

Lars Jakob Kvavik

«Valg og verdier»

**- en analyse av verdiformidling i lærebøker
for ungdomstrinnet**

AVH5050 – Avhandling lektorprogram (30 ECTS)

Det teologiske Menighetsfakultet

Veileder: Førsteamanuensis Liv Ingeborg Lied

Vår 2012

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN, TEORI OG PROBLEMSTILLING	1
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.2 Forskningsfelt: Lærebokforskning.....	3
1.1.3 Teoretisk perspektiv: Mediering	4
1.1.4 Problemstilling.....	6
1.1.5 Avgrensning.....	7
1.2 MATERIALE OG METODE.....	8
1.2.1 Materiale	8
1.2.2 Metode	9
1.2.3 Presentasjon av oppgaven.....	10
2. ANALYSE: VERDIFORMIDLING I SKOLEN	11
2.1 OPPLÆRINGENS KONTEKST.....	12
2.1.1 Skolen som samfunnsinstitusjon.....	12
2.1.2 Skolens normative rammeverk.....	14
2.1.3 Skolens normativitet: Fellesarena for verdiformidling	26
2.2 VERDIFORMIDLING I LÆREBØKER	27
2.2.1 Presentasjon av læreverket: Introduksjon og innledende analyse	27
2.2.2 Analyse av innholdet i lærebøkene	33
3. KONKLUSJON: LÆREBØKENES MANGE (VEI)VALG	57
3.1 TRE ULIKE STRATEGIER FOR VERDIFORMIDLING.....	57
3.2 FORHANDLINGER MELLOM DET ÅPNE OG DET LUKKEDE.....	59
3.2.1 Hvordan er metodikken med på å skape verdiformidling?	63
3.2.2 Et (didaktisk) utblikk: Lærerens rolle	65
3.3 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	66
4. LITTERATURLISTE	68

1. INNLEDNING

Det overordnede emne for denne oppgaven er «verdiformidling i skolen». Skolens normative rammeverk gir skolen som oppgave å fremme kunnskap, verdier og holdninger – alt dette for å utruste elevene til å mestre livene sine og til videre deltakelse i samfunnet.¹ I denne sammenheng kan lærebøker stå som sentrale didaktiske hjelpemidler i opplæringen. Derfor ønsker jeg å undersøke hva ungdomsskolens lærebøker formidler i forhold til det som er uttrykt som opplæringens formål i skolens normative rammeverk. Her er det for øvrig verdt å merke seg at jeg ikke har tilgang til hva som konkret skjer i klasserommet – i stedet studerer jeg lærebøkene som «normative dokumenter», i den forstand at de har til hensikt å *påvirke* elevenes læring på bestemte måter. Det betyr at de ikke forstås som direkte kilder til elevenes læring, men at de *medierer* de overordnede verdiene som igjen legger noe av grunnlaget for den verdiformidlingen som skjer i skolehverdagen. Gjennom dette tar jeg skolens – og lærebøkene – dannende betydning på alvor. Forhåpentligvis vil avhandlingen kunne tjene som et nytt bidrag til den pågående verdidebatten i samfunnet.

1.1 BAKGRUNN, TEORI OG PROBLEMSTILLING

1.1.1. Bakgrunn for valg av tema

Lærernes viktigste oppgave er å stimulere elevenes læring. Da må de mestre sitt fag, vise respekt for elevenes integritet, vise forståelse for deres ulike forutsetninger, være forbilder og våge å være tydelige i forhold til kunnskap, ferdigheter og verdier som skal formidles.²

Som fremtidig lærer kommer jeg til å måtte forholde meg til hva som er på «dagsorden» – både i forhold til selve opplæringen og dens faginnhold (skolens lov- og læreplanverk), men også i forhold til hva som skjer ute i samfunnet; den debatten som til en hver tid pågår. Stadig dukker det opp saker knyttet til verdi-begrepet i media. Ofte dreier det seg om vanskelige spørsmål og problemstillinger knyttet til for eksempel identitet, liv og død, rett og galt,

¹ Jf. generell del av læreplanen, s. 2.

² Gravem, 2004:42, jf. lærerrollen i generell del av læreplanen.

menneskeverd og mellommenneskelige relasjoner. Mer konkret kan temaer som homofili, seksualitet, eutanasi, abort, likeverd og likestilling nevnes. Felles for alle disse eksemplene er at de skaper diskusjoner og engasjement blant folk. Dette kan ha å gjøre med den nære sammenhengen mellom *verdier* og *valg*:

Våre verdier er viktige for våre handlinger, og våre handlinger kan vise hvilke verdier vi faktisk har. I et stadig mer sammensatt samfunn er det et økende behov for verdivalg. Verdier er de sett av grunnleggende holdninger som menneskene trenger for å orientere seg og treffe sine valg. Eller sagt på en annen måte, verdier er noe som er grunnleggende verdifullt for mennesket. For de fleste mennesker vil noen verdier være viktigere enn andre.³

Professor Else Marie Halvorsen mener verdier er det som oppfattes som betydningsfullt for mennesker⁴, og som vi ser av sitatet ovenfor, henger verdier også sammen med *holdninger*. At alle mennesker er forskjellige gir dermed rom for mange ulike holdninger omkring verdiene i samfunnet. Ulikhetene som finnes – blant annet som følge av det flerkulturelle innslaget i det norske samfunn – byr på nye, flerfoldige utfordringer. Uavhengig av om dette innenfor skolekonteksten er å betrakte som problematisk eller ikke, er det min oppfatning at skolen – forstått som en sentral fellesarena for medlemmer av samfunnet – i forbindelse med verdiformidling kan ha en avgjørende betydning for elever i ungdomsårene på deres «vei» mot å bli selvstendige, ansvarlige, reflekterte og aktive samfunnsborgere. Kanskje gjelder dette spesielt innenfor RLE-faget.⁵ I denne antagelsen ligger for øvrig også en del av motivasjonen for at jeg ønsker å undersøke forhold ved verdiformidlingen i skolen nærmere.

I og med at skolen ikke er verdinøytral – som vi skal se nærmere på senere – kan en spørre *hva* som formidles av verdier gjennom RLE-faget i ungdomsskolen i dag. I denne sammenheng mener jeg det er naturlig å gå til det som fortsatt kan sies å være en av læringsprosessens primære byggeklosser: *lærebøkene*.⁶ For uansett om lærebokas framtid er blitt hyppig diskutert de senere år, mener jeg det er vanskelig å komme utenom at elevenes læring i stor grad avhenger av det som formidles i skolen, og at lærebøker her fortsatt utgjør en viktig rolle i læringsprosessen som didaktiske hjelpemidler.⁷ Dette blant annet fordi

³ NOU 1999:2.

⁴ En generell definisjon av *verdier* kan være «noe vi holder for verdt å ivareta eller strebe etter» (Halvorsen, 2005:21).

⁵ I denne sammenheng vil jeg fremheve at min forforståelse hva gjelder RLE-faget i skolen er preget av at faget er besjelt av en kompleksitet mellom verdiforankring og -formidling og (livssyns)nøytralitet.

⁶ *Lærebøker* forstås her som en type *læremiddel*. Læremidler er, ifølge Njål Skrunes, professor i religionspedagogikk, «en fellesbenevnelse for alle typer trykte hjelpemidler som dekker mål og innhold i faget, og som elevene regelmessig skal bruke» (Skrunes, 2010:26).

⁷ En begrunnelse for et slikt valg kan være at internasjonal forskning tyder på at mellom 70 og 90 prosent av undervisning kan være styrt av lærebøker og/eller lærerveiledning eller lignende – dette til tross for den teknologiske utviklingen som har skjedd de senere år, for eksempel i form av «internett-eksplosjonen» (Imsen, 2009:330).

lærebøkernes innhold forventes å være «korrekt» eller «sikker» kunnskap. Njål Skrunes understreker at læreboka er et viktig pedagogisk redskap med mange funksjoner, deriblant at «den samler opp kunnskap og innsikt som anses som grunnleggende og viktig» og at «den gir en form for felles referanseramme med betydning for samtale, formidling og samhørighet».⁸ Dermed kan lærebøkene sies å være bestemmende i forhold til undervisningen, men også det som «kommer ut av» undervisningen – hvordan landets fremtidige samfunnsdeltakere tenker om saker og ting.

I denne sammenheng kan det være interessant å undersøke hva lærebøkene faktisk formidler sett i forhold til det som er intensjonene for opplæringen, uttrykt gjennom skolens normative rammeverk. I dag er det i prinsippet slik at hvem som helst kan skrive lærebøker – i alle fall ligger det mye frihet og makt hos forlagene. Det henger sammen med opphevingen av den sentrale godkjenningsordningen i 2000 – en godkjenningsordning hvor lærebøkene ble vurdert i forhold til lov og læreplan.⁹ At denne er fjernet, er med på å underbygge min nysgjerrighet for å undersøke om dagens lærebøker ivaretar verdiformidlingen i skolen på en god måte, i den forstand at de formidler skolens normative rammeverk på en hensiktsmessig måte.

1.1.2. Forskningsfelt: Lærebokforskning

«Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplan.»¹⁰ Sitatet er hentet direkte fra den generelle delen av læreplanen, og er med på å understreke hvilken betydning lærebøker har som ressurs for den opplæringen som skal skje i skolen. Lærebøkene «lever sine liv» i spenningsfeltet mellom skolens plandokumenter og klasserommet¹¹ – mellom definisjonen av målet og *målet* (les: elevenes læring). Hva som ligger i begrepet «mål» kommer frem av skolen lov- og læreplanverk og dette skal jeg komme nærmere inn på senere, men at det på ulike måter dreier seg om *verdier*, har jeg allerede antydnet. En ivaretagelse av målene som her kommer til uttrykk avhenger for øvrig av at lærebøkene gjenspeiler det

⁸ Skrunes, 2010:15.

⁹ Skrunes, 2010:25-27; Skrunes, 2010:62.

¹⁰ Generell del av læreplanen, s. 12.

¹¹ Leirvik og Røthing, 2008:120.

normative rammeverket som ligger til grunn, og selv om utsagn som at læreboka er den *egentlige* læreplanen antageligvis bør modereres, innehar uansett lærebokforfattere i denne situasjonen en avgjørende rolle som *fortolkere* av læreplanen.¹²

Det som er skrevet ovenfor er med på å vise at lærebokforskning kan være både nyttig og interessant. Når det gjelder lærebokforskning generelt, påpeker Skrunes at dette er et forskningsfelt med stor bredde.¹³ For mitt anliggende vil det dreie seg om å undersøke hvordan lærebøkene ivaretar verdiformidlingen i forhold til skolens normative rammeverk. I denne sammenheng kommer blikket hovedsakelig til å være rettet mot en av lærebøkens mange kontekster, nemlig deres *dannende betydning*.¹⁴ Én av grunnene til det er at en oversikt over lærebokforskning som er gjort viser at lærebøkens kunnskaps- og verdiinnhold, er et område som er mindre belyst:

Lærebokas valg av kunnskaper og verdier bidrar til å skape et verdi- og kunnskapsunivers hos elevene. En bevisstgjøring av de underliggende valgene som er foretatt, skaper en form for gjennomsiktighet av betydning for skolens dannende rolle.¹⁵

1.1.3. Teoretisk perspektiv: Mediering

Medieringsteori har sin opprinnelse innenfor fagfeltene medieforskning og pedagogikk.¹⁶ Det dreier seg om en bevisstgjøring av at et medium aldri bare er en kommunikasjonskanal som et budskap «glir» uberørt gjennom, men at det i denne prosessen tvert imot *skapes* noe, og at formen dermed blir bestemmende for budskapet.

Professor i religionspedagogikk, Geir Afdal, tar i boka *Religion som læring – mediering og religiøs kunnskap*¹⁷ opp mediering i forhold til *læring*. Læringsprosesser blir, for ham, ikke forstått som «ren overlevering» av et innhold eller et budskap, men som en *kommunikasjonsprosess*.¹⁸ Innenfor skolekonteksten innebærer dette kort sagt at det som skal

¹² Imsen, 2009:331.

¹³ Skrunes, 2010:16. Se del 2 i boka (s.117-218) for oversikt lærebokforskning som er gjort i Norge innenfor fagene Kristendomskunnskap og KRL i grunnskolen, og Religion og etikk i videregående skole (først og fremst studentforskning på hovedfags-/masternivå).

¹⁴ Skrunes, 2010:16. Dannelse er, ifølge Gravem, et uttrykk for hvordan elevene preges eller forme i møte med skolen og lærestoffet (Gravem, 2004:34). En annen mer «dagligdags» måte å definere ordet på (Ellen Key) er at «dannelse er det som vi står igjen med når vi har glemt alt vi har lært» (http://www.hint.no/aktuelt/nyheter/dannelsesaspekter_i_uttanning_for_et_bedre_norge).

¹⁵ Skrunes, 2010:42.

¹⁶ Altheide, David L. og Snow, Robert P. (1988); Meyer, Birgit (2006); Morgan, David (2011); Afdal, Geir (per mai 2012, ikke utgitt).

¹⁷ Per mai 2012, ikke utgitt (upublisert manus). Jeg vil rette en særlig takk til Afdal, som delte upublisert materiale med meg.

¹⁸ «Det er gode grunner for å hevde at denne modellen stort sett er forlatt av pedagogisk forskning. Men det betyr ikke at den er forlatt av politikere, media og av folk flest. Dette dreier seg om hva som er hensikten med teorier og modeller. Hvis hensikten er å forstå læring og

læres blir formet av de mediene som formidler budskapet før det blir en del av elevenes læring.¹⁹ Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor ikke minst Lev Vygotskij står som sentral teoretiker.

En av Vygotskijs viktigste innsikter er at vi ikke kan skille midler fra andre deler i lærings- og erkjennelsesprosessen. Vi kan ikke skille middel fra mål, middel fra de som lærer, middel fra det som læres eller middel fra selve læringsaktiviteten. De midlene vi lærere med, vil ha avgjørende betydning for læringens resultat.²⁰

Mediering kan oversettes med «formidling», og dette er, ifølge Afdal, et hovedbegrep hos Vygotskij. Han mener at mennesket bare har indirekte, mediert tilgang til virkeligheten gjennom bruk av kulturelle og meningsladede midler eller redskaper.²¹ Dette betyr at vi lærer gjennom et mellomledd som dermed også blir bestemmende for *hva* vi lærer.²² At redskapene er medierende, vil si at de kan fungere både som mulighetsbetingelser og begrensninger for læring og utvikling, fremhever Afdal.²³

Pedagogiske tekster som *lærebøker* – institusjonelt bestemte tekster utformet med den hensikt å ivareta bestemte opplæringsmål – kan stå som eksempel på slike kommunikative hjelpemidler som beskrevet ovenfor, og dermed forstås lærebøker i denne oppgaven nettopp som *medierende objekter*.²⁴ Poenget er at det gjennom en slik læringsprosess *skapes* noe i samspillet mellom de ulike «aktørene», og at medieringen derfor involverer en slags forvandling av det som formidles. Et problem som da kan oppstå er at mediet *forandrer* budskapet som ønskes kommunisert. I denne oppgaven kan det som til nå er skrevet illustreres slik:

undervisning på en sofistikert og teoretisk informert måte, er modeller som denne ikke fruktbare. Hvis man derimot er ute etter å analysere politiske dokumenter, medias omtale av utdanning, læreres, rektors eller foreldres oppfatning av læring og undervisning vil en slik modell være viktig. For det er mer enn godt mulig at slike institusjoner og personer forstår læring og undervisning som en mer eller mindre forenklet kommunikasjonsprosess.» (Afdal, 2012:33).

¹⁹ Læringsutbyttet er også formet av de fortolkningene og lesningene som elevene gjør; elevene er også med i skapelsen av læringsutbyttet – det kommer ikke «ferdigtygd» til elevene. Dette er interessant, men for øvrig utenfor denne oppgavens rammebetingelser.

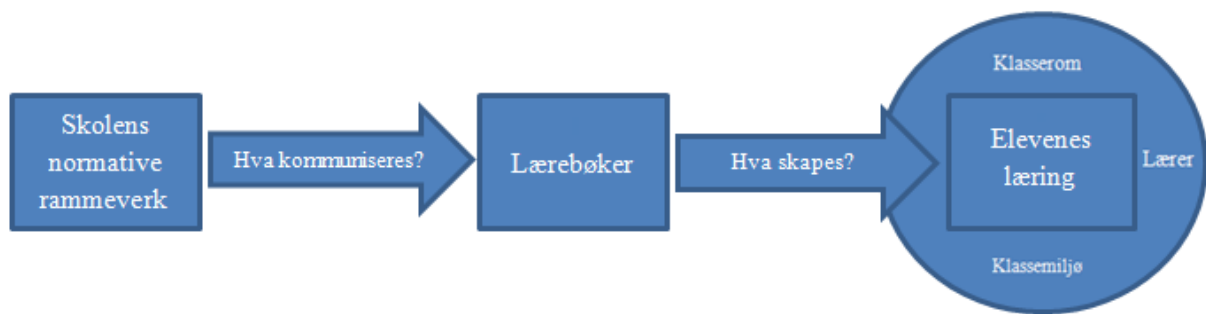
²⁰ «Midlene behersker også oss. Midlene vi lærer med ikke er universelle, de har forandret seg gjennom historien og er forskjellige fra sted til sted, - midlene er dypt historiske, sosiale og kulturelle. Ja, faktisk mer radikalt, det er i form av midler at kulturer er og historisk utvikling skjer. På den andre side er det altså slik, hevder Vygotskij, at midlene ikke bare er noe vi bruker, de er en del av oss. Dermed blir midlene et bindeledd mellom samfunn og individ, det ytre og det indre, 'matter and mind'. For Vygotskij var midler først og fremst verktøy og tegn. Verktøy og tegn kan være materielle gjenstander, og de kan være symboler, først og fremst språk.» (Afdal, 2012:95).

²¹ Afdal, 2012:109. Redskaper kan også omtales som *artefakter*, men begge begrepene representerer samme hovedpoeng.

²² Afdal, 2012:122.

