problematisere det i det hele tatt og at vi har å gjøre med et eksempel på kunnskapsrealisme. Mens de eksemplene jeg hadde først, antyder et relativistisk syn på etikk, er dette i så fall eksempel på det motsatte. Kanskje betyr dette at forfatterne ikke er konsekvente i forhold til realisme – relativisme – aksen.

### Det som ikke er med ...

Jeg har av og til kommentert på ting som *ikke* er med i lærebokteksten. I starten av kapittelet «Hva er etikk?» kommenteres det kort på forskjellen mellom «er» og «bør»: «Etikk sier ikke bare noe om hvordan livet *er*, men også noe om hvordan det *bør* være.» <sup>219</sup> Utover dette kommenteres det ikke på forskjellen mellom deskriptiv og

---

<sup>217</sup> Sjøberg i Sjøberg (red.), 2001: 28

<sup>218</sup> Skjeseth i Mellin-Olsen (red.) 1989: 18

<sup>219</sup> Tro og tanke, 2014: 302

normativ etikk, og begrepene brukes heller ikke. Forklaringen kan være at deskriptiv etikk blir definert ut av det en lærebok i religion og etikk skal beskjeftige seg med. Dette igjen kan være grunnen til at empiri er såpass fraværende. Med ett unntak er det ingen undersøkelser i kapittel 18 som sier noe om hva nordmenn synes eller faktisk gjør i ulike sammenhenger hvor etiske valg er inne i bildet, - ingen statistikk. Unntaket er en tekstboks som sier noe om verdiundersøkelser i regi av Norsk Monitor og NOVA. Her forklares det at nordmenns verdier ser ut til å ha forandret seg over tid.<sup>220</sup> Empiri som forteller noe om hva folk gjør i bestemte situasjoner ville oppfylle mange av kravene til observerbarhet og kvantifiserbarhet som de tradisjonelle kunnskapsrealistene verdsetter, men ville kanskje også fort føre innholdet over i andre fagfelt, som psykologi og sosiologi. Det er den normative etikken som står i fokus her.

### **Normativ etikk**

Hva sier så læreboka om normativ etikk? Hvilke etiske modeller får plass i læreboka? Hvordan blir de omtalt og vektet?

Læreboka presenterer både pliktetikk, konsekvensetikk og det de kaller holdningsetikk, men først sies dette:

Vi skal se på noen av de vanligste teoriene, ikke for å finne den rette måten å løse et etisk problem på, men for å se at det kan være nyttig å se en sak fra flere ulike sider.<sup>221</sup>

Forfatterne påberoper seg altså en drøftende eller eklektisk holdning til spørsmålet om normativ etikk. Det er ikke gitt hvilken modell som er best eller rett.

De tre modellene legges fram over ca.  $\frac{3}{4}$  side hver. Det betyr at forklaringene blir ganske korte, og at de ikke går i dybden på det filosofiske grunnlaget. Når det gjelder pliktetikken vises det imidlertid til teksten om Immanuel Kant i filosofidelen av boka. Der har Kants etikk fått ca.  $1 \frac{1}{2}$  side hvor *det kategoriske imperativ* forklares mer inngående:

---

<sup>220</sup> Tro og tanke, 2014: 305

<sup>221</sup> Tro og tanke, 2014: 307

Når du skal ta et etisk valg, skal du ikke bare tenke: Hva er godt for meg? Du skal spørre: Vil du at også alle andre mennesker skal ta utgangspunkt i den samme regelen når de handler?<sup>222</sup>

Når det gjelder teksten om pliktetikkk i etikk-kapittelet, sier denne i korte trekk at det handler om å ha plikt til å handle på en bestemt måte. Forfatterne tar også opp igjen et av spørsmålene i innledningen til kapittelet hvor elevene ble spurt om de ville kjøpt en mobil hvis de trodde den kunne være stjålet. Er det galt å kjøpe den?<sup>223</sup> Det understrekes også at «noen normer er viktigere og mer grunnleggende enn andre».<sup>224</sup> Dette gjelder respekt for andre liv, eiendom og gode navn og rykte. «Alle slike normer eller regler er uttrykk for respekt og nestekjærlighet.»<sup>225</sup>

Konsekvensetikkk forklares ut fra tanken om at resultatet avgjør hva som er rett og galt. Når det gjelder røttene sier man at begrepet nytteetikkk, som brukes om det samme

stammer fra engelsk moralfilosofi på 1700-tallet, der de såkalte utilitaristene var opptatt av hvilken handling som hadde størst nytteverdi for flest mulig mennesker.<sup>226</sup>

Forfatterne argumenterer for sitt valg av benevnelsen konsekvensetikkk ut fra at de vil understreke viktigheten av å ikke bare tenke på konsekvensene handlinger har for en selv. Man må tenke på konsekvensene i sin helhet.<sup>227</sup> Også her slås det fast at det må eksistere en «oppfatning av hvilke verdier eller formål som er viktigst».<sup>228</sup>

Spørsmålet om hvorvidt det er forsvarlig å kjøpe en mobil når man tror den kanskje er stjålet, blir tatt opp igjen, men denne gangen er det konsekvensene av handlingen som er i fokus: «Hvem tjener på at jeg kjøper den, og hvem taper på det?»<sup>229</sup>

Den tredje måten å tenke etikk på, som her kalles holdningsetikk, knyttes til Aristoteles' dydsetikk:

---

<sup>222</sup> Tro og tanke, 2014: 275

<sup>223</sup> Tro og tanke, 2014: 301 og 307

<sup>224</sup> Tro og tanke, 2014: 307

<sup>225</sup> Tro og tanke, 2014: 307

<sup>226</sup> Tro og tanke, 2014: 308

<sup>227</sup> Tro og tanke, 2014: 308-309

<sup>228</sup> Tro og tanke, 2014: 308

<sup>229</sup> Tro og tanke, 2014: 307



Ofte brukes ordet dydsetikk om en etikk som legger vekt på den som handler. Det er et begrep med dype røtter, helt tilbake til Platon og Aristoteles. Her bruker vi likevel begrepet holdningsetikk, både fordi dyd er et ord som ikke er mye i bruk lenger, og fordi ordet holdning signaliserer at det først og fremst er snakk om hvilken innstilling vi har ....<sup>230</sup>