²³ Afdal, 2012:120; Afdal, 2012:127. For øvrig fremhever Afdal i forbindelse med dette at mulighetene skapes gjennom *bruk* (læring foregår ikke separert fra den konteksten den befinner seg i), og at de dessuten kun kan fungere og gi gode mulighetsbetingelser når de *mestres* (Afdal, 2012:131). For denne oppgavens vedkommende vil det kunne innebære at for eksempel *lærere* her vil kunne få en avgjørende rolle i forbindelse med læringsmulighetene.

²⁴ I denne oppgaven brukes medieringsteori som grep for å studere det fenomenet vi er ute etter: verdiformidling i lærebøker.



Figur 1.1. To aspekter ved medieringen i læringsprosessen.²⁵

I min analyse er det disse to prosessene – hva som *kommuniseres* og hva som *skapes* – som interesserer meg, og dette er derfor min operasjonalisering av medieringsteori. Dette danner også utgangspunkt for analyseverktøyet som vil bli brukt i oppgaven. Her er det snakk om tre strategier som jeg mener kjennetegner og er bestemmende for hva som *skapes* gjennom medieringen med tanke på verdiformidlingen. Disse tre strategiene plasserer jeg i forskjellige «rom» som jeg kaller «det diskursive rommet», «det fastlagte rommet» og «forhandlingsrommet». Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

1.1.4. Problemstilling

Tidligere har jeg forsøkt å vise noen glimt av hvorfor jeg mener forskning på verdiformidling i skolen kan være interessant og viktig. Ikke minst henger dette sammen med at diskusjon om verdier er blitt en viktig «ingrediens» i norsk offentlig debatt.²⁶ Terje Seljelid fremhever at verdier og formidling eller overføring av verdier etter alt å dømme har opptatt mennesker til alle tider, og at oppmerksomheten overfor forhold knyttet til verdier, livskvalitet og holdninger dessuten stadig blir større.²⁷ Denne påstanden ønsker jeg å ta på alvor, og jeg har allerede antydnet at i denne sammenheng kan fremfor alt *skolen* trolig komme med verdifulle bidrag til samfunnet.

Hovedfokuset i denne oppgaven vil være hvordan verdiformidlingen medieres i kommunikasjonsprosessen mellom skolens normative rammeverk og elevenes læring. For å undersøke dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling:

²⁵ Jeg vil understreke at jeg er klar over at dette er en svært forenklet modell, men den fremhever det som er mest sentralt i *denne* oppgaven.

²⁶ Johannessen, Kai Ingolf og Schmidt, Ulla, 2002:5.

²⁷ Seljelid, 1992:7.

Ivaretar lærebøkene verdiformidlingen i ungdomsskolen på en god måte, i den forstand at de formidler skolens normative rammeverk på en hensiktsmessig måte med tanke på elevenes læring?

For å belyse denne problemstillingen er det nødvendig å dele opp og utkrystallisere noen flere forskningsspørsmål til bruk senere i oppgaven:

- (1) Hvordan fremstilles verdiformidlingen i skolens normative rammeverk?
- (2) Hvordan medieres skolens normative rammeverk når det gjelder verdiformidling i ungdomsskolens lærebøker i RLE?
- (3) Drøfting av forholdet: Hva skapes med tanke på elevenes læring?

1.1.5. Avgrensning

Oppgavens overskrift forteller at det skal handle om et omfattende og sammensatt tema. For å gjøre undersøkelsen fruktbar innenfor dens rammebetingelser, har jeg derfor sett meg nødt til å foreta en del avgrensninger i forhold til utvalg av analysemateriale.

En vesentlig del av materialet i oppgaven dreier seg om skolens normative rammeverk; om lov- og læreplanverk. I og med at jeg ønsker å foreta en *samtidsorientert* analyse, vil utvalget bestå av dokumenter som for tiden (2012) er gjeldende.²⁸

Det er spesielt to grunner til at jeg har valgt å avgrense meg til ungdomsskolen. For det første er det av rent praktiske årsaker: stoffbegrensning. For det andre handler det om egeninteresse og motivasjon: jeg tror ungdomsskolen er den tida der mulighetene for (positiv) påvirkning muligens er størst når det gjelder holdnings- og verdi-«skapning».

Jeg har valgt å forholde meg til ett skolefag, RLE, både på grunn av personlig interesse og fordi jeg anser dette som et særlig relevant fag i forbindelse med skolens verdiformidling. Innenfor RLE-faget har jeg dessuten også sett meg nødt til å foreta videre avgrensninger, noe

²⁸ Dokumenter som dette har en lang tradisjon og virkningshistorie, noe som i seg selv gjør et mer historisk studie interessant, men som jeg velger å avgrense meg fra å gå nærmere inn på.

som gir utslag i at kun et utvalg kapitler fra lærebøkene vil bli gjenstand for analyse. Til gjengjeld anser jeg disse for å være de mest representative og relevante med tanke på denne oppgavens tema og problemstilling, og jeg vil derfor forsøke å gjengi et mest mulig helhetlig bilde av den verdiformidlingen som her finner sted.²⁹ Utvalget består hovedsakelig av kapitlene *Valg og verdier*, som er de første hovedkapitlene i alle tre lærebøkene.³⁰ I tillegg vil også det jeg kaller «introduksjonskapitlene», som går under navnet *Under samme himmel*, bli tatt med da disse fungerer som «plogspisser» inn i de temaene faget tar opp.³¹

1.2. MATERIALE OG METODE

1.2.1. Materiale

Forskningsmaterialet for denne oppgaven er som nevnt skriftlige dokumenter eller tekster som er offentlige og dermed tilgjengelige for alle. Det gjør tilgangen på materiale i utgangspunktet enkelt. I dette tilfellet dreier det seg om ett læreverk, *Under samme himmel*, i tillegg til relevante og aktuelle dokumenter tilhørende skolens normative rammeverk.

Cappelens læreverk *Under samme himmel* er skrevet av Pål Wiik og Ragnhild Bakke Waale³², og består av *Under samme himmel 1* (2006), *Under samme himmel 2* (2006) og *Under samme himmel 3* (2007), som henholdsvis omfatter hvert ungdomsskoletrinn. Læreverket er laget etter planene for Kunnskapsløftet.³³ Det er hovedsakelig lærebøkene – mer presist «elevbøkene» – som i denne oppgaven vil bli gjenstand for analyse. I tillegg vil det også være

²⁹ Jeg mener at det er «Valg og verdier»-kapitlene som mest eksplisitt er ment å skulle oppfylle formålene som angår verdiformidling i skolens normative rammeverk. Se for eksempel *Under samme himmel 1* (Lærerens bok), s. 45; *Under samme himmel 2* (Lærerens bok), s. 33; *Under samme himmel 3* (Lærerens bok), s. 41. Det er likevel viktig å merke seg at dette kan innebære at visse tema og aspekter ved verdiformidlingen utelates, for eksempel i forbindelse med kapitler som behandler de ulike religionene og livssynene. Se spesielt *Under samme himmel 2* (Lærerens bok), s. 364; *Under samme himmel 3* (Lærerens bok), s. 246.

³⁰ Kapitlene *Valg og verdier* utgjør til sammen 17 % av mengden fagstoff i alle bøkene. Kapitlene stiger for øvrig kronologisk for hver bok fra 14 %, til 17 % og deretter 19 %.

³¹ I seg selv mener jeg dette er et argument for at disse kapitlene bør tas med i oppgaven.

³² Ragnhild Bakke Waale har kristendom hovedfag og lang erfaring fra grunnskole, folkehøyskole og lærerhøyskole. Pål Wiik har i mange år jobbet ved en flerkulturell skole i Oslo, og har i tillegg fire år bak seg som pedagogisk konsulent i Utdanningsetaten i Oslo. Begge har lang erfaring i å utvikle lærebøker (http://undersammehimmel.cappelendam.no/c28891/artikkel/vis.html?tid=70080&strukt_tid=28891).

³³ Fra og med januar 2008 – etter at lærebøkene som her studeres er skrevet – er det fastsatt ny læreplan for faget med blant annet endring av navn fra KRL til RLE. Likevel utgjør dette ingen vesentlige endringer i forbindelse med målene som er relevante for denne oppgavens vedkommende. Dessuten er de aktuelle lærebøkene det her er snakk om fortsatt i bruk i skolen, noe som er med på å fastholde at de ikke har «utsplitt sin rolle». Se for øvrig Kunnskapsdepartementets rundskriv *Informasjon om endringer i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæring i skoleåret 2007/2008* for mer informasjon (http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv_F_15_07_informasjon_endringer_KRL_faget.pdf).

nødvendig å se på de tilhørende lærerveiledningene, kalt «Lærerens bok», da disse utgjør en viktig funksjon i læringsprosessen: det gis metodiske tips, fyldig bakgrunnsstoff og ekstramateriale til bruk for læreren i undervisningen. Dette håndverket er på den måten med på å legge føringer for elevenes læring. Det må også nevnes at læremiddelpakken fra forlaget består av to ytterligere komponenter, en egen nettside og en CD til hver bok.³⁴ Disse komponentene kunne vært trukket inn i analysen, men for at oppgaven ikke skal bli for omfattende – og dessuten at de her forstås som mindre delaktige i den læringsprosessen som undersøkes – er disse utelatt.

For å svare på oppgavens problemstilling er det også nødvendig å analysere læreverkets «normative bakgrunn» slik det kommer frem i skolens lov- og læreplanverk. Det normative rammeverket som er aktuelt i denne forbindelse vil være *Opplæringslova § 1-1 og § 2-4*, i tillegg til et utvalg fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og Læreplan i religion, livssyn og etikk*.³⁵

1.2.2. Metode

Å bruke en *metode* betyr å følge en bestemt vei mot et mål.³⁶ Innen samfunnsvitenskapelig og humanvitenskapelig empirisk forskning dreier det seg om å undersøke sider ved virkeligheten med den hensikt å komme med ny kunnskap eller forståelse. For denne oppgavens vedkommende dreier denne virkeligheten seg om materiale i form av *tekster* – dokumenter som skolen må forholde seg til. Disse vil gjennomgå en teoretisk styrt nærlesning hvor fokus først og fremst vil være argumentasjon, oppbygging og redaksjonelle valg. Det betyr at jeg – gjennom et sett (fortolknings)briller – ser på læreboka som tekst, som artefakt og som noens produkt. Oppgavens metode kan med andre ord betegnes som en *kvalitativ tekst- og innholdsanalyse*, forankret i hermeneutiske prinsipper.³⁷

³⁴ Under samme himmel 1(elevbok), s. 10-11.

³⁵ Det er disse dokumentene det i det følgende siktes til ved bruk av fellesbetegnelsen «skolens normative rammeverk».

³⁶ Johannessen m.fl., 2010:29.

³⁷ Den kvalitative forskningstradisjonen bygger på et hermeneutisk forskningsideal som har utgangspunkt i *fortolkning* (her: av tekster). Hermeneutikk betyr «fortolkningslære». Det er i denne sammenheng viktig å være klar over sin egen rolle i denne fortolkningen som til enhver tid pågår. Selv om denne oppgaven blir sett ut fra et sett briller, er det likevel etterprøvbart.

1.2.3. Presentasjon av oppgaven

Oppgaven er oppbygd gjennom en overordnet tredeling mellom innledning, analysedel og diskusjonsdel. Innledningen inneholder, som vi har sett, innledende tanker og vurderinger i forhold til oppgaven og valgt tema. Her ble det presentert bakgrunn for valg av tema, forskningsfelt, teoretisk perspektiv, problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensninger.

Analysedelen er den klart største i omfang og strukturen her er basert på en to-deling som i grove trekk svarer til de to første forskningsspørsmålene som ble presentert tidligere. *Første del* inneholder en gjennomgang av *opplæringens kontekst*. Her gjøres det først rede for skolen som samfunnsinstitusjon, før dens oppgaver og formål – slik de fremkommer i det normative rammeverket – blir analysert med tanke på verdigrunnlag og verdiformidling. Til slutt aktualiseres noen utfordringer som følge av dette gjennom en stadfesting av skolen som fellesarena for verdiformidling, og målet er at det skal fungere som en fruktbar overgang til lærebokanalysen. *Andre del* består av selve lærebokanalysen: undersøkelse av den verdiformidlingen som i dag skjer gjennom lærebøkene i ungdomsskolen. Etter en kort introduksjon, vil hovedfokuset være å beskrive og analysere innholdet i lærebøkene på en helhetlig og representativ måte. Kapitlene og underkapitlene i lærebøkene vil derfor behandles kronologisk og identisk med den originale oppbyggingen.

Den avsluttende diskusjonsdelen fungerer også som undersøkelsens konklusjon. Her vil de hovedtendensene og -funnene som er blitt gjort i analysedelen diskuteres med utgangspunkt i analyseverktøyet som presentert tidligere. *Metodikken* kommer her til å være et sentralt stikkord, og et mål vil avslutningsvis være å komme med et didaktisk utblikk. Helt til slutt vil jeg foreta en kort oppsummering hvor jeg forsøker å samle trådene ved å presentere de viktigste funnene og poengene. Her er mitt ønske at oppgaven som helhet skal ha bidratt til en klargjøring omkring forhold ved dagens verdiformidling i skolen.

2. ANALYSE: VERDIFORMIDLING I SKOLEN

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. (...) Aktive formidlere trenger gode hjelpemidler. Lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplan.³⁸

Alle som er interessert i skolens innhold vil, ifølge Skrunes, spørre etter hva skolen formidler av kunnskaper, verdier og holdninger³⁹ – en vil vite noe om den kunnskap og verdiplattform som legges i skolen og som ønskes *kommunisert*. At skolens innhold engasjerer vidt blant befolkningen, er et sunnhetstegn i et demokratisk samfunn, mener Kjersti Løken.⁴⁰ Hun fremhever at innholdet bestemmes blant annet av formelle *rammefaktorer* – faktorer som bestemmer vilkårene for undervisningen, og som dermed legger føringer for den kommunikasjonsprosessen undervisningsstoffet nødvendigvis går gjennom. Helje Kringelbotn Sødal påpeker at det dreier seg om rammer på to nivåer:

For det (første) finnes det formelle rammer som nasjonal og lokal læreplan, skolereglement og lovverk for skolen. For det andre vil en rekke praktiske rammer virke inn. Det kan være lærebøker, annet undervisningsmaterieell, tid og sted for undervisningen. Noen ganger er det spenninger mellom de formelle og de praktiske rammene. Det kan for eksempel være vanskelig å innfri enkelte av målsettingene i læreplanen innenfor de praktiske rammene.⁴¹ [mine understrekinger]

Som allerede nevnt, er det forholdet mellom disse understrekingene som er hovedfokus for denne oppgaven. Det er lov- og læreplanverket som sier noe om de skolepolitiske intensjonene, mens lærebøkene kan sies å representere en av flere mulige kommunikasjonsmåter for formidling av disse. Derfor blir begge disse dokument-typene – forstått som rammer for opplæringen – aktuelle i denne oppgaven hvor lærebøkene analyseres som *medierende objekter*.⁴²

Et interessant spørsmål som dermed melder seg er *hva* opplæringen faktisk bidrar med for å oppnå det som er satt som dens formål. For å undersøke dette – med fokus på *verdiformidlingen* – er det hensiktsmessig å starte med en redegjørelse for den *konteksten* det hele foregår innenfor.

³⁸ Generell del av læreplanen, s. 12.

³⁹ Skrunes, 2010:112.

⁴⁰ Løken, 2008:20.

⁴¹ Sødal, 2009:24.

⁴² Jf. teoretisk perspektiv, s. 4-6.

2.1. OPPLÆRINGENS KONTEKST

All opplæring foregår i en sammenheng, og dette må også tas i betraktning når forhold ved verdiformidlingen i skolen skal undersøkes.⁴³ Jeg vil derfor starte denne gjennomgangen med en plassering av skoleinstitusjonen og se på noen aspekter ved dens rolle i dagens samfunn. Deretter vil jeg analysere det normative rammeverket som ligger til grunn for all opplæring i skolen, før jeg til slutt peker på noen sider og utfordringer ved skolen som fellesarena for verdiformidling. Målet er at dette skal brukes som et bakteppe når jeg deretter skal undersøke forhold ved den verdiformidlingen som i dag skjer gjennom *lærebøker* i ungdomsskolen.

2.1.1. Skolen som samfunnsinstitusjon

Skolen og samfunnet er gjensidig avhengige, og utøver derfor stor påvirkning og innflytelse på hverandre.⁴⁴ Professor i pedagogikk, Gunn Imsen, skriver det slik: «Samfunnet styrer skolen – mens skolen styrer framtida.»⁴⁵ Når det gjelder skolens hovedfunksjoner, deles disse ofte inn i tre: *den reproduktive, den produktive og den identitetsskapende*.⁴⁶

Innen samfunnsvitenskapen står forholdet mellom *individ* og *samfunn* sentralt. En god «sammensmeltning» av disse to begrepene innebærer det som kalles *sosialisering*. Ifølge Anthony Giddens er sosialisering en betegnelse for en prosess der barnet (her: eleven) blir en samfunnsdeltaker.⁴⁷ I dag foregår stadig større del av barn og unges utvikling på formelle sosialiseringsarenaer, og i denne situasjonen regnes ofte skolen som avgjørende for en «vellykket» sosialisering.⁴⁸

⁴³ Grunnen til at opplæringens kontekst vies mye plass i oppgaven, henger også sammen med at den læringsprosessen som her studeres er kontekstavhengig (jf. medieringsteori, s. 4-6).

⁴⁴ Jf. *Kultur for læring*, s. 23.

⁴⁵ Imsen, 2009:120.

⁴⁶ «Skolen skal gi barn og unge en innføring i samfunnets felles kulturarv, slik at den kan bli ført videre til kommende slekter. Dette kaller vi skolens *reproduktive funksjon*. Videre skal skolen forsyne samfunnets mange sektorer med nødvendig kompetanse, slik at styringsorganer, institusjoner og næringsliv kan fungere godt. Dette kaller vi skolens *produktive funksjon*. Endelig skal skolen gi den enkelte elev kunnskap og ferdigheter som kan være til nytte og glede og bidra til egen personlig vekst. Dette kan vi kalle skolens *identitetsskapende funksjon*.» (Imsen, 2009:119). Innenfor dette fremhever dessuten Halvorsen (2005:14) at skolen er gitt en viktig, men krevende oppgave i å overføre utvalgte verdier.