Holdningsetikken handler om motivet bak handlingene, sies det.<sup>231</sup> Uttrykket «det gode liv» blir nevnt: «Ofte bruker denne etikken begreper som «lykke» eller «det gode liv» for å vise hva som er *målet* for handlinger.»<sup>232</sup> Uten at dette blir henvist til i teksten, finner vi også i dette tilfellet litt mer stoff i filosofi-kapittelet:

For Aristoteles er dyd en handling som peker mot det gode livet ... (...). For eksempel er mot en viktig dyd for mennesket ... (...) Aristoteles gir mange eksempler på hvor viktig det er at vi har holdninger som fører oss i retning av det gode livet ....<sup>233</sup>

Det den relativt korte teksten om holdningsetikk legger vekt på, er at holdningsetikken konsentrerer seg om den som handler og dennes hensikter og holdninger:

Når det gjelder kjøpet av mobiltelefonen, kan vi spørre: Hvilke holdninger avslører jeg hvis jeg kjøper den uten å sjekke om den kan være stjålet?<sup>234</sup>

Det er verdt å merke seg at det i utgreiingene av de tre modellene ikke sies noe om universalitet, altså hvorvidt de gjør krav på å gi absolutt gyldige svar på etiske spørsmål eller ikke. Jeg kommer straks tilbake til poenget med dette.

Etter presentasjonen av de tre modellene hver for seg, møtes de i en mer drøftende tekst under overskriften «Tre synsvinkler på etikken».<sup>235</sup> Her sier forfatterne enda en gang at:

Det er ikke slik at vi må velge bare én av disse måtene å belyse etiske spørsmål på. Alle tre synsvinkler har sine begrensninger ....<sup>236</sup>

---

<sup>230</sup> Tro og tanke, 2014: 309

<sup>231</sup> Tro og tanke, 2014: 309

<sup>232</sup> Tro og tanke, 2014: 308

<sup>233</sup> Tro og tanke, 2014: 273

<sup>234</sup> Tro og tanke, 2014: 309

<sup>235</sup> Tro og tanke, 2013: 309

<sup>236</sup> Tro og tanke, 2014: 309

Pliktetikk, konsekvensetikk og holdningsetikk er redskaper, hjelpemidler, vi kan bruke når vi skal prøve å danne oss en oppfatning av hvordan vi bør svare på en etisk utfordring. Men slike redskaper kan aldri erstatte den moralske dømmekraften som er mer eller mindre utviklet hos oss. Vi kan aldri komme fram til hva som er rett eller galt, godt eller ondt, bare gjennom teorier og tanker.<sup>237</sup>

Deretter setter de opp, skjematisk, en oversikt over fordeler og ulemper ved de tre modellene.<sup>238</sup>

Her er det to ting jeg vil understreke. For det første: I siste setningen avviser forfatterne etikk som episteme, som sikker kunnskap eller viten. De slår fast at slik kunnskap ikke fins. For det andre oppstår det et sprik mellom det forfatterne eksplisitt sier og det kunnskapssynet de implisitt formidler. Eksplisitt sidestiller forfatterne de tre modellene, som representerer tre måter å tenke om etikk som kunnskap på. Dette gjør de idet de sier at alle modellene er redskaper og nyttige hjelpemidler og at vi ikke må velge. Men implisitt velger de vel dermed et relasjonelt eller relativistisk ståsted? Når de sier at slike redskaper aldri kan erstatte den moralske dømmekraften i den enkelte, er ikke dette da å gi Aristoteles' dydstekning forrang? Er ikke fronesis et annet ord for den moralske dømmekraften de sikter til her og som til sjuende og sist utropes til det beste redskapet av dem selv?

### Går det an å sidestille modellene?

Jeg vil utdype det jeg mener på følgende måte: Til elevene sier forfatterne gjentatte ganger at de tre modellene er sidestilt, altså at alle kan brukes. Men slik jeg har forsøkt å vise i teorikapittelet, gjør både pliktetikken og konsekvensetikken hver for seg krav på å være universelle og kunnskapsrealistiske. De mener at deres løsning er den nødvendige løsningen, og resultatet i det enkelte tilfellet blir da et fasitsvar på hva man bør eller ikke bør gjøre. Svaret gjelder alle mennesker overalt. Noen ganger vil svaret være det samme i de to modellene, men ikke nødvendigvis alltid. I noen tilfeller vil modellene være inkompatible. Da kan ikke begge være rett samtidig. Når forfatterne da sier at vi kan bruke modellene om hverandre og etter egen smak og behag, så har de dermed ikke gitt

---

<sup>237</sup> Tro og tanke, 2014: 310

<sup>238</sup> Tro og tanke, 2014: 310

noen av disse to modellene rett. Modellene gjør krav på å være universelle, men kravet blir ikke innfridd for å si det slik. At pliktetikk og konsekvensetikk dypest sett gjør krav på å føre til riktige svar på etiske spørsmål, blir ikke sagt i læreboka.

Holdningsetikk, eller dydsetikken, har jeg tidligere kategorisert som relasjonell. Her ser man på en sak og overveier hva som er best. Indirekte, gjennom å si at man kan plukke den modellen som er best i det enkelte tilfelle eller bruke litt av alle, mener jeg at lærebokforfatterne går for det samme selv. De er relasjonelle i sitt syn på etikk som kunnskap. De anbefaler at man ser på ting i forhold til det enkelte tilfelle, akkurat slik som Aristoteles.

Hva betyr det at forfatterne sier at de sidestiller modellene? I dette tilfellet innebærer det i alle fall at spørsmålet om hvorvidt etikk fins som absolutt sikker viten, ikke stilles åpent. Det blir dermed heller ikke et spørsmål elevene selv må ta stilling til. Dette blir gjort for dem, og svaret er at det ikke fins.

Jeg vil avslutte dette poenget med enda et sitat fra slutten av kapittelet om normativ etikk som går under overskriften «Hva er et etisk godt argument?» Her sier forfatterne blant annet:

Noen ganger kan det bli konflikter mellom ulike normer og verdier, og da er det viktig å tenke grundig gjennom og nå fram til et etisk valg som fører til best mulig resultat, eller som ikke trækker på grunnleggende etiske hensyn.<sup>239</sup>

Formuleringen er nok ment å gi alle litt rett: «å tenke grundig gjennom» leder tankene til dydsetikken og Aristoteles' vekt på evnen til overveielse, «best mulig resultat» handler om konsekvensetikk og «grunnleggende etiske hensyn» om pliktetikk.

Lærebokforfatterne konkluderer altså med at en litt-av-alt løsning er det rette for leserne, og at de må veie ting opp mot hverandre for å prøve å komme fram til et best mulig resultat. Men trass i påstått likestilling av modellene, er det nok en gang fronesis som går seirende ut.

---

<sup>239</sup> Tro og tanke, 2014: 311

## Etiske utfordringer

«Etiske utfordringer» er tittelen på kapittel 19, det siste kapittelet i boka. Forfatterne har til hensikt å

presentere noen etiske temaer som det er diskusjon om, slik at det blir lettere å føre samtaler med andre om aktuelle etiske spørsmål. Vi skal også drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kultur og tradisjoner.<sup>240</sup>

I starten av kapittelet etableres respekten for menneskeverdet som grunnleggende etisk norm:

Menneskeverdet er konstant, og derfor skal det ikke krenkes eller graderes. Vi kan ikke behandle andre mennesker som objekter eller bare som midler for å oppnå andre mål – da krenker vi i så fall menneskeverdet. Menneskeverdet gjelder alle uansett, kjønn, rase, ....<sup>241</sup>

Er det likevel slik at visse plikter eller normer er absolutte? Selv om dette er Kants kategoriske imperativ, er det lærebokforfatterne som «snakker» her. Trass i det de har sagt før, kan det nå virke som det er klarlagt visse absolutte grenser innen etikken, - og dermed altså absolutt viten om rett og galt.

Boka sier videre:

Her skal vi se på noen etiske debatter som har med synet på liv og død å gjøre, og som henger sammen med forståelsen av hva menneskeverdet innebærer.<sup>242</sup>

Over de neste fire sidene behandles deretter spørsmål om fosterdiagnostikk, surrogati og eutanasi. Det er disse temaene som knyttes til menneskeverdet under overskriften «Liv og død». Fosterdiagnostikk og surrogati får en side hver, eutanasi to.

Jeg starter med fosterdiagnostikk. Til og begynne med blir selve saksforholdet presentert: Hva handler debatten om tidlig ultralyd og blodprøver som kan påvise kromosomfeil egentlig om? Hvilke valg stiller det gravide overfor, og hvorfor ser noen på dette som henholdsvis positivt og negativt?<sup>243</sup> Dette gjøres i løpet av et par avsnitt.

---

<sup>240</sup> Tro og tanke, 2014: 312

<sup>241</sup> Tro og tanke, 2014: 313

<sup>242</sup> Tro og tanke, 2014: 313

<sup>243</sup> Tro og tanke, 2014: 314

Deretter følger sitat fra to debattanter som representerer hvert sitt syn i debatten, nemlig allmennlege og skribent Elisabeth Swensen og Marthe Wexelsen Goksøyr som selv har Down syndrom. Webadressen til de aktuelle debattinnleggene gjengis og eleven blir bedt om å lese dem i sin helhet. Temaet avsluttes med to oppgaver:

1 Hvilke argumenter er de viktigste i de to innleggene – og hva er grunnen til at de konkluderer på ulik måte?

2 Hva mener du selv om de nye mulighetene til å fastslå kromosomavvik hos fostre på et tidlig tidspunkt? Hvilke etiske utfordringer er de viktigste i dette spørsmålet?<sup>244</sup>

Denne måten å presentere problemet på legger ikke føringer for elevene med tanke på hvilken løsning eller etisk modell de skal gå for. Elevene får møte representanter for ulike måter å tenke på, og forfatterne gir ingen videre betraktninger rundt spørsmålet ut over det disse sier.

Behandlingen av spørsmålet om eutanasi er langt på veg bygd opp på samme måte. Temaet presenteres, deretter noen argumenter for og noen mot. Forskjellen er at forfatterne her setter argumentene i sammenheng med de tre modellene pliktetikk, konsekvensetikk og holdningsetikk:

Aktiv dødshjelp innebærer at vi går ut over grenser som mennesket ikke bør overskride, ved at vi aktivt tar et annet menneskes liv. Leger og helsepersonell har plikt til å ta vare på livet. Dette er et *pliktetisk* argument mot eutanasi. Også de negative *konsekvensene* av å tillate eutanasi har blitt trukket fram som argument: Blir dette vanlig, vil det undergrave tilliten til legene, noe som igjen kan føre til at... (...). Et *holdningsetisk* argument har vi når legen som deltar i aktiv dødshjelp eller legeassistert selvmord kommer i vanskelig relasjon til pasienten, fordi....<sup>245</sup> (forfatternes uthevinger)

Det samme gjøres med for-argumentene. Neste side inneholder et lengere utdrag fra en artikkel om aktiv dødshjelp i Nederland hentet fra forskning.no og to oppgaver. Den følger slik sett samme disposisjon som når det gjaldt fosterdiagnostikk. Heller ikke i forbindelse med eutanasi legger forfatterne noen betraktninger inn i teksten som

---

<sup>244</sup> Tro og tanke, 2014: 314

<sup>245</sup> Tro og tanke, 2014: 316

framhever en modell framfor en annen. Argumentene blir referert og koblet til de respektive modellene, men det gis ingen pekepinn i retning av en bestemt modell. At det ikke legges opp til bestemte løsninger fra lærebokforfatterens side, understrekes av bruken av eksterne kilder som gjengis ordrett. Dette innebærer at noen andre enn lærebokforfatterne har ordet og at de ikke trenger å stå inne for det som står der. Samtidig holder de fast på bruken av alle tre modellene samtidig.