⁴⁷ <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/sosialisering.htm>.

⁴⁸ Jf. formålparagrafen (se nedenfor).

Skolen kan i følge professor Harald Grimen regnes som en av samfunnets *basisinstitusjoner*.⁴⁹ I dette ligger det at skolen er en grunnleggende arena som de fleste samfunnsmedlemmer berøres av gjennom sine liv. Grimen påpeker at slike grunnleggende institusjoner «berører våre liv på en slik måte at de er med på å forme våre verdier, holdninger, oppfatninger og atferdsmønstre». ⁵⁰ Dette bekreftes i stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som blant annet lå til grunn for Kunnskapsløftet i 2006, hvor det heter at «skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner». ⁵¹

Selv om skolen kan regnes som en *stabil* institusjon – i betydningen at den «overlever» fra generasjon til generasjon – er det liten tvil om at den er en institusjon i stadig endring. Dette kan de siste års endringer i skolens normative rammeverk, både på lov- og forskriftsnivå, være med på å illustrere. Ikke minst gjelder dette dagens RLE-fag. ⁵² Endringene henger sammen med og gjenspeiler den samfunnsutviklingen som har skjedd, der Norge kan sies å ha gjennomgått en overgang fra et homogent til et mer sammensatt og mangfoldig samfunn. ⁵³

I denne situasjonen stilles norsk skole overfor flere – men også stadig *nye* – utfordringer. Målet for den norske enhetsskolen er i dag at alle barn skal ha felles opplæring med sikte på å forberede elevene til livet som ligger foran dem. Det handler om tilegnelse av «holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut». ⁵⁴ Disse normative oppgavene – for eksempel i forbindelse med verdier og verdiformidling – som skolen ideelt sett har og er «forpliktet» på, springer ut av de skolepolitiske styringsdokumentene. Allmenndannelse er her et viktig stikkord, og en nærmere presisering av hva som ligger i begrepet, og dessuten hva som forventes av

⁴⁹ Grimen, 2004:126.

⁵⁰ Grimen, 2004:126.

⁵¹ «Skolens begrunnelse og samfunnsoppdrag er stadig aktuelt: [avsnitt] Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskapning og velferd for alle. [avsnitt] For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjelpenhet. Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Den skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen framtid.» (*Kultur for læring*, s. 3).

⁵² Bakgrunnen og tendensene for dagens RLE-fag går, ifølge Halvorsen, i retning av et stadig mer samlende fag (overgang fra et delt fag med obligatorisk kristendom for medlemmer av Den norske kirke og rett til fritak og tilpasset opplæring for andre, til et samlet fag som innebærer at stadig flere skal kunne innlemmes i faget), noe hun mener er en sterk indikator på den betydningen som tillegges samlende verdier i kulturen og samfunnet (Halvorsen, 2005:60). Dette vil denne oppgaven forhåpentligvis bidra til en klargjøring omkring gjennom en samtidsorientert analyse av skoledokumentene og -tekstene med tanke på verdiformidlingen i skolen.

⁵³ «Skolens oppgaver er i kontinuerlig justering og omforming tilpasset den generelle samfunnsutviklingen.» (Imsen, 2009:131).

⁵⁴ Generell del av læreplanen, s. 2 Videre kommer det her fram at det også dreier seg om *valg*: «Den [opplæringen] må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft.»

opplæringen, finnes i skolens formålsparagraf.⁵⁵ Her fremhever Hans Hodne at dagens RLE-fag⁵⁶ kan få en vesentlig betydning:

Alle fag, og opplæringen i sin helhet, skal bidra til at formålsparagrafen realiseres. Likevel er kanskje RLE skolens viktigste allmenndannende fag. Det er nemlig en sentral arena for formidling av norsk kulturarv, kollektiv identitet og samfunnets verdier og moral. Samtidig er det et av samfunnets viktigste redskap for å gjøre fremtidige generasjoner i stand til å håndtere utfordringene fra det flerkulturelle samfunnet.⁵⁷

Videre påpeker Hodne at RLE-faget også er spesielt fordi fagstoffet berører på en spesiell måte; det handler blant annet om eksistensielle spørsmål som mange elever har et nært og personlig forhold til.⁵⁸ Her dreier det seg ikke minst om spørsmål knyttet til *verdier*.

Med denne gjennomgangen har jeg forsøkt å vise at skolen som basisinstitusjon er en sentral fellesarena som inkluderer de fleste samfunnsdeltakere, og som derfor har stor påvirkningskraft og betydning. På grunn av dette opererer skolen også som en viktig premissgiver i forbindelse med verdier og verdiformidling i samfunnet. I det følgende vil skolens normative rammeverk analyseres med tanke hvordan verdiformidlingen fremstilles – hva som *kommuniseres*. I forhold til denne oppgavens anliggende blir det spesielt interessant å undersøke hvilke verdipreferanser som ligger innebygd i tekstene.⁵⁹

2.1.2. Skolens normative rammeverk

Etter opplæringslovens § 2-1 har alle barn og unge «plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter.»⁶⁰ Forutsetningene for arbeid med fag i skolen bunnar i de juridiske rammer som gjelder for skolen slik de kommer fram i nasjonale lover og forskrifter. Våre kilder er her *Opplæringslova*, i tillegg til *Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen* og *Læreplan i religion, livssyn og etikk* – som alle har status som *forskrifter*, hvilket kort sagt

⁵⁵ «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår fells internasjonale kulturtradisjon. (...) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte. (...) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» (Hodne, 2009:77).

⁵⁶ Tidligere Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (f.o.m. 1997) og deretter Kristendoms- religions- og livssynskunnskap (f.o.m. 2002) (Skeie, 2009:75).

⁵⁷ Hodne, 2009:77.

⁵⁸ Hodne, 2009:78.

⁵⁹ Skrunes, 2010:59.

⁶⁰ Opplæringslova § 2-1.

innebærer en måte å forstå eller tolke loven på. Alle disse styringsdokumentene er vedtatt i Stortinget og er som *normative* å regne. På den måten fungerer de som bindeledd mellom skole og samfunn, og som lærer er en forpliktet til å følge dem.

Dokumentene angir verdigrunnlag, overordnede mål, felles prinsipp og felles retningslinjer for hele skolen og for alle fag.⁶¹ For RLE sin del vil det si at «faget skal bygge på verdiene og bidra til å realisere målene i disse dokumentene, og at prinsippene og retningslinjene i dokumentene også gjelder for faget.»⁶² Ifølge Hodne er det viktig å se sammenhengen mellom innholdsbeskrivelsen i opplæringsloven og læreplanens kompetansemål, og han mener at forholdet mellom dem billedlig kan forstås slik at læreplanens mange kompetansemål fungerer som et kart å orientere seg etter, mens opplæringsens mål- og innholdsbeskrivelse er kompasset som viser hovedretningen for faget.⁶³

Siste endring i opplæringsloven kom i starten av 2009, mens når det gjelder læreplanverket er det, fra og med 2006, *Kunnskapsløftet – læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* som er gjeldende. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er bygd opp på samme måte som L97 og består av tre deler: (1) Generell del, (2) Prinsipper for opplæringen og (3) Læreplaner for fag.⁶⁴ Når det gjelder læreplanen i RLE, er den bygd opp gjennom en overordnet inndeling mellom formålsbeskrivelse, hovedmål og kompetansemål for faget. I tillegg er de fem grunnleggende ferdighetene – (1) *å kunne uttrykke seg muntlig*, (2) *å kunne uttrykke seg skriftlig*, (3) *å kunne lese*, (4) *å kunne regne* og (5) *å kunne bruke digitale verktøy* – integrert i målene for faget.⁶⁵ Skjematisk kan vi tegne dette opp slik:

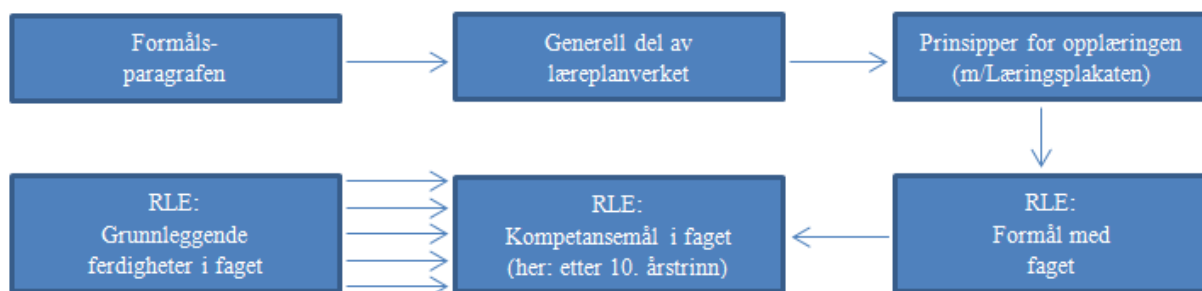
⁶¹ Gravem, 2004:17.

⁶² Gravem, 2004:17.

⁶³ Hodne, 2009:78.

⁶⁴ Imsen, 2009:222.

⁶⁵ Imsen, 2009:250. I denne oppgaven er det målene om «å kunne lese» og «å kunne uttrykke seg muntlig» som er mest relevante.



Figur 2.1. Målstrukturen i læreplanverket for Kunnskapsløftet (med vinkling mot RLE-faget).⁶⁶

Her ser vi at det er flere dokumenter som gjør seg gjeldende som normative rammer for opplæringen – også for RLE-faget. Vi skal nå se nærmere på hvordan verdiformidlingen fremstilles i disse.⁶⁷

OPPLÆRINGSLOVEN

Opplæringsloven ble innført i 1998, og har siden da gjennomgått flere endringer. I dette lovverket, fastsatt av Stortinget, uttrykkes skolens overordnede oppgave. I det følgende presenteres to paragrafer som er av særlig interesse i denne oppgaven.⁶⁸

§ 1-1 Formålet med opplæringa

Formålet med opplæringen kommer fram allerede i opplæringslovens første paragraf, noe som er med på å understreke betydningen av denne lovbestemmelsen. Formålsparagrafen angir viktige hovedprinsipper både for selve loven, for skolens læreplaner og for virksomheten i skolen generelt.⁶⁹ Den skal fungere overordnet og være retningsgivende for alt som skjer i skolen – fra styringsdokumenter til utøvd praksis. Selv om disse formålene – som gjelder for *hele* skolegangen – er generelle, berører de emner innenfor RLE-faget i skolen på en måte som nødvendigvis får konsekvenser for verdiformidlingen.

⁶⁶ Imsen, 2009:251 (egen, modifisert utgave av denne modellen med tanke på bruk i denne oppgaven).

⁶⁷ Jf. forskningsspørsmål, se s. 7.

⁶⁸ Her kunne § 2-3a *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa* også blitt tatt med, men i og med at denne oppgaven konsentrerer seg om de skolepolitiske *intensjonene* i lov- og læreplanverket og *formidlingen* av disse (jf. ovenfor), er denne paragrafen mindre relevant og blir derfor ikke analysert. Et argument for dette er at loven fremhever at «det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen» (Opplæringslova § 2-3a).

⁶⁹ Imsen, 2009:125.

«De fleste av formålsparagrafens utsagn gjelder forholdet mellom skolen og samfunnet, med vekt på vårt felles verdigrunnlag, formidling av nasjonal og internasjonal kulturarv, demokratisk deltakelse i samfunnet, aktivitet i arbeidslivet og likestilling mellom kjønn.»⁷⁰ Ifølge filosofen Inga Bostad sier det uttrykte formålet noe om «en felles skole som både skal virke allment dannende og sikre at kunnskap knyttes til verdier».⁷¹ Det dannende aspektet dreier seg om at elevene skal: «(...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...) lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. (...) ha medansvar og rett til medverknad.»⁷² Kunnskap skal knyttes til verdier, og dette blir viktig i og med at skolen – i samarbeid med foreldre – skal forberede barn og unge på morgendagens samfunn.⁷³

Når det gjelder hvilke verdier skolen skal bygge på, gis det i gjeldende formålsparagraf konkrete føringer. Ifølge Imsen dreier det seg om verdier som det hersker stor grad av konsensus om i samfunnet: «De kristen-humanistiske verdiene danner det viktigste grunnlaget, innbefattet høyt verdsatte verdier som demokrati, toleranse og grunnleggende menneskerettigheter.»⁷⁴ Det heter at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærlyhet, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (...) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte.⁷⁵

Disse formuleringene utgjør «bærebjelkene i skolens manifeste oppgaver».⁷⁶ Det er verdt å merke seg at ordlyden bærer preg av å være *inkluderende*, noe som henger sammen med at paragrafen blir ansett for å skulle være en felles referanseramme som de fleste vil kunne slutte opp om.⁷⁷ Likevel kan det, som Imsen påpeker, diskuteres hvor skolen skal legge vekten når det kommer til selve opplæringen – for eksempel i forhold til verdiformidlingen i skolen:

⁷⁰ Imsen, 2009:142.

⁷¹ Bostad, 2008:140.

⁷² Opplæringslova § 1-1.

⁷³ Jf. formålsparagrafen: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

⁷⁴ Imsen, 2009:142.

⁷⁵ Opplæringslova § 1-1.

⁷⁶ Imsen, 2009:129.

⁷⁷ Imsen, 2009:127.

«Her ligger det et visst rom for tolkning, og det er da også her at vi finner grunnlag for diskusjon om skolens oppgave og i hvilken retning den bør utvikles.»⁷⁸

§ 2-4 Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk

Denne paragrafen i opplæringsloven legger grunnleggende føringer for RLE-faget.⁷⁹ I første ledd står det at «undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.»⁸⁰

Dagens RLE-fag har skapt og skaper engasjement – også utover skolen. Diskusjonene omkring faget har vært med på å resultere i at RLE er det eneste faget som har en egen paragraf i opplæringsloven. Ifølge Sødal kan det blant annet tolkes som et signal om at politikerne ønsker å ha en viss kontroll med innholdet i faget, noe som henger sammen med at det både berører den norske kulturarven og behandler emner og spørsmål som mange har et nært og engasjert forhold til, for eksempel knyttet til verdier.⁸¹ Dette har ikke minst dommen i Strasbourg fra 2007, hvor grunnlaget for overgangen fra KRL til RLE ble dannet, vært med på å vise.⁸² Årsaken til fagets særstilling henger også sammen med utviklingen av et stadig mer sammensatt samfunn som innebærer flere utfordringer, og derfor også flere hensyn å ta. Dette kommer også til syne i skolen, ikke minst når det gjelder hva som i skolens lovverk opp gjennom årene har blitt betraktet som skolens oppgave og formål.⁸³ Som Imsen fremhever, må dette tas i betraktning også når en vurderer skolens overordnede oppgaver.⁸⁴

«Ifølge menneskerettighetene og i samsvar med norsk lov har alle innbyggere rett til å hevde sine verdier, følge sine verdier og praktisere sin tro.»⁸⁵ Derfor er *inkludering* et uttalt mål i samfunnet i dag, noe som også kommer til uttrykk i lovbestemmelsene for skolen. I og med siste endring av paragrafen i 2008, er faget nå «eit ordinært skolefag som normalt skal samle

⁷⁸ Imsen, 2009:129.

⁷⁹ Hodne, 2009:78.

⁸⁰ Opplæringslova § 2-4.

⁸¹ Hodne, 2009:78.

⁸² Skeie, 2009:73-76.

⁸³ Se for eksempel *Identitet og dialog* (NOU 1995:9).

⁸⁴ Imsen, 2009:149-150.

⁸⁵ Imsen, 2009:151.

alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.»⁸⁶ Undervisningen skal dessuten presentere de ulike emnene i undervisningen på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte», som er de tekniske uttrykkene loven opererer med.⁸⁷

Samlet innebærer alt dette at RLE-faget i skolen nå har som grunnleggende mål – et mål som for øvrig kan betraktes som et *holdningsmål* – at undervisningen «skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatning av trdoms- og livssynsspørsmål.»⁸⁸ Ifølge Hodne er hensikten med denne målsettingen at mennesker skal bli i stand til å leve sammen på en best mulig måte tross forskjelligheten⁸⁹, for eksempel knyttet til religion og livssyn: Faget skal videreføre samfunnets verdier og normer, samtidig som elevene skal gjøres i stand til å videreutvikle samfunnets moralkodeks, og det skal også stimulere elevene til å tenke fritt, selvstendig og kritisk.⁹⁰

Til nå har vi sett på relevante sider ved opplæringsens mål- og innholdsbeskrivelse slik det kommer frem i opplæringsloven. Her dreier det seg som sagt om å peke ut *hovedretningene* for opplæringen generelt og for RLE-faget spesielt. Men det trengs også nærmere presiseringer og utdypninger. Det er læreplanene som har ansvaret for å konkretisere hva loven krever. Som allerede nevnt, skjer dette på *forskriftsnivå*, og det er disse forskriftene blikket nå rettes mot.

GENERELL DEL AV LÆREPLANEN

Oppfostringen i skolen skal baseres på kristne og humanistiske verdier og bære videre og bygge ut kulturarven. Viktigheten av at alle elever skal få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag framheves. Opplæringen har som oppgave å balansere en rekke doble formål, blant annet å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn.⁹¹

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring ble vedtatt i 1993, og er ført videre som *Generell del av læreplanen* etter Kunnskapsløftet i 2006.⁹² Som Imsen påpeker, ble det sagt at dette skulle være et måldokument, men at det har mer karakter av å

⁸⁶ Opplæringslova § 2-4.

⁸⁷ Opplæringslova § 2-4.

⁸⁸ Opplæringslova § 2-4.

⁸⁹ Jf. «forståelse», «respekt» og «evne til dialog» i opplæringslova § 2-4.

⁹⁰ Hodne, 2009:80.

⁹¹ NOU 2000:26.