Opgavene om eutanasi lyder slik:

1 Drøft argumenter for og imot lovgivningen om eutanasi i Nederland. Hvilke etiske normer og verdier mener du må veie tyngst i dette spørsmålet? Det er blitt hevdet at lover som gir adgang til aktiv dødshjelp (eutanasi) og legeassistert selvmord kan føre til en generell etisk utglidning som fører til at samfunnet og enkeltpersoner beveger seg i stadig mer liberal retning og tillater handlinger som før var forbudt. Dette argumentet er blitt kalt «slippery slope» - argumentet. Hvordan vurderer du dette argumentet i debatten om eutanasi? Kan du tenke deg andre etiske spørsmål der dette argumentet kan være aktuelt?<sup>246</sup>

Første delen av dette spørsmålet berører pliktetikken i den forstand at det fokuseres på eventuelle regler eller prinsipper som kanskje ikke bør brytes. Andre delen uttrykker mer konsekvensetisk tankegang idet det ikke spørres etter normer og verdier som krenkes, men hva det vil føre til dersom eutanasi legaliseres. Balansen mellom de to tenkemåtene opprettholdes altså.

Opgave 2 handler om aktiv dødshjelp for barn:

I februar 2014 tillot det belgiske parlamentet å tillate aktiv dødshjelp også til barn under 18 år. Finn stoff om denne saken på nettet. Hva mener du om at også barn skal få adgang til aktiv dødshjelp?<sup>247</sup>

Dette spørsmålet handler dels om informasjonsinnhenting, dels om at eleven skal gjøre seg opp en egen mening. Han eller hun kan bruke de modellene de har lest om, men oppgaven ber ikke direkte om det. Elevene fristilles i forhold til modellene, - noe man kanskje kan si er i tråd med det forfatterne har sagt om at modellene er redskaper eller hjelpemidler og at de ikke må velge én framfor de andre. Oppgaveformuleringen følger

---

<sup>246</sup> Tro og tanke, 2014: 317

<sup>247</sup> Tro og tanke, 2014: 317

slik sett opp det kunnskapssynet forfatterne har presentert, - nemlig at det ikke finnes fasitsvar i etiske spørsmål.

Når det gjelder surrogati, er det også brukt en kilde utenom lærebokforfatterne selv, men denne prøver bare å definere ulike typer surrogati og er ikke argumenterende.<sup>248</sup>

Ellers gjengir lærebokforfatterne kort argumenter fra begge sider i debatten:

De som hevder at norsk lov bør åpne for surrogati, argumenterer med at assistert befruktning i form av sæddonasjon allerede er et tilbud til mange barnløse par, og at det er diskriminerende at kvinner som av medisinske årsaker ikke selv kan bære fram et barn, blir nektet muligheten til å få et eget barn. (...). Dessuten argumenterer mange med at surrogati allerede er tillatt i ... (...).<sup>249</sup>

Motstanderne av å tillate surrogati i Norge argumenterer med at denne metoden fører til at kvinnekroppen blir nedvurdert og tingliggjort når enkelte kvinner «låner ut» livmoren sin for at andre skal få et barn. (...) Dessuten kan vi spørre om surrogatmødre står fritt til å velge, eller om de føler ... (...).<sup>250</sup>

Heller ikke her uttrykker lærebokforfatterne noe syn på hva som er det rette svaret. Det måtte i så fall være nyanseforskjellen som ligger i subjektet i de to formuleringene «Dessuten argumenterer *mange* med...» og «Dessuten kan *vi* spørre om...». Subjektet «mange» kan utelukke forfatterne selv, mens «vi» inkluderer dem, - men det spørres om det ikke blir å dra det for langt å tillegge denne forskjellen betydning.

Kapittelet inneholder også stoff om andre etiske utfordringer. Disse er ordnet under overskriftene «Seksualitet», «Samliv og ekteskap», «Fattigdom og global urettferdighet», «Klimakrise», «Respekt for urfolks kultur og tradisjoner» og avslutningsvis «Dialog om etiske spørsmål». Disposisjonen er skåret over samme lest som i tilfellet «Liv og død»: tekst med innføring i tema først, en kilde eller to og deretter et par – tre oppgaver. Det er tvilsomt om full gjennomgang av alle temaene vil føre til stadig nye oppdagelser knyttet til kunnskapssyn. For å se om inntrykket jeg har til nå forsterkes, vil jeg likevel se på ett tema til, nemlig «Fattigdom og global urettferdighet».

---

<sup>248</sup> Tro og tanke, 2014: 315

<sup>249</sup> Tro og tanke, 2014: 315

<sup>250</sup> Tro og tanke, 2014: 315

Innledningsvis blir leserne minnet på at problemet er gammelt, og at den stor del av verdens befolkning faktisk lever i fattigdom. Det blir også sagt at man nå ser på fattigdomsbekjempelse som en mulighet i større grad enn før.<sup>251</sup> I tillegg til lidelse for dem det gjelder, fører fattigdomsproblemene til at mennesker flykter til land der levestandarden er høyere enn der de kommer fra. Forfatterne spør så:

Skal de rike landene åpne sine grenser for slike flyktninger – eller forsøke å holde dem ute for å unngå økonomiske belastninger ved å ta imot dem, eller for å unngå kulturkonfliktene som det kan medføre? (...) Hvordan skal vi klare å bekjempe den globale urettferdigheten i dagens verden?<sup>252</sup>

Antydningen til svar deles i tre:

For det første må vi slå fast at rettferdigheten må gjelde for alle mennesker. (.....) For det andre må vi spørre om hva en rettferdig fordeling av godene innebærer. Hva er de grunnleggende årsakene til fattigdom? Har urettferdigheten i verden sammenheng med økonomiske systemer og handelsordninger som forsterker forskjellene? Har vi som er rike, plikt til å hjelpe de fattige, eller er slik hjelp uttrykk for veldedighet? (.....) For det tredje kan vi spørre hvilke institusjoner som bør ha ansvaret for å bekjempe global rettferdighet. Dette er en kamp som vi må stå sammen om, men det er omdiskutert hvem som har hovedansvaret. (.....) Vi må også rette søkelyset mot det høye forbruket i den rike verden. Det er ikke noe nytt at vi mennesker forbruker ting. (...)