⁹² Imsen, 2009:219-220.

være et generelt idédokument som beskriver hvilke samfunnsmessige oppgaver skolen skal ha, og hvilke pedagogiske ideer som skal legges til grunn for undervisningen.⁹³ Her fastsettes med andre ord viktige prinsipper som skal gjelde på *alle* trinn i skolen. I innledningen til læreplanverket for Kunnskapsløftet står det som følger:

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.⁹⁴

I planen formuleres skolens oppgave ut fra det enkelte menneske, og fokuset er dermed skjøvet fra skolenivå til individnivå: «Mens formålsparagrafene i hovedsak sier hva skolen skal utrette, formuleres i 1993-planen hvilke sider ved personligheten som barn, unge og voksne skal utvikle gjennom opplæringen.»⁹⁵ Ifølge Imsen kan dette tolkes som at staten ønsker å legge mer vekt på den enkeltes individuelle innsats og ansvar overfor fellesskapet.⁹⁶ De ulike egenskapene er formulert som «de sju mennesker»: (1) *det meningssøkende menneske*, (2) *det skapende menneske*, (3) *det arbeidende menneske*, (4) *det allmenndannede menneske*, (5) *det samarbeidende menneske*, (6) *det miljøbevisste menneske* og (7) *det integrerte menneske*.⁹⁷

Professor Peder Gravem påpeker at den generelle delen av læreplanen fra første stund er tenkt ut fra ideen om *enhetsskolen*: «I utviklingen av læreplanverket er det hele tiden lagt til grunn at vi skal ha en felles, likeverdig og tilpasset opplæring for alle, bygd på den samme læreplanen.»⁹⁸ Den norske grunnskolen skal altså være en skole som er *felles for alle*. Men i enhetsskolens «natur» er det også innebygd at det skal være en skole som er *tilpasset den enkelte*. Kort sagt handler det om at man skal forstå enhetsskolen som en fellesarena hvor man både kan *lære av* og *leve med* forskjeller. I denne sammenheng er det et poeng å understreke at enhetsskolen også legger vekt på felles kunnskaper, tradisjoner og verdier. Dette gir, ifølge Gravem, felles referanserammer, og gjør det lettere å innlemme nye grupper i vårt samfunn.⁹⁹

⁹³ Imsen, 2009:219.

⁹⁴ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, s. 1.

⁹⁵ Imsen, 2009:129.

⁹⁶ Imsen, 2009:129.

⁹⁷ Selv om alle de sju aspektene ved det å være menneske er relevante, vil denne oppgaven hovedsakelig konsentrere seg om tre av de som blir ansett for å være mest aktuelle i forhold til denne oppgavens anliggende: *det meningssøkende menneske*, *det allmenndannede menneske* og *det integrerte menneske*.

⁹⁸ Gravem, 2004:24.

⁹⁹ Gravem, 2004:24.

Den generelle delen av læreplanen innledes ved å vise til det som er *målet* med opplæringen: opprusting til «å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.»¹⁰⁰ Her handler det om at

Den [opplæringen] må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut (...). Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar – til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet. (...) Skal utdanningen fremme disse målene, kreves en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver.¹⁰¹

Skolens rolle som springbrett for resten av livet kan vanskelig overdrives. «Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv.»¹⁰² Samfunnets mandat til skolen er videre at opplæringen skal «gi hver elev kyndighet til å ta hånd som seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.»¹⁰³ At dette står som det aller første i dette overordnede styringsdokumentet, viser at det er sentralt og anses som viktig. Nedenfor vil dokumentet konkretiseres ved å se på tre «menneske-typer» som er særlig relevante for denne oppgaven.

«Det meningsøkende menneske»

I dette avsnittet anvises skolens verdigrunnlag som opplæringen skal baseres på: «De kristne og humanistiske verdiene, menneskers likeverd og verdighet, ytringsfrihet og toleranse, aksept av individuell egenart, likestilling mellom kjønnene og menneskets ansvarlighet.»¹⁰⁴

Her påpekes det at vår kristne og humanistiske tradisjon samlet gir «uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter»¹⁰⁵, og at opplæringen derfor må «begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folkets liv.»¹⁰⁶ Mennesket skal nemlig ses på som «et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett.»¹⁰⁷ Sammenhengen med *kulturarv* og *identitet* nevnes også, og her understrekes det at utviklingen av den enkelte elev handler om å bli «fortrolig med nedarvede væremåter, normer og

¹⁰⁰ Generell del av læreplanen, s. 2.

¹⁰¹ Generell del av læreplanen, s. 2.

¹⁰² Generell del av læreplanen, s. 11.

¹⁰³ Generell del av læreplanen, s. 2.

¹⁰⁴ Imsen, 2009:130.

¹⁰⁵ Generell del av læreplanen, s. 3.

¹⁰⁶ Generell del av læreplanen, s. 4.

¹⁰⁷ Generell del av læreplanen, s. 3.

uttrykksformer».¹⁰⁸ I tillegg hevdes det at «viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjansje til å prøves»¹⁰⁹; at opplæringen – gjennom formidling – skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.¹¹⁰

«Det allmenndannede menneske»

Dette avsnittet innledes ved å fremheve at opplæringen skal gi «god allmenndannelse», noe som ifølge dokumentet selv vil si tilegnelse av: (1) «konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv»; (2) «kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig»; (3) «egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen».¹¹¹ Her er det, ifølge Imsen, den gamle opplysningstanken som bringes fram: «I vårt spesialiserte samfunn er det viktig at skolen bringer felles referanserammer for forståelse og fortolkning, slik at det ikke skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i udemokratisk manipulasjon eller sosiale ulikheter.»¹¹² Ifølge dokumentet krever veksten i kunnskap – blant annet som følge av vårt komplekse og spesialiserte samfunn – «hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg».¹¹³

«I opplæringen må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon, slik at det gir oversikt og skaper sammenheng»¹¹⁴, heter det i denne delen av læreplanen. Eksempler som her trekkes fram gjelder alle i forhold til det å skape rom for felles forståelse og referanserammer:

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.¹¹⁵

¹⁰⁸ Generell del av læreplanen, s. 4.

¹⁰⁹ Generell del av læreplanen, s. 4.

¹¹⁰ Generell del av læreplanen, s. 4.

¹¹¹ Generell del av læreplanen, s. 14.

¹¹² Imsen, 2009:130.

¹¹³ Generell del av læreplanen, s. 15.

¹¹⁴ Generell del av læreplanen, s. 14.

¹¹⁵ Generell del av læreplanen, s. 15.

«Det integrerte menneske»

Generell del av læreplanen sammenfattes til slutt i kapitlet om *det integrerte menneske*. Her listes det opp en rekk «tilsynelatende motstridende formål», som det heter, og tanken er at opplæringen samlet sett skal bidra til utviklingen av denne «typen» menneske.

Også i dette avsnittet poengteres formål som omhandler temaer knyttet til verdier og dannelse i et sammensatt samfunn, eksempelvis «å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og gi kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn».¹¹⁶ Det formålet som likevel mest eksplisitt griper an til verdiformidling i skolen er følgende: «å gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt – og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for.»¹¹⁷

Sitatet under viser hvordan læreplanens generelle del avsluttes, og kan derfor brukes som en oppsummering av det hele:

Opplæringen må balansere disse doble formålene. Oppgavene er en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. Når øket kunnskap gir større makt, krever det sterkere betoning av det ansvaret som denne makten gir. Valgene som tas, må bygges på kunnskap om konsekvenser og sammenhenger, men også veiledes ved prøving mot verdier. En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. De unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenfelt måte. Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i. Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.¹¹⁸

PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN

Dette dokumentet forsøker å sammenfatte og utdype bestemmelsene og kravene som gjelder norsk opplæring slik det fremkommer av lov- og læreplanverket. Her er altså alle fag innbefattet, noe som betyr at dokumentet skal regnes som en del av grunnlaget for all opplæring i norsk skole.

¹¹⁶ Generell del av læreplanen, s. 22.

¹¹⁷ Generell del av læreplanen, s. 22.

¹¹⁸ Generell del av læreplanen, s. 22. Ifølge Gravem er sluttmålet for opplæringen *allsidig dannelse av det integrerte mennesket*: «Her møter vi et syn på dannelse som gjennomgående forsøker å kombinere hensynet til individet og til fellesskapet. Sluttmålet tar opp i seg en rekke tilsynelatende motstridende formål som opplæringen skal sikte mot.» (Gravem, 2004:33). Det er disse ulike doble formålene som det i det videre vises til under fellesbenevnelsen «skolens doble formål».

Dokumentet fremhever at skolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger, og også her understrekes det at opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter.¹¹⁹ At dette også dreier seg om verdier, kommer fram i den såkalte *Læringsplakaten* hvor det heter at skolen skal «legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene (...) kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.»¹²⁰ Samme sted står det også at skolen skal stimulere til «deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.»¹²¹ Når det gjelder *elevmedvirkning*, påpeker dokumentet at det forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser og at arbeidet med fagene vil øke elevenes muligheter for engasjement, medvirkning og evne til å ta bevisste valg.¹²²

LÆREPLAN I RELIGION, LIVSSYN OG ETIKK

RLE er et ordinært skolefag der formidling og tilegnelse av kunnskap står sentralt, men det er likevel ikke det eneste. Tidligere i oppgaven ble det antydnet at dagens RLE-fag kan være av særlig betydning med tanke på å oppfylle opplæringens formål om en *allmenndannelse*.¹²³ Dette henger sammen med at RLE er et fag som tar opp grunnleggende fellesmenneskelige temaer, for eksempel knyttet til eksistensielle og etiske spørsmål – spørsmål som utfordrer både individ og samfunn.¹²⁴ Hodne skriver at faget skal:

(...) bidra til at elevene får felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer. Dette handler i stor grad om det allmenndannende aspektet ved faget. Barn og unge trenger å vite noe om hvordan kristen tro, tradisjon og kristne og humanistiske verdier har satt sitt preg på norsk og vestlig kultur. Samtidig må elevene kjenne til hvordan det religiøse mangfoldet setter preg på samfunn og kultur.¹²⁵

Læreplanens formålsbeskrivelse tar utgangspunkt i opplæringslovens § 2-4.¹²⁶ Det fremheves ytterligere at religiøst og livssynsmessig mangfold i stadig større grad setter preg på samfunnet og at «kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og

¹¹⁹ Prinsipper for opplæringen, s. 1.

¹²⁰ Prinsipper for opplæringen, s. 2.

¹²¹ Prinsipper for opplæringen, s. 2.

¹²² Prinsipper for opplæringen, s. 4.

¹²³ Se s. 13-14.

¹²⁴ <http://www.hihm.no/content/view/full/26784/language/nor-NO>.

¹²⁵ Hodne, 2009:81

¹²⁶ Se s. 18-19.

livssynsgrenser».¹²⁷ Videre fremvises *holdninger* som faget – i tråd med skolens verdigrunnlag – skal bidra til å utvikle:

Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.¹²⁸

Temaene verdier, holdninger og aktuelle etiske utfordringer og problemstillinger inngår i faget under hovedområdet *Filosofi og etikk*.¹²⁹ Læreplanen sier at arbeidet med dette hovedområdet skal bidra til holdningsdannelse og utvikling av ferdigheter hos eleven – faget skal være en samtale- og refleksjonsarena omkring etiske og filosofiske spørsmål:

Hovedområdet filosofi og etikk omfatter filosofisk tenkemåte og etisk refleksjon. (...) grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barn og unges liv (...).¹³⁰

Når vi går videre og ser på *kompetansemålene* for faget, er det særlig noen som er aktuelle for denne oppgavens vedkommende.¹³¹ Ifølge læreplanen er målet for opplæringen at elevene skal kunne: «reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt», «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling (...)», «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati», «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur» og «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger (...)».¹³²

SAMMENFATNING: OPPLÆRINGENS FORMÅL

«Det felles innholdet i opplæringen skal komponeres slik at det bidrar til å realisere de samlede formålene med opplæringen.»¹³³ Vi har nå sett at skolens normative rammeverk dreier seg om skolens ansvar om å legge til rette for en opplæring som, i tråd med

¹²⁷ Læreplan i RLE, s. 1.

¹²⁸ Læreplan i RLE, s. 1.

¹²⁹ Hodne, 2009:83.

¹³⁰ Læreplan i RLE, s. 2. Se også Hodne, 2009:83.

¹³¹ Her holder vi oss fortsatt innenfor hovedområdet *Filosofi og etikk*.

¹³² Læreplan i RLE, s. 9.

¹³³ Gravem, 2004:33-34.

verdigrunnlaget som her kommer til uttrykk, skal utvikle elevene til å bli selvstendige og gode samfunnsborgere. Kort sagt dreier opplæringens hovedmål seg om en fremtidig rustning for livet som ligger foran – det handler om elevenes tilegnelse og utvikling av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i samfunnet. Opplæringen skal se mennesket som et moralsk og ansvarlig vesen, og elevene skal – med utgangspunkt i verdiformidling – læres til å treffe valg med fornuft. Fremfor alt har gjennomgangen vist at skolen er en verdibasert institusjon der det er de kristen-humanistiske verdiene som skal stå i sentrum for verdiformidlingen.

2.1.3. Skolens normativitet: Fellesarena for verdiformidling

Skolens normativitet innebærer et ønske om en opplæring som har til hensikt å påvirke elevene på bestemte måter. Vi har allerede sett at skolen er *verdibasert*, og dette betyr at samfunnet – gjennom skolen – ønsker å videreformidle bestemte verdier og holdninger til barn og unge slik at disse kan vokse inn i, overta og videreutvikle vårt demokratiske samfunn.¹³⁴ Likevel «er det ikke så enkelt», som Imsen implisitt postulerer når hun skriver:

Ideelle verdier formulert i blankpussede formålsparagrafer er én ting. Verdier omsatt til praktisk handling kan være noe annet. Verdispørsmålet i samfunn er under stadig utvikling, fordi samfunnet forandrer seg og toleransen for avvikende eller uakseptabel atferd tøytes tilsvarende.¹³⁵

I forbindelse med at Norge har utviklet seg til å bli et mer sammensatt samfunn reises flere utfordringer i forbindelse med skolens verdiformidling. Imsen mener at det handler om forholdet mellom en fast verdiforankring i skolen og verdipluralisme, slik den er i ferd med å utvikle seg i samfunnet:¹³⁶

Skolen skal gi elevene en fast, moralsk oppdragelse, og det innebærer at skolen må si klart fra om forskjellen på rett og galt. Samtidig skal skolen være for alle, uansett bakgrunn. Skolen stilles stadig overfor dilemmaet mellom å holde ei konsekvent linje med hensyn til idealer, normer og verdier, og på den andre siden måtte tillempe sin praksis slik at det utøves den nødvendige toleranse og respekt for enkeltelevers likeverd og verdighet.¹³⁷

Det interessante for vår del blir å undersøke *læreverkets* rolle i dette. Klarer lærebøker i RLE å ivareta de mange doble formål som fremkommer av opplæringens kontekst?

¹³⁴ Arneberg, 2008:25.

¹³⁵ Imsen, 2009:142.

¹³⁶ Imsen, 2009:143.

¹³⁷ Imsen, 2009:142.

2.2. VERDIFORMIDLING I LÆREBØKER

Innledningsvis i kapittel 2 ble det henvist til et sitat fra læreplanens generelle del hvor det fremheves at en tydelig formidling – for eksempel av verdier – er viktig, og at *lærebøker* i den sammenheng kan være eksempler på gode hjelpemidler som er vesentlige for undervisningens kvalitet. I tillegg ble det påpekt at lærebøkene måtte «utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplanen.»¹³⁸ Det er disse prinsippene, sammen med andre relevante dokumenter tilhørende skolens normative rammeverk, som til nå har blitt analysert med tanke på målsettingen for verdiformidlingen i skolen. Nå gjenstår det å undersøke på hvilken måte lærebøkene kan fungere som «gode hjelpemidler» i undervisningen og dermed oppfyller lov- og læreplanverkets uttrykte intensjoner. Mitt analytiske grep er å undersøke hvordan lærebøkene, som materielle didaktiske produkter, *medierer* skolens normative rammeverk og dermed danner grunnlaget for – og selv er en del av – verdiformidlingen i skolen.

2.2.1. Presentasjon av læreverket: Introduksjon og innledende analyse

Før jeg går over på selve analysen av innholdet i lærebøkene kapittel for kapittel, kan det være hensiktsmessig med en kort introduksjon og innramming av det materialet vi her har med å gjøre. Her vil fokuset ligge på noen innledende beskrivelser og betraktninger rundt fire områder:

- (1) *Lærebøkernes kontekst*, hvor jeg vil foreta en utfyllende repetisjon hva angår lærebøkernes relevans og egnethet innenfor denne oppgaven – vi snakker kort sagt om forholdet mellom opplæring og lærebok;
- (2) «*Under samme himmel*», hvor jeg plasserer introduksjonskapitlene som bærer dette navnet i hver bok¹³⁹, da disse ifølge forfatterne selv har som funksjon å fungere som

¹³⁸ Se s. 11.

¹³⁹ I tillegg til at dette er læreverkets overordnede tittel, så innledes læreboka for hvert trinn med et kapittel som bærer samme navn.

«plogspisser» i de temaer som faget tar opp;

(3) «*Valg og verdier*», hvor jeg foretar en overordnet introduksjon av disse kapitlene som er hovedkildene i oppgavens analysearbeid;

(4) *Lærebøkernes grunnleggende didaktiske grep*, hvor jeg presenterer et didaktisk opplegg – *den filosofiske samtale* – som læreverket legger til grunn i arbeidet med bøkene. Dette siste tas med fordi jeg i det videre vil jobbe spesielt med metodikken, og da er det nødvendig først å vite litt om dens innhold.

LÆREBØKENES KONTEKST

Flere ganger gjennom oppgaven har det blitt pekt på lærebøkernes egnethet som analyseenhet i forbindelse med verdiformidling i skolen i dag. Det har blitt tatt til orde for at RLE-faget i den sammenheng kan være av særlig interesse, og lærebokas relevans i nettopp dette faget understrekes av Skrunes når han skriver:

Nettopp på grunn av RLE-fagets kompleksitet og de store meningsforskjellene har lærere i dette faget lettere for å gripe til de valg som læreboka har gjort. Først og fremst fordi en regner med at læreboka har vært gjennom en kvalitetsvurdering og fordi det vil være for krevende hele tiden å gjøre valg innen et komplekst fagdidaktisk felt.¹⁴⁰

«Lærebøkene avspeiler en utvikling innen et skolefag, og de bidrar til å kaste lys over skolens indre faglige og pedagogiske liv. Lærebøkene fører oss inn i klasserommet, inn til møtet mellom lærer og elev omkring et fagstoff.»¹⁴¹ Et viktig poeng i denne sammenheng er at det i dette møtet *skapes* noe i interaksjonen mellom de ulike aktørene i forhold til elevenes læring.¹⁴² I denne situasjonen merker vi oss også at læreren innehar en sentral rolle, noe Skrunes er med på å fremheve når han påpeker viktigheten av at forholdet mellom lærebok og lærere blir gjennomreflektert:

¹⁴⁰ Skrunes, 2010:218.

¹⁴¹ Skrunes, 2010:71.

¹⁴² Jf. medieringsteori, s. 4-6.

Det kan hjelpe læreren til både å bygge opp egen kompetanse og til å trekke ut det beste av læreboka med sikte på å realisere de mål som er satt for både faget og for skolens om helhet. Det krever innsikt i skolens fagpolitiske rammeverk og lærebøkens styrker og svakheter.¹⁴³

Skrunes understreker videre at «læreboka er en pedagogisk tekst preget av et faglig innhold som skal møte elever på et bestemt alderstrinn innen skolens institusjonelle ramme. Det er mange hensyn som skal tas når tekstene skal utformes.»¹⁴⁴ At ett av hensynene dreier seg om å oppfylle det som i skolens normative rammeverk er satt som opplæringens formål, er allerede vist. For å «få dette til», er det derimot også en rekke andre hensyn som må tas, og det er dette oppgaven i det videre skal gripe an til ved å undersøke verdiformidlingen i lærebøkene i forhold til *medieringsteori* – (1) hva skjer med det som skal kommuniseres mellom skolens normative rammeverk og lærebøkene, og (2) hvilket grunnlag skaper dette i neste omgang for elevenes læring? Her dreier deg seg på ulike måter om *valg* som må tas, og det er, som vi skal se, også det lærebøkene synes å ha tatt til etterretning gjennom deres inndeling av det undervisningsstoffet som mest eksplisitt knytter an til aspekter ved verdiformidling.

Foreløpig kan vi feste oss ved at lærebokanalyse kan fungere til det formål å undersøke forhold ved verdiformidlingen i skolen. Så gjenstår det å se om «Under samme himmelen» faktisk ivaretar – og rent faktisk medierer – denne verdiformidlingen på en god måte i lys av skolens normative rammeverk.

«UNDER SAMME HIMMEL»

Når elevene begynner i 8. klasse, møter mange en ny skole, nye lærere og nye venner. Det er et mål at elevene skal bevisstgjøre seg selv på alt det som foregår rundt dem og inni dem. Det er viktig at elevene får en positiv forståelse av seg selv, og at de opplever at de har innflytelse over og ansvar for sitt eget liv. Målet er at det meningsseekende mennesket skal utrustes til å ta hånd om sitt eget liv som et integrert menneske. (...)¹⁴⁵

Sitatet er hentet fra introduksjonskapitlet *Under samme himmel* i lærerveiledningen for åttende trinn. Her blir det påpekt at dette kapitlet – og også de tilsvarende introduksjonskapitlene med samme navn i læreverket for niende og tiende trinn – skal fungere som «plogspisser» inn i de problemstillingene faget tar opp, og det refereres også implisitt til

¹⁴³ Skrunes, 2010:218. Her utgjør for også Lærerens bok en vesentlig rolle, se eksempelvis s. 9.

¹⁴⁴ Skrunes, 2010:100.

¹⁴⁵ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 40.

flere av målene i læreplanen allerede her.¹⁴⁶ Lærerens bok fremhever eksempelvis at også disse kapitlene dreier seg om det overordnede mål for RLE-faget om

å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål. Det er et mål å skape en atmosfære i klassen for at elevene kan tilegne seg en åpen, undrende holdning.¹⁴⁷

Det som står i disse kapitlene kan dermed sies å ha relevans for «alt» annet som skal skje i faget – også «Valg og verdier»-kapitlene i lærebøkene. Derfor vil disse introduksjonskapitlene kort gjennomgå i starten for hver lærebok som analyseres.

«VALG OG VERDIER»

Lærebøkene starter for hvert årstrinn med kapitlene «Valg og verdier». I lærerveiledningene for hvert trinn innledes disse kapitlene med en kort redegjørelse av forholdet mellom kapitlet og læreplanen:

Kapitlet «Valg og verdier» knytter an til flere kapitler i læreplanens generelle del. Først og fremst gjelder det «Det meningssøkende mennesket». Her heter det blant annet: «Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen med egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant, og gjøre det som er rett.» I dette kapitlet behandler vi en rekke etiske og moralske problemstillinger som elevene kan ta stilling til. Gjennom samtale og refleksjon med utgangspunkt i egne erfaringer kan de hjelpes til å nå målet i læreplanens generelle del.¹⁴⁸

Ifølge lærebokforfatterne kommer disse kapitlene inn under følgende hovedmål for faget¹⁴⁹:

(1) gi kjennskap til etiske og filosofiske emner, (2) fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier og (3) fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker mer ulike oppfatninger av tros- og livssynsspørsmål. Utfyllende står det i *Under samme himmel 2* at

Refleksjon rundt etiske og filosofiske emner er sentralt når elevene stimuleres til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet. Ved å oppmuntre til egen refleksjon og til dialog med andre elever vil kapitlet fremme forståelse og respekt for mennesker med ulik tros- og livssynsoppfatning, samtidig som de kristne og humanistiske verdiene som det norske samfunnet bygger på, vil ha en sentral plass.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 40.

¹⁴⁷ Jf. «metodiske tips»: Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s.42 og Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 32.

¹⁴⁸ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 45, jf. Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 33 og Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 41.

¹⁴⁹ De samme gjelder for øvrig også introduksjonskapitlene i forrige avsnitt, s. 29-30.

¹⁵⁰ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 33.

Når det gjelder hvilke kompetansemål kapitlene tar for seg, er disse hentet fra hovedområdet *Filosofi og etikk* – et område som dreier seg om temaer knyttet til verdier, holdninger og aktuelle etiske utfordringer og problemstillinger.¹⁵¹

Sitathenvisningene fra lærerveiledningene ovenfor viser at forfatterne forsøker å legge seg tett opp mot skolens normative rammeverk, og at de dermed opererer som *fortolkere* av læreplanen.¹⁵² Overskriften som er valgt for disse kapitlene kan dermed også sies å være et resultat av en fortolkningsprosess, og her har forfatterne altså landet på «Valg og verdier» som en overordnet innfallsvinkel i forbindelse med mål som har med *verdiformidling* å gjøre. Det er likevel verdt å nevne at disse skillene ikke er vanntette og at temaområdene aldri vil kunne avgrenses totalt, men at det uansett virker å være en tilsiktet metode fra lærebokforfatterens side å konsentrere verdiformidlingen i disse kapitlene.¹⁵³

LÆREBØKENES GRUNNLEGGENDE DIDAKTISKE GREP

Lærebøkene er, som tidligere nevnt, pedagogiske tekster som skal fungere som hjelpemidler i undervisningen med det mål å oppnå det som i skolens lov- og læreplanverk er uttrykt som opplæringens formål. Når det gjelder verdiformidling er faginnholdet, men også didaktikken – den metodikken som ligger til grunn for formidlingen av faginnholdet – vesentlig. De didaktiske virkemidlene som tas i bruk i vår sammenheng, kan listes opp som følger: Tekst i to kolonner, illustrasjoner, sitater, henvisning til hva som skal læres, filosofiske spørsmål, «Visste du at», sammendrag, oppgaver og egenvurderingsskjema. I tillegg er selve teksten tilpasset målgruppen, hvilket innebærer elementer av forenklinger og lignende.¹⁵⁴

Kapitlenes fremgangsmåte kan i grove trekk sammenfattes slik: (1) Henvisning til hva som skal læres; (2) gjennomgang av et temaområde; (3) filosofiske spørsmål¹⁵⁵ hvor elevene utfordres til å ta stilling; (4) sammendrag og oppgaver; (5) avsluttende spørsmål – «Hva har

¹⁵¹ Hodne, 2009:83 (jf. s. 25).

¹⁵² Se s. 4.

¹⁵³ Se s. 7-8.

¹⁵⁴ Dette kunne det i seg selv vært interessant å undersøke mer inngående, men av hensyn til oppgavens rammebetingelser velger jeg her å avgrense meg.

¹⁵⁵ Under overskriften «Mål og vurdering» i introduksjonskapitlet *Under samme himmel* i hver bok kommer det fram at «spredt utover i boka er det noen spørsmål med stjerne foran. Disse spørsmålene er ment som utgangspunkt for å undre seg eller filosofere. De kan både være igangsettere for dine egne tanker rundt temaet og være grunnlag for en diskusjon i klassen eller i en gruppe.» Det er disse spørsmålene som i denne oppgaven plasseres under termen *den filosofiske samtale*.

du lært, og hvordan har du arbeidet?» – med en påfølgende henvisning til en punktliste bak i boka med egenvurdering av arbeidet med kapitlet.¹⁵⁶

Her vil jeg fremheve spesielt ett sentralt aspekt: forfatterne refererer eksplisitt til bruk av den filosofiske samtale som didaktisk grunnstein.¹⁵⁷ Dette grepet blir dermed på sett og vis en del av formidlingen i faget, og innebærer derfor avgjørende premisser i forhold til det å skulle analysere innholdet i lærebøkene.

Den filosofiske samtale representerer en kjent metode innenfor undervisning i skolen. Metoden stammer fra den amerikanske filosofen og pedagogen Matthew Lipman som, med utgangspunkt i den oppfatning at også barn kunne tenke og resonnere, utviklet og opprettet et program for filosofi i skolen som han kalte *Philosophy for Children (P4C)*.¹⁵⁸ Dette har siden fått en lengre virkningshistorie som didaktisk tradisjon, og er i dag en del av en uttalt metodebruk også i den norske skolen. Siden dette også gjelder for lærebøkene i denne analysen, kan det være hensiktsmessig med en nærmere redegjørelse for metoden slik den ligger til grunn i dette læreverket.

Filosofisk samtale i klasserommet

Filosofi handler om å tenke og snakke om filosofiske temaer og spørsmål som ikke har ett fasitsvar, men hvor målet isteden er å utvide forståelsen av noe for på den måten å kunne *nærme seg et svar*.¹⁵⁹ *Den filosofiske samtale* er et eksempel på en slik strukturert metode hvor poenget er å skape rammer for at elevene – gjennom «et undersøkende fellesskap» – kan reflektere og ta stilling til ulike tema og problemstillinger.¹⁶⁰

¹⁵⁶ Se for eksempel Under samme himmel 1 (elevbok), s. 214.

¹⁵⁷ Se for eksempel Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 45-52 og Under samme himmel 1 (elevbok), s. 17-19. Se for øvrig Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 21-29 for generell gjennomgang av metoden. For øvrig representerer dette et oppgjør med et tradisjonelt syn på læreboka (direkte kunnskapsoverføring), da læreboka legger til rette for deltakelse og aktiv læring (jf. skolens normative rammeverk), noe som igjen stiller krav til *læreren* i samspillet med elevene.

¹⁵⁸ Jf. Schjelderup m.fl., 1999.

¹⁵⁹ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 21.

¹⁶⁰ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 17.

Ifølge Jens Breivik og Håvard Løkke er dette en metode som brukes for å utvikle kognitive evner, sosiale evner og etiske holdninger.¹⁶¹ De mener at gevinstene av å arbeide med filosofiske samtaler i undervisningen er betydelig, hovedsakelig på grunn av at de

kan gi skolen og den enkelte lærer et konkret, håndterbart verktøy for å oppnå viktige mål de allerede i dag sikter mot, som å utvikle barns evne til kritisk og selvstendig tenkning (...) [så den enkelte kan] bli bedre rustet til å lykkes i sin videre utdanning, sin yrkeskarriere og sitt liv.¹⁶²

Flere momenter i skolens normative rammeverk kan sies å representere «krav» innenfor den filosofiske samtale. Eksempler kan være at det handler om «å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse».¹⁶³ I læreplanen i RLE står det dessuten at:

Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. (...) Hovedområdet filosofi og etikk omfatter filosofisk tenkemåte og etisk refleksjon. (...) grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barn og unges liv (...).¹⁶⁴

2.2.2. Analyse av innholdet i lærebøkene

Vi har nå sett at verdiformidlingen hovedsakelig skjer gjennom de første hovedkapitlene, «Valg og verdier», i hver lærebok – en plassering som for øvrig kan være med på å understreke viktigheten av akkurat de temaene som her tas opp. Et eksempel som er med på å poengtere kapitlenes betydning er at forfatterne ber elevene svare på hva nettopp disse kapitlene handler om allerede i starten av bøkene under overskriften *Bli kjent i boka*.¹⁶⁵

Det neste som blir interessant er å undersøke hvordan verdiene trer fram i disse kapitlene; hva som formidles og på hvilken måte – kort sagt hvilke valg som er blitt gjort for å kommunisere det som i skolens normative rammeverk er betegnet som opplæringens formål. Følgende oversikt viser hvordan kapitlene er delt inn i ulike temaområder:

¹⁶¹ Breivik og Løkke, 2007:10. Fra en rapport skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som gir en oversikt over relevant kunnskap om filosofi med barn og unge. De to forfatterne er tilknyttet henholdsvis Institutt for filosofi ved Universitetet i Tromsø, og Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk ved Universitetet i Oslo (Breivik og Løkke, 2007:2).

¹⁶² Breivik og Løkke, 2007:15.

¹⁶³ Prinsipper for opplæringen, s. 2.

¹⁶⁴ Læreplan i RLE, s. 1-2.

¹⁶⁵ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 11 og Under samme himmel 3 (elevbok), s. 11. Her presenteres en ramme med overskriften *Bli kjent i boka* hvor det stilles noen spørsmål som skal gjøre leseren kjent – og sannsynligvis også interessert – i boka. De aktuelle spørsmålene i denne sammenheng lyder: «Hva handler kapitlet 'Valg og verdier' om?» I Under samme himmel 2 (elevbok, s. 11) skjer dette også, men her implisitt, for eksempel gjennom spørsmålet: «Finn noen avsnitt i boka som handler om valg mennesker gjør».

Under samme himmel 1	Under samme himmel 2	Under samme himmel 3
Kjærlighet til visdom	Har alle mennesker samme menneskeverd?	Livet og døden
Hvem er du?	Likeverd og likestilling	I gode og onde dager
Familie og venner	Verden og Norge	Abort
Rett og galt	Religion og vitenskap	Ungdomskultur og skjønnhetsideal
		Demokrati og fredsarbeid

Tabell 2.1. Oversikt over alle underkapitlene i «Valg og verdier»-kapitlene.

Disse kapitlene representerer til sammen et utvalg når det gjelder hva som ønskes formidlet i skolen i forhold til valg og verdier. Hver for seg berører de dermed verdiformidling på ulike måter, og det er lite sannsynlig at vi her har med tilfeldigheter å gjøre.¹⁶⁶ Allerede ved første øyekast merker vi oss en tydelig *progresjon* i oppbyggingen av temaene, hvilket eksempelvis kan illustreres gjennom den kumulative stigningen i både antall sider per bok og kompleksiteten i emnene som tas opp. Dette kan blant annet henge sammen med elevenes utvikling og modenhetsnivå gjennom skolegangen – at de etter hvert som de blir eldre i større grad blir i stand til å kunne samtale og diskutere vanskelige og utfordrende temaer. Belegg for en slik forventet utvikling finnes for eksempel i lærerveiledningen til niende trinn hvor forfatterne fremhever at de har valgt å beholde læreplanens begrep om å drøfte – nettopp fordi de nå er eldre og kjenner til begrepet.¹⁶⁷

Foreløpig merker vi oss og tar til etterretning det utvalget – og dermed det medfølgende innholdet – som lærebokforfatterne har gjort innenfor disse kapitlene. Det er dette vi i det følgende skal konsentrere oss om gjennom spørsmålet: Hvordan medieres skolens normative rammeverk når det gjelder verdiformidling i lærebøkene?¹⁶⁸

UNDER SAMME HIMMEL 1

Introduksjonskapitlet *Under samme himmel* i boka for åttende trinn starter med å stille en rekke spørsmål som tydelig har som formål å sette elevene i gang med å tenke. Spørsmålene

¹⁶⁶ Jf. eksempelvis analyse av generell del av læreplanen, se s. 22.

¹⁶⁷ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 35.

¹⁶⁸ Jf. forskningsspørsmål, se s. 7.

«Hva nå?» og «Hva mener du er viktig i livet ditt?» er eksempler på dette.¹⁶⁹ Deretter presenteres elevene for religioner og livssyn – som det fremheves at står for ulike tanker og tradisjoner – de skal lære om. Her kommer det frem at det i stor grad dreier seg om å ha respekt for forskjellighet:

Kunnskap om andres tradisjoner og tro er viktig i et samfunn der ulike religioner og livssyn lever side om side. Mennesker tenker og begrunner sine valg forskjellig. KRL handler om å ha forståelse og respekt for dette mangfoldet.¹⁷⁰

Når det gjelder hva kapitlet «Valg og verdier» handler om, skriver forfatterne følgende:

Kapitlet «Valg og verdier» handler om filosofi og etikk. Det inneholder stoff om filosofiske spørsmål og utfordrer til filosofiske samtaler. Kapitlet handler også om temaer knyttet til familie, venner, forbilder og rett og galt. Human-Etisk Forbund og tradisjoner knyttet til livssynshumanismen er en del av arbeidet med denne boka.¹⁷¹

Allerede her antydes det vi var inne på tidligere – at lærebokforfatterne oppfordrer til bruk av filosofisk samtale i klasserommet. Dermed ser vi at elementer innenfor denne metoden også inngår som en del av det *overordnede* målet for faget.¹⁷² Når vi nå beveger oss over til «Valg og verdier»-kapitlene, skal vi se at det er nettopp det vi her har vært inne på som er tema i første underkapittel.