Jeg har antydnet at forfatterne, mer eller mindre bevisst, heller mot Aristoteles' måte å tenke om etikk på. Teksten om fattigdom kan være med på å styrke denne tanken. Ulike tanker om spørsmål knyttet til fattigdom dras fram: det prinsipielle rundt urettferdighet, årsaksforhold, hvilke holdninger hjelp kan signalisere, hvem som har ansvar osv. Deretter blir det opp til leserne å veie de ulike momentene opp mot hverandre og overveielse er et nøkkelord i Aristoteles' dydsetikk (se side 29). På den annen side har forfatterne sagt at de vil gi innspill som kan gjøre det «lettere å føre samtaler med andre om etiske spørsmål.»<sup>253</sup> Altså er kanskje ikke ambisjonen å gjøre elevene i stand til å komme fram til svar, men å bidra til at de har i alle fall *noe* av den kunnskapen som skal

---

<sup>251</sup> Tro og tanke, 2014: 322

<sup>252</sup> Tro og tanke, 2014: 322

<sup>253</sup> Tro og tanke, 2014: 312



til for engasjere seg i spørsmålene på et senere tidspunkt. Kunnskap i denne forstand er *momenter som kan brukes i diskusjoner eller samtaler* og handler ikke om det prinsipielle og hvorvidt det finnes fasitsvar på spørsmålene, - noe forfatterne jo har avvist.

Oppgavene til teksten om fattigdomsbekjempelse er med på å forsterke inntrykket:

- 1 Er det mulig at organisasjoner som Changemaker (og andre tilsvarende organisasjoner) kan bidra til et mer rettferdig samfunn? Begrunn svaret. (Changemaker er på forhånd presentert gjennom en kort kilde som sier at organisasjonen jobber for å endre grunnleggende og strukturelle årsaker til fattigdom i verden. Min anm.).
- 2 Hvilke muligheter har vi som enkeltmennesker til å arbeide for å fjerne årsakene til fattigdom og urettferdighet i verden?
- 3 Gi tre eksempler hva du selv kan bidra med for å bedre situasjonen for de fattige i verden.<sup>254</sup>

Oppgavene gir muligheter til å finne og tenke gjennom ulike måter å bidra til en løsning på, med utover det bes ikke elvene om å vurdere hva som er det rett eller mindre rette å gjøre. Samtidig kan man tenke at denne måten å gjøre det på oppmuntrer til å tenke på løsninger og slik sett til å overveie ulike måter å skape et bedre liv for andre mennesker på. Dette kan kobles til pragmatisme, et syn på kunnskap som instrument og noe vi først og fremst skal bruke til noe nyttig.

### Det som ikke er med - enda en gang ...

I teorikapittelet var jeg inne på de såkalte kommunitaristene og ny-aristotelikere som Martha Nussbaum (se side 33-35). Trass i at man kan se en aristotelisk måte å tenke etikk på når forfatterne avviser endelige svar på etiske spørsmål og samtidig legger opp til å bringe fram elementer som bør vurderes i de ulike sakene, er det ikke så lett å få øye på disse nyere perspektivene i de to kapitlene som handler om etikk. MacIntyres, Taylors og Nussbaums tanker omtales ikke i klartekst. Det blir likevel nevnt at religion og kultur har en effekt på oss i formuleringer som dette:

---

<sup>254</sup> Tro og tanke, 2014: 323

(...) mennesker med ulik kulturell og religiøs bakgrunn kan også ha ulike oppfatninger om etikken.<sup>255</sup>

Det er ingen tvil om at samvittigheten er preget av den kulturen vi lever i.<sup>256</sup>

Er det mulig å bli enig om noen felles etiske grunnverdier på tvers av kulturelle og religiøse grenser?<sup>257</sup>

Men selv om dette minner om kommunitarismen og kanskje også har med denne tankeretningen å gjøre, så går ikke forfatterne dypere inn i spørsmål knyttet til kulturens og oppvekstmiljøets betydning hverken gjennom eksempler på at slike forskjeller kan skape utfordringer eller på tilfeller hvor møter mellom forskjellene kan se ut til å ha ført til positiv nyteknisk slik Taylor mener de kan gjøre.<sup>258</sup> Forbindelsen mellom følelser og fornuft og i hvilken grad følelser skal spille en rolle i etiske spørsmål, blir heller ikke diskutert i disse kapitlene. Martha Nussbaum tenker seg en mulighet til å oppøve forståelse for kompleksiteten i det virkelige livs problemer, gjennom innlevelse i det enkelte eksempel (se side 35). Et dypdykk i noen menneskeskjebner knyttet til vanskelige etiske spørsmål, gjennom skjønnlitteratur eller på annen måte, kunne vært gjort i en lærebok som dette, men dette grepet er ikke brukt.

---

<sup>255</sup> Tro og tanke, 2014: 303

<sup>256</sup> Tro og tanke, 2014: 306

<sup>257</sup> Tro og tanke, 2014: 329

<sup>258</sup> Gustavsson, 2000: 196-200

## 4 KONKLUSJON

Målet med avhandlingen var å finne svar på spørsmålet: «Hvilke kunnskapssyn kommer til uttrykk i en lærebok i religion og etikk for videregående skole i 2015?»

Filosofihistorien har frambrakt ulike kunnskapssyn. Det er ikke slik at vi alle har klart for oss hvilke og hvordan disse er. Nå tror jeg nok lærebokforfattere, og spesielt i fag som er i slekt med filosofi, har kunnskap om de ulike tradisjonene det er snakk om her, men om de setter det i sammenheng med det de selv til enhver tid produserer, er litt mer usikkert. Jeg vil komme tilbake til hvorfor jeg sier dette. Uansett: det ligger under som premiss i min avhandling at det går an å identifisere ulike kunnskapssyn i læreboktekster, og at det er interessant å finne dem fordi bruken av dem også formidler noe til eleven som gjelder kunnskap, og som vi som har med kunnskapsformidling å gjøre, kan være tjent med å bli mer bevisst på.

Til å begynne med vil jeg si at arbeidet med å identifisere ulike kunnskapssyn i læreboka *Tro og tanke* har vist at bildet ikke er entydig. Det er ikke ett kunnskapssyn som kommer til uttrykk, men flere. Jeg vil også si at mens det noen steder var relativt lett å identifisere kunnskapssyn, - for eksempel hender det at forfatterne sier noe i klartekst om hva som karakteriserer kunnskapen de presenterer, krevde arbeidet også at jeg gikk dypt inn i teksten. Noen steder er det språkføringen og trekk ved språket i seg selv som formidler kunnskapssynet.

Starten av læreboka handlet om religionskunnskap generelt, blant annet om religionsdefinisjoner og generelle trekk ved fenomenet religion. Her sa lærebokforfatterne rett ut at det ikke var enighet om definisjonen av religion og presenterte i tråd med dette ulike typer og forslag til definisjoner. Uten en konklusjon ble det på denne måten ganske tydelig at noe av bildet ble overlatt til leserne selv å tegne, om jeg kan si det slik. Kunnskapssynet jeg mente å finne i denne delen av boka var altså først og fremst en slags sosialkonstruktivisme. Det som ble formidlet eksplisitt, uenighet og mangfold, og det som ble formidlet implisitt, gjennom måten stoffet ble presentert på, harmonerte i den forstand at ingen av dem ga én fiks ferdig versjon av virkeligheten som leserne bare skulle ta opp i seg. Det ble sagt at valg av definisjon kan ha noe å gjøre med hva den skal brukes til, - noe som bekrefter mitt inntrykk av

kunnskapssynet. Sosialkonstruktivismen er jo nettopp relasjonistisk, dvs. av den oppfatning at all kunnskap oppstår i en sammenheng og at denne har noe å si for selve kunnskapen. Empiri var til stede, for eksempel var det relevant med en del tallmateriale i forbindelse med geografisk og demografisk utbredelse av religion, men dette materialet ble problematisert. Slik sett ble også det som kunne se ut som ren kunnskapsrealisme gjort til relativistisk kunnskap.

Skillet mellom kunnskapsrealisme og relasjonisme ble et sentralt skille i denne analysen. Jeg har imidlertid hatt problemer med å plassere Husserls fenomenologi på denne akselen. Han vurderer virkeligheten i forhold til hva mennesker opplever som virkelig. Slik sett har kunnskap en klar relasjon til noe utenfor seg selv, - nemlig mennesket. Når det er sagt, mener han at denne virkeligheten, den livsverden mennesket opplever, er noe vi kan få kunnskap om og at vi, gjennom å sette klamme rundt alt den står i relasjon til, kan nå kunnskap som tilsvarer denne livsverdenen. Dette er en type kunnskapsrealisme. Uansett hvor man plasserer Husserl i forhold til realisme og relasjonisme, har jeg funnet uttrykk for hans fenomenologi i læreboka. Det gjelder spesielt i forhold til de sju dimensjonene som presenteres i kapittel 5 om mål og metoder i religionsfaget hvor forfatterne gjør greie for de ulike trekkene man i dag ser på som karakteristiske for alle religioner, - slik som lære, etikk, opplevelse osv. Disse dimensjonene brukes også andre steder i boka i forbindelse med omtalen av de ulike religionene.

Som representant for de store religionene valgte jeg å se på kristendom. Her var ikke bildet entydig, men det var mange og mye klarere funn i retning av kunnskapsrealisme her enn i den delen som gjaldt religionskunnskap generelt. Spesielt fant jeg at språket ofte var slik at det signaliserte det man kan kalle endelighet eller noe absolutt. Formuleringer som inneholder verbene «betyr» eller «innebærer at» og mye bruk av verb i presens, gjerne «er», er eksempler på trekk ved språket som ofte signaliserte en form for kunnskapsrealisme. For å si det enkelt kan budskapet da framstå for leseren som: «Dette er kristendommen» og kunnskapen om den nærmest som et ferdig produkt som kan overleveres til en mottaker. Når det er sagt: Noen steder var det likevel lagt til rette for at leseren selv kunne studere en kilde og gjøre seg opp en mening om hva som ble formidlet. For eksempel ble den apostoliske trosbekjennelsen brukt på denne måten. Leseren fikk altså noen direkte møter med tekster fra kristen sammenheng, særlig

bibeltekster, men også noen dikt. Likevel mener jeg analysen viste at mye av kristendomsoppfatningen var ferdig formulert i de aktuelle kapitlene og at konstruksjonen av en slik oppfatning ikke var overlatt leseren i særlig stor grad. Det er tilløp til problematisering av for eksempel bibelsyn og synspunkter på etiske spørsmål, men disse er mer antydnet enn de er gjort til hovedsaker. Det går an å diskutere hvor stor konsensus som eksisterer innenfor en religion og hvor stor vekt en lærebok skal legge på konsensus versus mangfold. Jeg føler meg litt usikker på om denne diskusjonen får nok oppmerksomhet.