Underkapittel 1: Kjærlighet til visdom

I dette kapitlet innføres den filosofiske samtalen på en måte som gjør elevene i stand til selv å filosofere.¹⁷³ Forfatterne skriver: «Vi har valgt å presentere den filosofiske samtalen som en metode for å hjelpe elevene til selv å filosofere.»¹⁷⁴ Her presenteres hva som kreves for å utvikle en filosofisk samtale og det foreslås også hvordan den kan gjennomføres.¹⁷⁵ I Lærerens bok kommer det fram at hensikten med innføringen av denne metoden er at elevene lærer «viktige ferdigheter som de har nytte av i alt læringsarbeid».¹⁷⁶ Her ramses det opp en

¹⁶⁹ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 8-9.

¹⁷⁰ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 9.

¹⁷¹ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 9.

¹⁷² Jf. Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 42. Det dreier seg for eksempel om å tilegne seg en «åpen og undrende holdning», se s. 30.

¹⁷³ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 46.

¹⁷⁴ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 51.

¹⁷⁵ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 17-18. Følgende momenter fremheves det at elevene skal kunne: holde seg til saken, tenke seg om, være en god lytter, formulere seg presist, begrunne (og eventuelt forsvare) standpunkter, være kritisk og stille spørsmålstegn til det som blir uttrykt, la være å avbryte andre og gi positiv tilbakemelding.

¹⁷⁶ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 47.

rekke eksempler som på ulike måter kan forankres i skolens normative rammeverk.¹⁷⁷ For eksempel lærer de å reflektere over viktige spørsmål, resonnere, undre seg og være undersøkende, vurdere kritisk egne og andres tanker og formulere og ta stilling til påstander.¹⁷⁸ At dette er en velegnet metode for å lære å ta stilling til etiske og moralske problemstillinger, kommer dessuten eksplisitt fram i lærerveiledningene: «Gjennom samtale og refleksjon med utgangspunkt i egne erfaringer kan de hjelpes til å nå målet (...).»¹⁷⁹ Med dette ser vi igjen det som allerede er blitt påpekt: det virker å være en tilsiktet intensjon fra forfatternes side at metoden skal forutsettes brukt i arbeidet med lærebøkene, og at metoden dermed får konsekvenser for formidlingen generelt.¹⁸⁰ Her kan også *plasseringen* av temaet være med på å argumentere for denne påstanden.

Underkapittel 2: Hvem er du?

Dette kapitlet skal dekke målet i læreplanen som er formulert slik: «Eleven skal kunne reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning».¹⁸¹ I Lærerens bok fremhever forfatterne at målet med kapitlet er at elevene skal forstå disse begrepene og være klar over at det finnes ulike tolkninger og meninger omkring dem – et mål som «innebærer at eleven selv må finne ut hva han mener, og kunne begrunne det.»¹⁸²

Teksten i elevboka starter med følgende sitat: «Ingen har rett til å klandre eller fordømme en annen, fordi ingen kan virkelig kjenne et annet menneske.»¹⁸³ I Lærerens bok blir viktigheten av å legge vekt på at elevene er unike og verdifulle fremhevet, og forfatterne begrunner det eksplisitt når de skriver at «grunnen til at dette sitatet er valgt, er å fokusere på det å klandre eller fordømme andre.»¹⁸⁴ Dette svarer til verdigrunnlaget i formålsparagrafen hvor det heter at alle former for diskriminering skal motarbeides, og vi ser også at flere av de kristen-humanistiske verdiene i paragrafen kommer til uttrykk, for eksempel likeverd og respekt for menneskeverdet.¹⁸⁵

¹⁷⁷ Se eksempelvis s. 33.

¹⁷⁸ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 47.

¹⁷⁹ Jf. s. 30.

¹⁸⁰ Jf. s. 31-33.

¹⁸¹ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 52.

¹⁸² Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 52.

¹⁸³ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 21 (sitat fra Thomas Browne).

¹⁸⁴ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 55.

¹⁸⁵ Se analyse av formålsparagrafen s. 16-17.

Når det gjelder identitetsutvikling fremheves det at «en person er et resultat av arv og miljø».¹⁸⁶ Her blir det blant annet vist til at det de siste årene er blitt forsket mye på menneskets arveanlegg. Dermed antydes en problematikk som henger sammen med verdier, uten at dette drøftes nærmere i denne sammenheng. I stedet impliseres enkelte ting som har med verdier å gjøre i forhold til *miljø*-diskusjonen:

De første leveårene er viktige for hvordan vi skal bli. Vi har med oss våre arveanlegg, men et hjem der vi møter kjærlighet og forståelse legger et bedre grunnlag for at vi skal utvikle oss positivt, enn et hjem preget av utrygghet og konflikter. (...) Vi er selv aktive. (...) derfor er det samspillet mellom oss og de andre som vil være viktig for hvem vi er og hvem vi blir.¹⁸⁷

Her ser vi at forfatterne vektlegger positive verdier og at konsekvenser antydes. Dette skjer derimot ikke i teksten i neste avsnitt hvor det dreier seg om modenhet og seksualitet. Det eneste som skrives i den sammenheng er at «noen oppdager at de er homofile, lesbiske eller bifile, mens de fleste finner ut at de er heterofile»¹⁸⁸, selv om det riktignok skal sies at det påfølgende filosofiske spørsmålet oppfordrer til diskusjon omkring dette når det spør hva elevene mener om påstanden «Det er i møtet med andre at vi blir den vi er».¹⁸⁹ Dette kan bety at selv om verdiformidlingen her ikke skjer konkret, så legges det til rette for stillingtaken i henhold til mål for faget.

I neste avsnitt, *Synet på verden*, behandles forskjellige verdier som påstås å være viktige for folk. Det påpekes dessuten at dette har med oppdragelse og oppvekst å gjøre: «Hva som er rett og galt, hva vi kan gjøre og ikke gjøre, er moralske holdninger vi har med oss fra oppveksten».¹⁹⁰ Deretter vinkles dette mot sammenhengen med religioner og livssyn:

Religioner og livssyn gir en forklaring på hvordan vi skal forstå verden, og gir et grunnlag for hvordan vi skal handle i forskjellige situasjoner. Det virker som om mennesket har et behov for å forstå verden. Derfor er oppdragelse i en religion eller et livssyn verdifullt for de fleste og gir oss et grunnlag for hvordan vi skal handle sammen med andre. (...) Selv om vi får vår religion eller livssyn fra foreldrene våre, betyr ikke det at vi nødvendigvis mener det samme som dem i ett og alt. Når vi kommer i tenårene, får vi ofte våre egne meninger om hva vi tror.¹⁹¹

¹⁸⁶ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 21.

¹⁸⁷ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 22.

¹⁸⁸ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 22.

¹⁸⁹ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 22.

¹⁹⁰ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 22.

¹⁹¹ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 23.

I tråd med skolens normative rammeverk ansvarliggjøres på en måte ungdommene her – det kommer fram at de er blitt selvstendige og tenkende vesener.¹⁹² Likevel er det et annet moment som vil fokuseres i det følgende: Sitatet sier at religioner eller livssyn er avgjørende for handlingsvalg, men samtidig berøres ikke disse som en del av kapitlet. Det betyr at verdiene som her aktualiseres – som i seg selv viser at det *legges til rette* for verdiformidling – i stedet blir behandlet helt generelt og overordnet, uten at en kommer inn på det spesifikt religiøse eller livssynsmessige. Dette blir tydelig helt til slutt i avsnittet, hvor det henvises til følgende spørsmål: «Hvilke verdier har du fått med deg hjemmefra?»¹⁹³ I tillegg kommer det fram i Lærerens bok at «det er de moralske og menneskelige verdier vi her tenker på, som ærlighet, rettferdighet, omtenkksomhet, stolthet og integritet»¹⁹⁴ – verdier som alle kan sies å være universelle.

Underkapittel 3: Familie og venner

Med utgangspunkt i læreplanen i RLE, dreier det seg i dette kapitlet om å lære elevene å kunne «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner».¹⁹⁵ Som det kommer fram i starten av kapitlet, fokuseres det her på å kunne *samtale*. Begrunnelsen for det finnes i Lærerens bok hvor det heter at «gjennom samtalen får de nye vinklinger til de etiske spørsmålene som tas opp, og de blir utfordret til å tenke gjennom egne standpunkter.»¹⁹⁶

Kapitlet i elevboka starter med et dikt som heter «Lykke» hvor den tradisjonelle «kjernefamilien» med far, mor og to barn skildres som den gode.¹⁹⁷ Deretter spør forfatterne hva elevene synes diktet forteller, og på den måten settes elevene i gang med å tenke. Videre beskrives noen forskjellige familieformer, og her virker hovedpoenget å være å få fram at familien – uansett type eller form – skaper *trygghet*¹⁹⁸:

Alle voksne som har barn, er opptatt av at barna deres skal ha det godt, og alle arbeider på sin måte for å få dette til. De ønsker å skape et trygt og godt oppvekstmiljø der barn og unge kan utvikle seg. (...) Det er også i familien barn og unge tar opp viktige spørsmål om det som skjer i verden. Gjennom disse

¹⁹² Jf. eksempelvis analyse av generell del av læreplanen, se s. 21.

¹⁹³ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 23.

¹⁹⁴ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 56.

¹⁹⁵ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 56.

¹⁹⁶ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 56-57.

¹⁹⁷ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 26.

¹⁹⁸ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 60. Se også kopieringsoriginalen *Trygge barn*, s. 76-77 i Lærerens bok.

diskusjonene utvikler unge sine egne meninger og lærer noe om hvordan de skal stille seg til utfordringer som finnes i samfunnet.¹⁹⁹

Her ser vi at sentrale verdier fra skolens normative rammeverk ligger til grunn.²⁰⁰ Det dreier seg for eksempel om at familien er en dannelsesarena hvor de unge kan lære å forstå deler av virkeligheten gjennom å tilegne seg kunnskap, verdier og holdninger som kan vare livet ut.²⁰¹

Neste avsnitt i kapitlet går under navnet «Religioner og synet på familien». Dette bærer preg av å være en deskriptiv fremstilling hvor forfatterne synes å ha lagt vekt på å være nøytrale i å vurdere hvilken familieform som er best.²⁰² Dermed merker vi oss nok en gang tendensen som tidligere er antydnet om at forfatterne så fort det blir snakk om *valg*, blir deskriptive.²⁰³ Likevel står det at «for de fleste mennesker som hører til en religion, regnes familier med mor, far og barn som den beste familie formen»²⁰⁴, og dette trekkes dermed opp som et skille fra humanetikere som «er mest opptatt av at mennesker skal ha det godt uansett hvilken familieform de velger.»²⁰⁵

Videre argumenteres det for at familien, på grunn av press fra medier og reklame som skaper forventninger om hvordan det gode liv skal være, er under press og at derfor stadig flere familier oppløses. Som et resultat av det, påpekes det, har flere tros- og livssynssamfunn i flere år arrangert samlivskurs, hvorav ett av temaene på disse kursene kan være «verdier og tro som plattform».²⁰⁶ Gjennom dette ser vi at det implisitt kommer fram at nettopp *verdier* kan være et aspekt som kan «forbedre» denne situasjonen, og slikt sett ivaretar læreboka en viss form for verdiformidling knyttet til dette. Likevel nevnes det i elevboka ingen konkrete eksempler på type verdier vi her kan ha med å gjøre, og derfor kan den likevel sies å være noe «vag» på dette området. Eksempler på kjerneverdier som er viktige for stabile familieforhold kommer isteden fram i Lærerens bok, hvor følgende fremheves: «Troskap og forpliktelse»,

¹⁹⁹ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 27.

²⁰⁰ Det er også verdt å merke seg at vi her har med en sinnelags-tankegang å gjøre, til forskjell fra konsekvens-tankegang. Spørsmålet blir uansett hvordan det som sies i sitatet oppfattes av elever som ikke har det bra hjemme?

²⁰¹ Se eksempelvis analyse av generell del av læreplanen s. 21.

²⁰² Under samme himmel 1 (elevbok), s. 27-28. Det stilles for eksempel her ingen spørsmål til teksten.

²⁰³ Jf. setning om «modenhet og seksualitet» ovenfor, se s. 37.

²⁰⁴ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 27-28.

²⁰⁵ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 27.

²⁰⁶ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 28-29.

«gjensidig respekt», «lojalitet overfor hverandre», «oppriktighet» og «felles grunnleggende verdier og livssyn».²⁰⁷

Kapitlet avsluttes med noen refleksjoner rundt begrepet *vennskap*. Her løftes det fram ulike typer vennskap og dessuten hvilke krav som kan stilles til en god venn.²⁰⁸ Dermed legges det opp til refleksjon rundt flere «gode» verdier: ærlighet, trofasthet, omsorg, omtenkksomhet, lojalitet, forpliktelse, samt flere. Dette kan derfor også ses som en del av den «dannelsesreisen» skolen – ifølge rammeverket – skal være. Likevel merker vi også her forfatterens skiftning mellom det deskriptive og det normative; når det blir snakk om *krav til en god venn*, er en ikke lenger redd for å være normative i forhold til verdiformidling.

Underkapittel 4: Rett og galt

Flere av læreplanens kompetansemål gjør seg gjeldene i det siste kapitlet i «Valg og verdier»-kapitlet i dette læreverket. For vår del dreier det seg likevel mest om at eleven skal kunne «reflektere over filosofiske temaer knyttet til rett og galt».²⁰⁹

«Hver dag gjør vi mennesker mange valg. Det er valg som skal gjøre livet best mulig for oss selv og dem rundt oss.»²¹⁰ Slik starter gjennomgangen av dette kapitlet, videre tar det for seg forskjellige daglige valg – både «enkle» og «vanskelige» – som mennesker må gjøre hver dag. Her er det tydelig at forfatterne tar på alvor elevene som «moralske vesener» når det presenteres en del dilemmaer som elevene kan stå overfor hvor de må foreta valg.²¹¹ Forfatterne stiller i denne sammenheng flere spørsmål i teksten, og avslutningsvis blir det henvist til følgende filosofiske spørsmål: «Mener du vi skal gjøre det vi har lyst til, eller det vi bør?»²¹² Deretter presenteres tre ulike etiske modeller som kan brukes for å avgjøre hvordan vi skal handle rett eller godt (etikk).²¹³ Dette gjøres med utgangspunkt i en konkret etisk konflikt som, etter forfatterens mening, er identifiserbar for elevene.²¹⁴ Gjennom filosofiske

²⁰⁷ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 58.

²⁰⁸ Under samme himmel 1 (elevbok), s. 29-31.

²⁰⁹ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 60.

²¹⁰ Under samme himmel 1, (elevbok) s. 32.

²¹¹ Jf. eksempelvis analyse av generell del av læreplanen, se s. 21.

²¹² Under samme himmel 1 (elevbok), s. 33.

²¹³ Jeg velger, av hensyn til oppgavens rammebetingelser, å avgrense meg fra å kommentere disse etiske modellene nærmere.

²¹⁴ Under samme himmel 1 (Lærerens bok), s. 65. Den etiske konflikten har «I butikken» som tittel.

samtaler omkring disse legges det altså opp til at verdiformidlingen skjer gjennom samtale og diskusjon.

UNDER SAMME HIMMEL 2

«(...) dialogperspektiv i fokus. Ansvar, respekt og toleranse er honnørord i læreplanen som peker på sentrale sider i elevenes læreprosess. Det er skolens oppgave å forme det allmenndannende og samarbeidende mennesket til et integrert menneske.»²¹⁵

Innledningsvis poengteres det at *identitet* og *dialog* er to «brennpunkt» i faget²¹⁶, og disse to – og sammenhengen mellom dem – er dermed viktige tema for boka. Det blir tidlig understreket hvor viktig dialog kan være i utformingen av egen identitet i et mangesidig samfunn, og det blir også fremhevet flere sentrale målaspekter når det gjelder dialogperspektivet fra skolens styringsdokumenter.²¹⁷

Målet om å skape rom for elevenes åpne og undrende holdninger kommer dessuten tydelig fram i Lærerens bok når forfatterne oppfordrer til følgende: «Bruk derfor også tid på å snakke om dialog og hvorfor brobygging mellom mennesker med forskjellige tanker om tro er viktig i vårt flerreligiøse samfunn og i den mangfoldige verden vi er en del av.»²¹⁸

Når det gjelder kapitlet «Valg og verdier», handler dette ifølge lærebokforfatterne om «valg vi gjør for hvordan vi skal ha det godt med oss selv og dem vi lever sammen med. Andre temaer er menneskerettigheter, menneskeverd, likeverd og likestilling. (...)»²¹⁹ Her ser vi sammenhengen med beskrivelsen ovenfor og at lærebokforfatterne forsøker å legge seg tett opp til flere sentrale aspekter ved verdiformidlingen i skolens normative rammeverk.

Underkapittel 1: Har alle mennesker samme menneskeverd?

I dette kapitlet skal elevene arbeide med følgende mål fra læreplanen: «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente

²¹⁵ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 29.

²¹⁶ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 29.

²¹⁷ Se eksempelvis s. 30.

²¹⁸ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 32.

²¹⁹ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 9.

forbilder». ²²⁰ Her brukes, i henhold til elevenes utvikling, begrepet *å drøfte* – de forventes på niende trinn å vite at det betyr «å utforske etiske problemstillinger fra forskjellige sider for å nærmer seg et best mulig svar». ²²¹ Kapitlet er for øvrig så langt det lengste i omfang med sine elleve sider, og er derfor tydeligvis ansett for å være et viktig og omfattende temaområde.