Pragmatismen var ett av de kunnskapssynene jeg tok med i teorikapittelet og som er relevant i lærebøker da grunnvollen i dette synet er at kunnskap defineres som noe nyttig. Mange vil si i at kunnskapen i skolen, selv om den er teoretisk, i noen grad bør synliggjøre at den har en viss nytteverdi. Pragmatisme fins i *Tro og tanke* og da spesielt i forbindelse med oppgavene. Noen oppgaver ber riktignok bare elevene finne fram til bestemte opplysninger og er slik sett kunnskapsrealistiske, mens andre krever at elevene bruker noe av det de har lest til å svare på spørsmål som ikke har fasitsvar. Slike oppgaver kan ses på som uttrykk for et pragmatisk kunnskapssyn, og jeg har funnet en del eksempler på dette. I forhold til det å sette den løpende lærebokteksten inn i en nyttesammenheng, er det ikke så mange funn, - men det er klart at de etiske utfordringene som behandles i etikk-delen i høyeste grad er hentet fra vår tid. Likevel tenker jeg at det er en utfordring for alle som er tilhengere av faget religion og etikk å vise relevans i størst mulig grad også i omtale av religionene siden dette er noe av det som kan være med å legitimere faget. Jeg tror ikke det alltid er så lett for en ungdom som ikke selv er religiøs å se relevansen av lærestoffet om de ulike religionene. Hvis vi ser på stoffet om kristendom i *Tro og tanke* er det ikke mange steder innholdet blir koblet opp til elevenes hverdag. Med unntak av et par etiske spørsmål knyttet til holdningen til homofilt samliv og lojalitet mot styresmaktene, er det ikke nevnt noe som kobler stoffet til de ikke-troende elevenes livsverden, for å bruke et nå kjent begrep. Det går an å tenke seg ulike måter å gjøre dette på. Det kan knyttes opp mot betydningsfulle hendelser eller personer eller mot forståelsen av kulturelle uttrykk, kunst og litteratur, - altså noe som elevene kan tenkes å være engasjert i eller som angår dem på en eller annen måte.

Når det gjelder funn av ulike kunnskapssyn i framstillingen av ulike temaer, kan det tenkes at noen vil se på kunnskapssyn som en naturlig følge av stoffet det skrives om til

enhver tid. Man kan for eksempel oppfatte sentrale trekk i kristen lære som avklart og dermed ikke se noen mulighet for å presentere dette på en konstruktivistisk måte. Jeg mener at slike antatte sammenhenger må sjekkes for holdbarhet. Man *må skille hva* som presenteres *fra måten* det presenteres på. Det motsatte er i alle fall mulig: en forfatter som eksplisitt står for et konstruktivistisk kunnskapssyn, kan likevel framstille en sak på en måte som er i tråd med kunnskapsrealismen. Dette kan for eksempel ha med en lang læreboktradisjon å gjøre hvor læreboka blir sett på som en samlet framstilling av den kunnskapen vi har om noe til nå, - altså at teksten delvis blir slik som resultat av en forventning. Det kan også ha sammenheng med at man har et for lite bevisst forhold til hvordan kunnskapssyn kommer til uttrykk i læreboktekster.

Jeg tenker at min analyse av etikk-delen til en viss grad støtter tanken om at en bevisstgjøring er nødvendig. Det mest interessante funnet her var etter min oppfatning en forskjell i det som kommuniseres implisitt og det som sies eksplisitt.

Lærebokforfatterne sidestiller nemlig de ulike etiske modellene i klartekst, og sier at vi må bruke alle for å finne den beste løsningen i det enkelte tilfellet. Det er altså forfatternes intensjon å gjøre dem likeverdige. Jeg mener imidlertid å ha belegg for å si at to av modellene, nærmere bestemt pliktetik og utilitarisme, gjør krav på å være universelle og at den holdningen som lærebokforfatterne gir uttrykk for ikke lar seg kombinere med dette. De underkjenner de universelle trekkene, eller kunnskapsrealismen om man vil, og fortrekker en annen type kunnskap som handler om tilpasning til det aktuelle tilfellet, altså en relasjonisme. Dette skjer uten at det blir klargjort, enn si oppdaget.

Jeg delte til å begynne de ulike teoriene inn etter hvorvidt de representerer et relasjonistisk eller realistisk syn på kunnskap, og jeg har altså funnet begge typene representert på ulike måter i læreboka. Er det likevel slik at ett syn dominerer?

Jeg minner nok en gang om at jeg ikke har analysert hele boka og derfor ikke kan dokumentere noe som gjelder kvantitet med sikkerhet. I forbindelse med kristendommen sa jeg likevel at mye av kristendomsoppfatningen var ferdig formulert, altså at måter å presentere stoffet på som var i tråd med kunnskapsrealismen, var de tydeligste og mest dominerende i disse kapitlene. Kristendommen utgjør alene en av fire hovedområder på læreplanen og selv om jeg ikke analyserte alt, så jeg på sentrale og betydelige deler av stoffet. Dersom man antar at framstillingen av religionene er skåret

noenlunde over samme lesten, vil en slik type framstilling veie tungt i boka som helhet. Jeg tror nok også at mange vil se på stoffet om de ulike religionene som et slags kjernestoff i faget, altså at det også veier tungt i form av viktighet. Det er mitt inntrykk at forfatterne på dette området legger vekt på å gi helhetlige framstillinger, altså realistiske, og at de ser det som en oppgave å samle den informasjonen de sitter på til en versjon som representerer det elevene skal lære for så å overlevere denne. Dette er den tradisjonelle oppfatningen av en lærebok. Eksempler på konstruktivisme og pragmatisme fins, men i helheten opptrer de mer som «krydder» eller innslag av annerledeshet. Jeg tror ikke «krydderet» er ubevisst. Forfatterne har nok gjort dette for å bryte litt med tradisjonen og fordi de mener at andre måter å presentere stoffet på kan tilføre noe viktig, men de går ikke veldig langt. Dersom man skulle ha konstruktivisme som utgangspunkt, måtte man starte framstillingene med mangfold og kanskje til og med et tilsynelatende kaos, og la elevene arbeide seg ut av forvirringen. Paradoksalt nok, ville dette kanskje være mer realistisk.