Kapitlet starter med Kants kjente humanitetsformulering av det kategoriske imperativ: «Mennesket, og ethvert fornuftig vesen overhode, eksisterer som formål i seg selv, ikke bare som et middel til bruk etter forgodtbefinnende for den ene eller andre vilje.» ²²² Ifølge forfatterne ligger dette *rasjonelle* menneskesynet også til grunn for det som kan kalles «offisiell» norsk moral slik den kommer til uttrykk i arbeidet på Stortinget. ²²³

Mennesket er annerledes enn andre levende vesener. Dette kommer til uttrykk i begrepet menneskeverd. Med menneskeverd mener vi hvilken verdi mennesket har i seg selv som menneske. Det kan være ulike syn på om alle mennesker har samme verd. ²²⁴

Slik defineres menneskeverd-begrepet i elevboka. Det tas også opp at det opp gjennom historien har vært ulike syn på om alle mennesker har samme verd:

I den vestlige kulturen finner vi røttene til det synet at alle mennesker er like mye verdt. Jødedommen og kristendommen lærer at mennesket er skapt i Guds bilde. I disse religionene, som i alle verdensreligioner, finner vi også gjensidighetsprinsippet, eller den gylne regel (...). ²²⁵

Dette begrunnes deretter ut fra en henvisning til et konkret vers fra Bibelen, hvor det – ifølge lærebokforfatterne – kommer klart fram «at frelse gjelder for alle mennesker». ²²⁶ Her ser vi altså en direkte henvisning og begrunnelse ut fra Bibelen, og dette er første gang at det tas i bruk konkrete sitater fra en religions hellige skrifter i «Valg og verdier»-kapitlene. Det kan blant annet henge sammen med elevenes modenhetsnivå, eller at dette er et temaområde som forfatterne tenker at «det får passere». Det siste samsvarer med avsnittet *Verdensreligionene og menneskerettighetene* mot slutten av kapitlet, hvor det siteres en henvisning fra hver religion med regelen om hvordan mennesker skal være mot hverandre. ²²⁷ Ved å vise til at alle verdensreligionene innehar gjensidighetsprinsippet, understrekes verdien eksplisitt her. Dette

²²⁰ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 35.

²²¹ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 35.

²²² Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 44

²²³ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 44. Som vi også har kunnet se tidligere, forutsettes mennesket (les: elevene) i læreverket som rasjonelle vesener. Dette er et stort vitenskapsparadigme, som det i denne oppgaven avgrenses fra å gå nærmere inn på.

²²⁴ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 15.

²²⁵ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 16.

²²⁶ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 16.

²²⁷ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 23. For øvrig omtales her også livssynshumanismen som en verdensreligion, noe som er misvisende.

kan også ligge til grunn for at det her godtas å lære *av* religionene, ikke bare *om*: når det er universelt nok, så er det greit.

Menneskerettighetene løftes i kapitlet fram som en følge av utviklingen av tanken om menneskets egenverd i retning av at alle mennesker – ved å *være* mennesker – har naturlige *rettigheter*.²²⁸ Ifølge Læreren bok gjør den allmenne konsensusen omkring menneskerettighetene dem til «et viktig redskap i kampen for frihet, rettferdighet og menneskelig verdighet».²²⁹ Her merker vi oss at formålsparagrafens verdiforankring kommer tydelig til uttrykk når det handler om verdier som er forankret i menneskerettighetene.²³⁰ Det kan også være grunnen til at forfatterne her «tørr» å hevde at dette utgjør «en allmenn konsensus», selv om det i praksis ikke er riktig.

Likevel, som forfatterne presiserer, brytes stadig disse rettighetene over hele verden. Det kan være noe av bakgrunnen for at forfatterne i lærerveiledningen eksplisitt oppfordrer til å innføre begrepet *respekt for andre* «for at elevene skal få en forståelse av hvordan dette moralsynet har en konsekvens for dem i deres egen hverdag».²³¹ Dette kan også henge sammen med de mange filosofiske spørsmålene som i løpet av kapitlet stilles om hvorvidt alle mennesker har samme menneskeverd. Flere av disse egner seg, ifølge lærebokforfatterne, godt til etisk refleksjon og drøfting gjennom filosofisk samtale.²³²

Læreplanen ber om at temaet skal belyses med utgangspunkt i *kjente forbilder*. Dette løser lærebokforfatterne ved å presentere «menneskerettighetsforkjemperne» Martin Luther King, Nelson Mandela og Shirin Ebadi, og dessuten organisasjonen *Amnesty International*, som er «en organisasjon som arbeider for å støtte menneskerettighetsforkjempere over hele verden.»²³³ Eksempler på temaer som tas opp er rettigheter, rasisme, forskjellsbehandling, demokrati, og «tilhørende» verdier som nestekjærlighet, likeverd, demokrati, ytringsfrihet og

²²⁸ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 16.

²²⁹ Under samme himmel 2 (Læreren bok), s. 35.

²³⁰ Jf. analyse av formålsparagrafen, se s. 17.

²³¹ Under samme himmel 2 (Læreren bok), s. 44.

²³² Under samme himmel 2 (Læreren bok), s. 44.

²³³ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 18-20.

politisk frihet.²³⁴ Her formidles altså flere sentrale verdier fra det normative rammeverket – både gjennom tekst, illustrasjoner og filosofiske spørsmål.

Underkapittel 2: Likeverd og likestilling

I forhold til læreplanen i RLE er målet her, på samme måte som i forrige underkapittel, at elevene skal kunne drøfte etiske spørsmål knyttet til forskjellige temaområder. Denne gangen dreier det seg om begrepene *likeverd* og *likestilling*.

Elevboka forklarer innledningsvis forskjellen mellom likeverd og likestilling:

Likeverd betyr at alle er like verdifulle uansett kjønn, rase, nasjonalitet, stilling eller status. (...) Likestilling handler om at kvinner og menn har like rettigheter, plikter og muligheter på alle områder i samfunnet.²³⁵

I det videre løftes *diskriminering* fram som motpolen til likestilling. Alle disse begrepene – likeverd, likestilling og diskriminering – er eksplisitt nevnt i skolens formålsparagraf, og dermed kan kapitlet sies å tilrettelegge for en verdiformidling i tråd med skolens normative rammeverk.²³⁶

Det er fremfor alt likestilling mellom *kjønn* som er i hovedfokus, og det vises ved flere anledninger til at det i Norge, som i verden for øvrig, ikke hersker full likestilling mellom kvinner og menn. Dette understrekes når det brukes plass på å fremstille alle (les: læreverkets utvalg) verdensreligionenes syn på hvilke religiøse oppgaver menn og kvinner skal ha i de forskjellige trossamfunnene.²³⁷ Denne fremstillingen bærer for øvrig preg av å være deskriptiv – omtalene er svært begrenset og inneholder ingen begrunnelser i det hele tatt. Slik sett kan det stilles spørsmålstegn til om dette er i tråd med formålsparagrafen, som pålegger opplæringen å *fremme* likestilling.

Mot slutten av kapitlet er det etnisk likestilling – og dermed også etnisk diskriminering – som står på agendaen. Her starter forfatterne med en demografisk fremstilling av dagens (les: 2005) innvandrere med det resultat at Norge «er på vei til å utvikle seg til et flerkulturelt land

²³⁴ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 18-20.

²³⁵ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 25.

²³⁶ Se analyse av formålsparagrafen s. 16-17.

²³⁷ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 27-28.

med mennesker av svært ulike etnisk opprinnelse».²³⁸ Det antydes potensielle utfordringer knyttet til dette, noe som blant annet førte til ny lov mot diskriminering i 2006:

Loven forbyr diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion og livssyn. Loven gjelder på alle samfunnsområder, også for arbeidslivet og for boligmarkedet.²³⁹

Etter dette løftes spesielt tre områder fram: *Ytringsfrihet og rasisme*, *Diskriminering på boligsektoren* og *Diskriminering i arbeidslivet*.²⁴⁰ I alle disse utfordres elevene til å ta stilling gjennom filosofiske spørsmål. Slikt sett snakker vi om en tilrettelegging for verdiformidling – her positive verdier knyttet til forhindring av ett av de tre nevnte områdene – og dermed en ivaretagelse av områder innenfor skolens normative rammeverk.

Underkapittel 3: Verden og Norge

I dette kapitlet er følgende utdrag fra læreplanen i RLE i fokus: Elevene skal kunne «reflektere over filosofiske tema knyttet til natur og kultur» og «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt; sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer».²⁴¹ Her brukes hele tolv sider på verdier som blant annet er å finne i formålsparagrafen.²⁴² Hva kommuniserer så læreboka i forhold til dette?

De siste tretti årene har FN arbeidet for å finne løsninger på de store miljø- og fattigdomsproblemene verden står overfor. I 1983 ble begrepet bærekraftig utvikling innført. (...) en utvikling som tilfredsstillende menneskenes behov i dag uten at det går på bekostning av framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstillende sine behov. Med andre ord må vi bruke ressursene vår fornuftig.²⁴³

Som vi ser av dette sitatet, er det *aktuelle* temaer som er i fokus, og disse kategoriseres i henholdsvis miljø- og fattigdomsproblemer. På mange måter er det verdien *rettferdighet* som her står i sentrum – en verdi som for øvrig ikke eksplisitt kommer til uttrykk i noen av skolens normative styringsdokumenter som er medregnet i denne oppgaven. Likevel velger altså lærebokforfatterne å fokusere på denne verdien gjennom å se på verdivalg knyttet til forholdet mellom *verden og Norge*.

²³⁸ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 31.

²³⁹ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 31.

²⁴⁰ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 32-33.

²⁴¹ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 64.

²⁴² Se analyse av formålsparagrafen, s. 16-17.

²⁴³ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 35.

I forhold til fattigdom, har forfatterne vektlagt ting som FNs tusenårsmål, Norges tiltak i forhold til verdens fattigdom, etisk handel og andre lignende tiltak. I tillegg løftes også (den relative) fattigdommen i Norge fram. Til dette er det laget en kopieringsoriginal, *Kronprins Haakon: - Alle kan bidra til en mer rettferdig verden*, hvor det legges til rette for verdiformidling, blant annet ved å henvise til at det dreier seg om å skape holdninger.²⁴⁴

Når det gjelder miljøproblemer, er det hovedsakelig *klimaendringene* som er gjenstand for oppmerksomhet. I teksten kommer det fram at «de klimaendringene vi har sett de siste 50 årene, i hovedsak er menneskeskapte».²⁴⁵ Det kan virke som om forfatterne gjennom dette har et ønske om å berøre holdningene blant leserne – vise at mennesket har et *ansvar* for naturen. Et argument for det er at forfatterne, etter å ha nevnt religioners og livssyns understreking av naturens verdi, stiller følgende spørsmål: «Hva mener du hver enkelt av oss kan gjøre for å unngå miljøødeleggelser?»²⁴⁶ Her er det for øvrig interessant å legge merke til illustrasjonene som er valgt; et er hentet fra orkanen Katrina i Mississippi i USA (2005) og et annet viser luftforurensningen over Oslo.²⁴⁷ Det virker med andre ord å være et *tydelig* budskap som ønskes kommunisert. Dette kan henge sammen med at det handler om et «universelt tema» som de fleste i bunn og grunn er enige om, og at det dermed, ifølge forfatterne, egner seg til eksplisitte spørsmål til elevene.

Underkapittel 4: Religion og vitenskap

Ifølge lærerveiledningen skal elevene i dette korte kapitlet arbeide med læreplanmålet om å kunne «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap»²⁴⁸, noe som ikke umiddelbart virker å være direkte relevant i forhold til denne oppgaven.²⁴⁹ Ved nærmere ettersyn kan vi her likevel merke oss en interessant vinkling på et aktuelt samfunnstema som dermed også kan finne fotfeste i et av de andre kompetansemålene under hovedområdet *Filosofi og etikk*. I forlengelsen av at kapitlet introduserer forholdet mellom vitenskap og religion – og påpeker at begge disse har krav på respekt²⁵⁰ – presenteres et dilemma som

²⁴⁴ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 83.

²⁴⁵ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 44.

²⁴⁶ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 33. Se også s. 46 for lignende oppgave.

²⁴⁷ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 43-44.

²⁴⁸ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 83.

²⁴⁹ Dette læreplanmålet er for eksempel ikke tatt med i analysen av skolens normative rammeverk, se s. 25.

²⁵⁰ Under samme himmel 2 (Lærerens bok), s. 93.

«vitenskapen ikke tar stilling til»²⁵¹: *forskning på stamceller*. Her blir det fremhevet at vitenskapen ikke sier noe om hva som er etiske rett eller galt, eller om hvordan vi bør leve – noe derimot religioner og livssyn prøver å gjøre.²⁵² Gjennom eksemplet blir det henvist til de ulike religionene og livssynenes meninger, og helt til slutt i avsnittet stilles elevene overfor spørsmålet «Når mener du et nytt liv oppstår?».²⁵³ Her er det verdt å merke seg at omtalen av religionenes og livssynenes syn også løfter fram *begrunnelser* for det de mener.

Denne vektleggingen kan skyldes et ønske om å ivareta verdiformidlingen i forhold til skolens normative rammeverk, i alle fall dersom intensjonen faktisk er en drøfting av temaet *i forhold til verdier*. Et argument for dette finnes i den ene av oppgavene som gis i slutten av kapitlet som lyder: «Undersøk om det er lov eller ikke å forske på befruktete egg i Norge i dag. Hva er begrunnelsen for loven? (...)»²⁵⁴ Gjennom å finne begrunnelser for denne loven, vil elevene etter all sannsynlighet ende opp med å drøfte *verdier* som de allerede er blitt kjent med tidligere i undervisningen i faget, for eksempel menneskeverdet.

UNDER SAMME HIMMEL 3

Innledningsvis kommer det i denne læreboka fram at det handler om *valg*: «Du har nå begynt på 10. trinn, det siste året av grunnskolen. Det er et viktig år i livet ditt. I løpet av dette året kan du gjøre valg som kan påvirke store deler av livet ditt videre.»²⁵⁵ På neste side kommer det et slags oppfølgingsspørsmål: «Hva er viktig?»²⁵⁶ Her ønsker forfatterne å få i gang elevenes tanker og refleksjoner, og det gjøres ved implisitt å henvise til verdier, for eksempel frihet, rettferdighet, kjærlighet, og at de må velge hvilke(n) verdi(er) som er viktigst. Etter dette følger et avsnitt med tittelen «Mulighetene er dine!»²⁵⁷, hvor elevene, forstått som «et helt spesielt menneske»²⁵⁸, utfordres ytterligere ved at deres ansvarlighet fremheves: valgene som tas gir muligheter, og får konsekvenser. Fremfor alt antydes det at elevene, nå som de går i tiende klasse, bør være i stand til å kunne ta selvstendige og reflekterte valg.²⁵⁹ Dette

²⁵¹ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 50 (jf. overskriften).

²⁵² Under samme himmel 2 (elevbok), s. 50.

²⁵³ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 51.

²⁵⁴ Under samme himmel 2 (elevbok), s. 51.

²⁵⁵ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 7. Siden etterpå presenterer en del uttalelser som også har med verdier å gjøre.

²⁵⁶ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 8.

²⁵⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 9.

²⁵⁸ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 9. Dette er altså en understreking av *menneskeverdet*.

²⁵⁹ Jf. Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 35.

korresponderer med åpningsspørsmålet i «Valg og verdier»-kapitlet: «Hvilke valg står du foran i livet ditt?».²⁶⁰ Med andre ord blir det her mediert (les: *skapt*) en sterk verdi i lærebøkene, uten at det nødvendigvis gjøres eksplisitt: det er forutsatt at elevene skal inneha – eller i hvert fall tilegne seg – noen spesielt kvalifiserte kvaliteter.

«I kapitlet 'Valg og verdier' handler denne boka om ungdomskultur, sex og samliv. Andre temaer er demokrati, krig og fred, liv og død. Vi skal også arbeide med sammenhengen mellom etikk, religion og livssyn.»²⁶¹ Dette står innledningsvis i elevboka, og lærebokforfatterne utdyper i Lærerens bok:

Kapitlet behandler spørsmålet om meningen med livet og problemstillinger rundt døden, menneskets forhold til seg selv og til hverandre og vårt forhold til verden vi lever i, ut fra ulike perspektiver og innfallsvinkler. Dette er temaer elevene på 10. trinn har et forhold til og som mange er opptatt av.²⁶²

Her ser vi at en rekke konkrete temaer knyttet til verdier gjør seg gjeldende. Disse ser også ut til, i og med flere av deres kjennetegn av sensitivitet, å ta elevenes progresjon hva angår modningsnivå på alvor.²⁶³ Dette kan henge sammen med at elevene nå, ifølge skolens normative rammeverk, skal nærme seg målet om å bli «et integrert menneske».²⁶⁴

Underkapittel 1: Livet og døden

Dette kapitlet er, med sine 14 sider i elevboka, det klart største i omfang av alle som tilhører «Valg og verdier-kategorien». At forfatterne forstår dette som et vidt tema, kommer også fram gjennom de mange komplementære delmålene som er presentert innledningsvis i elevboka. Her heter det at elevene, etter å ha arbeidet med kapitlet, skal kunne reflektere over filosofiske temaer knyttet til liv og død som (1) «hva er meningen med livet», (2) «hva er det gode liv», (3) «er mennesket fritt», (4) «er det alltid riktig å redde liv» og (5) «hvem skal bestemme når et menneske skal dø».²⁶⁵ Alle disse bunner i det vidtfavnende målet fra læreplanen om å

²⁶⁰ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 12.

²⁶¹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 9.

²⁶² Under samme himmel 3 (Lærerens bok) 3, s. 42.

²⁶³ Jf. eksempelvis s. 35.

²⁶⁴ Jf. analyse av generell del av læreplanen, se s. 23. Se også Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 35 under «Kapitlet og hovedmål».

²⁶⁵ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 15, jf. Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 43.

«reflektere over filosofiske tema knyttet til liv og død»²⁶⁶, og er dermed operasjonaliseringer av dette målet hvor det legges konkrete føringer for formidlingen.

Elevboka starter med et sitat fra Umar – som, ifølge sunnimuslimene, er den andre av de fire rettlejede kalifer: «Fire ting kommer ikke tilbake: en avfyrt pil, et uttalt ord, en forspilt anledning og et tilbakelagt liv.»²⁶⁷ Ifølge lærerveiledningen peker kalifen her på fire sentrale områder «i forholdet mellom mennesker og enkeltmenneskers ansvar»²⁶⁸, og ved hjelp av dette fremhever nok en gang det vi har vært inne på flere ganger tidligere – at mennesket er et moralsk vesen med ansvar for sine valg og handlinger. I denne sammenheng kan flere verdier gjør seg gjeldende, og derfor blir det interessant å undersøke på hvilken måte rammeverket speiles i dette kapitlet.