Det kan være mange årsaker til at det er som det er: kunnskapssynet i læreplanen kan være medvirkende, men er ikke analysert her, tradisjon har jeg vært inne på som en mulig faktor, og selvfølgelig forfatternes og utgiverens kunnskapssyn. Da jeg begynte, var det med et ønske om å få større forståelse av de trekk ved kunnskapsformidlingen i lærebøker som ikke så lett å få øye på ved første blick, det som ligger bakenfor eller under det umiddelbart synlige. Den måten jeg har angrepet dette på, er gjennom ulike typer kunnskapsteori og hvordan de ser på kunnskap som enten noe ferdig og objektivt sant eller noe som oppstår i en relasjon. Jeg har lykket i å bringe noe til overflaten som ikke i utgangspunktet var klart for meg. Det er snakk om en bevisstgjøring som jeg tror kunne være nyttig for andre også, både de som lager og de som bruker lærebøker, og som i beste fall kan bidra til å utvikle læreboka videre. Jeg kan forstå elevens, læreres og forfatterens behov for at kunnskapen skal framstå med synlige grenser og autoritet, slik den lettest kan i kunnskapsrealismen, men jeg mener det er grunn til å tenke gjennom om vi er tjent med å framstille religion på en måte som er enhetlig og klar, eller om vi gjør elevene en bjørnetjeneste og forenkler verden for dem. Kanskje vi tvert imot må bestrebe oss på å vise kompleksitet og mangfold i en tid hvor stereotypiske forestillinger om religioner og deres tilhengere ikke akkurat synes å være mangelvare.

## LITTERATURLISTE

Aristoteles, *Den nikomakiske etikk* (300-tallet f.Kr.), oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen, Oslo, Bokklubben Dagens Bøker, 1999

Geir Afdal, *Religion i bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*, Norge, Universitetsforlaget, 2013

Daniel Bell, "Communitarianism" (2012 ), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, redigert av Edward N. Zalta, utgave vår 2015, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/communitarianism/> (arkivert artikkel hentet 7. september 2015)

Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, (utgave rettet av forfatteren 1823), USA, Dover Publications Inc. Mineola, 2007

Peter Berger og Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge* (1966), USA, First Anchor Books edition, 1967

Yann De Caprona, *Norsk Etymologisk Ordbok; Tematisk ordnet*, Norge, Kagge Forlag, 2013

René Descartes, *Discourse de la Méthode: Pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences/Bericht über die Methode, die Vernunft richtig zu führen und die Wahrheit in den Wissenschaften zu erforschen* (1637), oversatt til tysk av Holger Ostwald, Tyskland, Reclam, 2015

John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916), The Floating Press, 2009 <https://play.google.com/store/books> (e-bok)

Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*, Smedjebacken, Wahlström & Widstrand, 2000

Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor, *Tro og tanke; Religion og etikk for den videregående skolen*, 2. utgave, Norge, Aschehoug, 2014



Christopher Hookway, "Pragmatism" (2013), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, redigert av Edward N. Zalta, utgaven vår 2015, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/pragmatism/> (arkivert artikkel hentet 05.09. 2015)

David Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding (1748)*, Digireads.com Publishing, 2009, <https://play.google.com/store/books> (e-bok)

Rosalind Hursthouse, "Virtue Ethics" (2012), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), utgaven høst 2013 <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/> (arkivert artikkel hentet 10. september 2015)

Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (1956)*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2012

K-06, læreplan i religion og etikk-fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram. Utdanningsdirektoratet, 01.08.2006 <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele> (hentet 10.04.2016)

Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785)*, Wilhelm Weischedels utgave, Tyskland, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1974

Immanuel Kant, «Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen» (1797), *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken: Band VIII, Abhandlungen nach 1781*, Korpora.org, 2008 <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa08/425.html> (hentet 3. september 2015)

John Locke, *Essay Concerning Human Understanding (4. utgave, 1700)*, Croydon, Oxford University Press, 2011

Susan Nolen-Hoeksema, Barbara L. Fredrickson, Geoff R. Lofthus og Willem A. Wagenaar, *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, 15. utgave, Singapore, Wadsworth Cengage Learning, 2009

Arne Næss, *Fra filosofiens historie II: Fra renessanse til vår tid: En innføring i filosofiske problemer*. 5. utgave, Norge, Universitetsforlaget, 1976

Karl Popper, *The Logic of Scientific Discovery* (1935 tysk /1959 engelsk), Great Britain, Routledge, 2002

Alfred Schütz, «Den vardagliga och den vetenskapliga tolkningen av mänskliga handlingar» (1953), i antologien *Den sociala världens fenomenologi*, Schütz i utvalg ved Jan Bengtsson, oversatt av Sten Anderson och Joachim Retzlaff, Uddevalla, Bokförlaget Daidalos, 2002

Svein Sjøberg, "Innledning: Skole, kunnskap og fag" i *Fagdebatikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, redigert av Svein Sjøberg, Norge, Gyldendal Norsk Forlag, 2001

Jon Skjeseth, «Hvor er kunnskapen» i *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*, redigert av Stieg Mellin-Olsen, Bergen Lærerhøgskole, 1989

Njål Skrunes, *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*, Norge, Abstakt forlag, 2010

Store norske leksikon, <https://snl.no/>

Lars Fr. H. Svendsen og Simo Säätelä, *Det sanne, det gode og det skjønne: En innføring i filosofi*, 2. utgave, Otta, Universitetsforlaget, 2010

Torstein Tollefsen, Henrik Syse og Rune Fritz Nicolaisen, *Tenkere og ideer. Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*, 2. utgave, Polen, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2012

Silje Bræck Tøllefsen, *Kunnskapsformer og kunnskapssyn i læreplanen for musikkfaget i L 97 og K06*, Masteroppgave i musikkpedagogikk, Norges Musikkhøgskole, 2013