Kapitlet starter med å understreke menneskets særstilling på jorda og gir så noen ulike religiøse, livssynsmessige og vitenskapelige begrunnelser for hvorfor mennesket er til. Deretter stilles spørsmålet «Hvorfor tror du mennesket er blitt til?»²⁶⁹ hvorpå elevene blir bedt om å ta stilling til de ulike begrunnelsene som nettopp er blitt gjennomgått. På denne måten legges det til rette for samtale og refleksjon mellom mennesker med ulike oppfatninger av tros- og livssynsspørsmål, hvilket er i tråd med skolens normative rammeverk.²⁷⁰ I forlengelse av dette, stilles det i neste avsnitt spørsmål om hva meningen med livet er. Også her fremheves det at mange har forsøkt å gi svar: «Tilhengere av religioner søker å finne svaret innenfor religionen, mens de som ikke hører til noen religion, prøver å finne sine.»²⁷¹ I denne sammenheng blir det hevdet at de fleste mennesker søker etter det som kalles *det gode liv*, og deretter presenteres en lengre diskusjon angående hva det vil si å ha det godt og være lykkelig.²⁷² Her er det verdt å merke seg at hva de forskjellige religionene mener om meningen med livet er utelatt i teksten – isteden stilles det et avsluttende spørsmål bakerst i kapitlet hvor elevene selv må undersøke dette.²⁷³ I elevboka løftes heller følgende sitat fram:

Hvis du var alene i Universet uten å ha noen å snakke med, ingen å dele stjernenes skjønnhet med, ingen å le samme med eller ingen å berøre, hva ville da være hensikten med livet? Det er andre liv, og

²⁶⁶ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 43.

²⁶⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 15. Her henvises det altså til en sentral person innenfor islam.

²⁶⁸ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 52.

²⁶⁹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 16.

²⁷⁰ Se eksempelvis analyse av opplæringslova § 2-4, s. 16-17.

²⁷¹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 16.

²⁷² Under samme himmel 3 (elevbok), s. 17-19.

²⁷³ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 27.

det er kjærlighet som gir livet ditt mening. Vi må oppdage gleden ved å ha hverandre, gleden ved utfordringer og gleden ved å vokse.²⁷⁴

Etterpå blir elevene spurt hva de mener om dette sitatet – som vi ser at hovedsakelig dreier seg om *nestekjærlighet* – og dermed kjenner vi igjen metodikken som brukes: påstand, etterfulgt av stillingtagen. Deretter gjøres en «filosofisk vinkling» i forbindelse med menneskets (frie) valg.²⁷⁵ Her postuleres at «de fleste mennesker mener at vi selv kan bestemme hvilke valg vi vil gjøre»²⁷⁶ og at «vi står som mennesker ansvarlige for de valgene og de handlingene vi gjør»²⁷⁷. I denne sammenheng blir elevene presentert for filosofen Jean-Paul Sartre, som var opptatt av at mennesket var absolutt fritt. «Jeg er ikke den jeg er en gang for alltid. Hvem jeg er, er avhengig av valgene mine. Det er mitt ansvar som et fritt menneske å ta ansvar for mine egne valg og for mitt eget liv.»²⁷⁸ Her ser vi flere sentrale momenter fra skolens normative rammeverk bli synlige, men først og fremst er det snakk om «våre» vestlige, demokratiske verdier – verdier som ikke uten videre trenger nærmere religiøse eller livssynsmessige begrunnelser.

Kapitlet skifter etter hvert fokus fra aspekter ved *livet*, til å skulle handle om *døden*; om hva døden er, om et liv alltid skal reddes og om aktiv dødshjelp. I elevboka står det:

Denne [teknologiske] utviklingen har bidratt til at mennesker lever lenger, og at de som er rammet av sykdom og ulykker, likevel kan bli friske og leve fullverdige liv. Men den raske utviklingen innenfor legevitenenskapen stiller også mennesket overfor nye etiske utfordringer. Etik er læren om hva som er rett og galt. Ved hjelp av ny teknologi og nye behandlingsmetoder kan legene i dag holde liv i mennesker som ellers ville dødd. Er dette alltid riktig?²⁷⁹

Her settes elevenes tanker i høyspenn idet det dreier seg om vanskelige valg.²⁸⁰ Selv om Lærerens bok presenterer ulike religioners syn på eutanasi og argumentasjon rundt dette, så er hovedtendensen at forfatterne i elevboka tar i bruk mange åpne spørsmål i stedet for mer «informerende» kunnskapsformidling.²⁸¹ Det henger nok sammen med at *livet* og *døden* representerer store og eksistensielle spørsmål i livet, noe forfatterne også tar tak i når de spør

²⁷⁴ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 19 (sitat fra Mitsugi Saotome).

²⁷⁵ Dette kan for øvrig også begrunnes med at religionenes og humanetikernes svar på hvorfor mennesket er til, og dessuten hva som er meningen med livet, behandles grundigere i et senere kapittel i boka (utenfor «Valg og verdier»-kapitlene).

²⁷⁶ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 19.

²⁷⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 20.

²⁷⁸ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 20.

²⁷⁹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 21.

²⁸⁰ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 22.

²⁸¹ I Under samme himmel 3 (Lærerens bok, s. 51-52) skrives det eksplisitt at vi i dette kapitlet har å gjøre med grunnleggende filosofiske temaer som egner seg godt til en filosofisk samtale.

hva døden er og for så å presentere ulike svar på hva døden innebærer. Deretter introduseres, under overskriften *Rett til å dø?*, en avsluttende diskusjon hvor det presenteres fire argumenter for aktiv dødshjelp, og fire argumenter mot.²⁸² Dette er første gang i «Valg og verdier»-kapitlene at argumenter listes opp på denne måten, noe som taler for at dette er noe forfatterne har klare intensjoner om at skal bli kommunisert. Mengden stoff kan likevel diskuteres siden dette tross alt kun omfatter ett kompetansemål i læreplanen for RLE eksplisitt. Hvorfor skulle ikke da også andre temaer bli gjenstand for en tilsvarende diskusjon med konkret argumentasjon? Minst to svar kan gis dette: for det første er dette, som tidligere nevnt, et *aktuelt* tema som mange er opptatte av og, for det andre impliserer det flere andre verdier som er tydelig framme i skolens normative rammeverk og som dermed ønskes formidlet. Eksempler kan være «respekt for menneskeverdet», «nestekjærlighet», «likeverd», «solidaritet» og «respekt».²⁸³

Underkapittel 2: I gode og onde dager

I dette kapitlet skal elevene arbeide med målet i læreplanen om å kunne «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, samliv, heterofili og homofili».²⁸⁴ Dette er et mål som mange i dag er svært opptatt av, noe som gjenspeiles i storsamfunnet for øvrig.

Vi har konkretisert temaet samliv til å gjelde forelskelse, kjærlighet, ungdom og seksualitet og forskjellige samlivsformer. Vi har tatt utgangspunkt i elevenes alder og livssituasjon, og utfordrer dem til å reflektere over ulike etiske problemstillinger de møter i sine liv.²⁸⁵

Dette skriver forfatterne selv i lærerveiledningens introduksjon til kapitlet, og på denne måten blir det tydelig at forfatterne har foretatt bevisste didaktiske valg i utformingen av kapitlet.

Kapitlet innledes ved å se på noen sider ved *forelskelse(n)*. I den forbindelse fremheves det at kjærester må være åpne mot hverandre og tørre å si hva de tenker og føler, og det nevnes også at det i alle parforhold dukker opp problemer som må løses.²⁸⁶ «Er forholdet godt og de to

²⁸² Under samme himmel 3 (elevbok), s. 24-26. For øvrig listes det i Lærerens bok (s. 48-52) opp ytterligere argumenter både for og imot eutanasi. Her kommer også religionenes syn på eutanasi fram.

²⁸³ Jf. formålsparagrafen, se analyse s.16-17.

²⁸⁴ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 55.

²⁸⁵ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 55.

²⁸⁶ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 35.

respekterer hverandre, vil de etter hvert finne ut hva som er godt og riktig for dem.»²⁸⁷ Den måten forfatterne beskriver det å være kjærester her, er en moderne og sekulær måte – de har ikke problemer med å begynne å tenke ekteskapeleg allerede inn i dette med kjæresteforhold. Dette er en innstilling mange religioner nok vil være imot, noe som kommer fram i neste avsnitt, under deloverskriften *Religioners og livssyns syn på ungdom og seksualitet*, hvor det blir påpekt at de fleste som tilhører ulike religioner hevder at seksuelt samliv er knyttet til ekteskapet.²⁸⁸ Dette begrunnes med at «det er innenfor ekteskapets rammer at mennesker kan oppleve en trygghet og åpenhet som vil føre til et godt seksualliv. Mange mener dessuten at ettersom samleie er knyttet til det å få barn, så er ekteskapet det eneste naturlige stedet.»²⁸⁹ Livssynshumanistene, skrives det, mener at mennesker – etter å ha tenkt seg godt om – fritt må velge den samlivsformen de ønsker.²⁹⁰ Gjennom slike overveininger som det her legges opp til, har vi tydelig med verdier – for eksempel åpenhet, trygghet, ærlighet og respekt – å gjøre.

Neste avsnitt i teksten går under navnet *Hvem er jeg?*, og her berøres samlivsspørsmål i forhold til de unges identitet og noe av problematikken rundt dette. I Lærerens bok kan det virke som om forfatterne her ønsker å legge ekstra fokus på de unges *holdninger* i forbindelse med homofili-temaet – et tema som for øvrig kommer til uttrykk i skolens normative rammeverk.²⁹¹ Et eksempel på det kan være at forfatterne i elevboka skriver at «å diskriminere mennesker på grunn av deres seksuelle legning, kan sammenlignes med diskriminering på grunn av tro, rase eller kjønn.»²⁹² Begrunnelsen for denne vektleggingen kan ha sin basis i at forfatterne skriver følgende:

Mange unge har homofobe holdninger. Det er vår oppgave som lærere å få fram saklig informasjon om homofili og å få elevene til å reflektere over egne standpunkter slik at fordommer og myter kan avlives. (...) [avsnitt] For å utvikle en positiv identitet som henholdsvis lesbisk, homofil eller bifil, er det en forutsetning å bli sett og respektert. For at undervisningen om homofili skal ha noen hensikt, må derfor lærere ha en grunnleggende aksepterende holdning til temaet.²⁹³

Gjennomgangen avsluttes så ved å stille spørsmålet: «Hva mener du om homofili?»²⁹⁴

²⁸⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 30.

²⁸⁸ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 32.

²⁸⁹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 32.

²⁹⁰ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 32.

²⁹¹ Jf. kompetansemålene i RLE, se analyse s. 25.

²⁹² Under samme himmel 3, s. 33.

²⁹³ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 58-59.

²⁹⁴ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 33

Underkapittel 3: Abort

Ifølge læreplanen i RLE er det et mål for opplæringen at elevene skal kunne «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner og samliv».²⁹⁵ Ut fra dette kompetansemålet trekker lærebokforfatterne ut *abort* som et sentralt tema i og med at det er viet et eget kapittel – selv om begrepet ikke er nevnt noen steder i skolens normative rammeverk. Begrunnelsene for et slikt valg henger antagelig sammen med at abortdiskusjonen impliserer flere sentrale verdier i skolens verdigrunnlag, deriblant respekt for menneskeverdet og for den enkeltes overbevisning, likeverd og ansvar. I tillegg inngår refleksjon rundt temaer knyttet til *liv og død* som et av kompetansemålene i RLE.²⁹⁶

Elevboka presenterer innledningsvis noen konkrete fakta i forbindelse med abort: forskjellen på provosert abort og spontanabort, abortlovgivning og konkrete tall i forbindelse med aborter i Norge. Her påpekes en nedgang i antall tenåringsaborter de siste årene, noe som i følge forfatterne henger sammen med bedre seksualundervisning i skolen.²⁹⁷ Det er antagelig derfor kapitlet inneholder både *undringsspørsmål* og *kopieringsoriginal* i forhold til skolens seksualundervisning – forfatterne ønsker fokus på holdninger omkring temaet, og da er seksualundervisning viktig.

Videre blir det fremhevet at kvinner som blir ufrivillig gravide står overfor et *valg* mellom å bære fram barnet eller å ta abort:

Å ta abort er for de fleste et vanskelig valg. Er fosteret et eget liv? Vil det i så tilfelle være rett å ta et liv? Hvilke konsekvenser vil det få? Vil kvinnen lure på hvordan barnet ville blitt? Vil hun få psykiske problemer sånn at livet blir vanskelig?²⁹⁸

I tillegg blir det understreket at det også i en del tilfeller dreier seg om vanskelige valg for kvinnen når hun ønsker seg barn, men at det viser seg å være noe galt med fosteret. Gjennom dette berøres debatten om det såkalte «sorteringsamfunnet» mange i dag vil si vi er vitne til.

Til nå har kapitlet stort sett bestått av deskriptiv tekst med flere utfordrende spørsmål til elevene underveis. Det er først under overskriften *Religioners og livssyns mening om*

²⁹⁵ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 63.

²⁹⁶ Se analyse s. 25.

²⁹⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 36.

²⁹⁸ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 38.

provosert abort, at temaet knyttes opp mot *verdier*.²⁹⁹ Ifølge lærerveiledningen vil en slik presentasjon «gi elevene et mer nyansert syn på forskjeller mellom religioner, og større forståelse for hvordan religioner ser på et slikt etisk spørsmål».³⁰⁰ Forfatterne innleder elevboka ved å vise til det jeg vil kalle et «overordnet helhetssyn» blant alle religionene:

De store religionene mener at menneskelivet er hellig og at det er galt å drepe. Derfor er de i utgangspunktet negative til abort. De mener fosteret er et liv, fosteret har ingen andre som beskytter det enn moren, og det er galt å drepe uskyldige. Det er likevel ulike synspunkter mellom religionene og innenfor den enkelte religion på om det fins situasjoner der man kan godta at en abort blir gjennomført.³⁰¹

Forskjellene som deretter blir presentert hva angår forskjellige syn, dreier seg i bunn og grunn om hvilket liv – barnet eller morens – som er «mest verdt». I tillegg går diskusjonen på *når* et liv starter. Her bærer verdiene som aktualiseres preg av å ligge implisitt til grunn, og i tillegg virker det å være det allmenne, og ikke det spesifikt religiøse, ved verdiene som kommer til uttrykk. Avslutningsvis utfordres elevene til å ta stilling til abort-spørsmålet gjennom oppgavene «Hva mener de forskjellige religionene og livssynshumanismen om abort?» og «Skriv et diskusjonsinnlegg for eller mot abort». Med dette ser vi et eksempel på at de ulike religionene og livssynene legges til grunn i en diskusjon omkring et dagsaktuelt tema, og det kan dermed sies å være i samsvar med sentrale aspekter ved skolens normative rammeverk.³⁰² Spørsmålet er likevel om gjennomgangen i det hele tatt viser særlig forskjell mellom de ulike religionene i og med at det stort sett er universelle betraktninger omkring verdien *menneskeverd* – som de fleste vil si seg enige i – som løftes frem.

Underkapittel 5: Demokrati og fredsarbeid

I dette kapitlet dreier det seg fra læreplanen om at elevene skal kunne «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt; fredsarbeid og demokrati».³⁰³

Kapitlet innledes med et sitat av Nordahl Grieg: «Skaper vi mennesker, skaper vi fred.»³⁰⁴

Dette sitatet egner seg, ifølge forfatterne selv, godt som en innledning til kapitlet: «Demokrati

²⁹⁹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 39-40.

³⁰⁰ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 64.

³⁰¹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 39.

³⁰² Jf. eksempelvis opplæringslova § 2-4, se analyse s. 18-19.

³⁰³ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 73.

³⁰⁴ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 51.

og fred handler i sin kjerne om menneskeverd, om hvordan vi ser på og behandler andre mennesker.»³⁰⁵ Med denne påstanden ser vi at kapitlet på mange måter legger opp til en speiling av det normative rammeverket som ligger til grunn for opplæringen i skolen, og dermed blir det interessant å undersøke hva lærebøkene formidler omkring aktuelle verdier her.

Forfatterne starter med å fremheve at Norge er et godt land å bo i, mest på grunn av den grunnleggende tryggheten som finnes her. Litt senere i kapitlet kommer det fram at «det skyldes blant annet at det norske folk lever i et demokrati».³⁰⁶ Deretter blir kjennetegn ved demokratiet gjennomgått og her vektlegges grunnleggende rettigheter som ytringsfrihet, frihet, likestilling og medbestemmelse (her: ansvar og engasjement). Etter denne korte gjennomgangen stiller forfatterne følgende spørsmål: «Hva mener du om demokratiet i Norge?»³⁰⁷, og på den måten stilles elevene overfor en utfordring hvor de, etter å ha lest litt om de ulike verdiene som gjelder i et demokrati, må forsøke å ta stilling. Hensikten er, ifølge forfatterne selv, å få elevene til å reflektere rundt slike spørsmål³⁰⁸ – spørsmål som har med verdiformidling å gjøre.

Videre presenteres pressen eller mediene som en avgjørende komponent i et demokrati. Her fremheves det at mediene blant annet verner om ytringsfriheten, men at det finnes grenser for hva det kan skrives om og at mediene til tider kan misbruke den makten som dette innebærer. Det understrekes for eksempel at det i Norge ikke er tillatt «å komme med hatefulle eller diskriminerende uttalelser knyttet til hudfarge, nasjonal eller etnisk opprinnelse, religion eller livssyn, homofil legning, leveform eller orientering».³⁰⁹ Dette er en verdi som eksplisitt kommer til uttrykk i skolens normative rammeverk.³¹⁰

³⁰⁵ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 76.

³⁰⁶ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 51.

³⁰⁷ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 52.

³⁰⁸ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 76.

³⁰⁹ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 53.

³¹⁰ Jf. eksempelvis generell del av læreplanen, se analyse s. 22.

«Når det gjelder temaet fredsarbeid, har vi lagt vekt på at ungdom skal reflektere over hva de selv sammen med andre kan gjøre for å skape fred»³¹¹, skriver forfatterne i lærerveiledningen.

De fortsetter slik:

Spørsmålet om krig og fred er så stort at mange føler seg avmektige når de skal ta stilling til om de selv kan gjøre noe. Holdningen er ofte at det spiller ingen rolle hva jeg selv gjør. Vi har lagt vekt på at elevene skal reflektere rundt om det spiller en rolle på sikt om de engasjerer seg eller ikke.³¹²

Her ser vi at det, gjennom forsøk på å skape *engasjement*, legges opp til å berøre elevenes holdninger. I elevboka står som følger: «Vi kan drive fredsforebyggende arbeid ved å arbeide med våre egne holdninger som forståelse, toleranse og solidaritet i forhold til andre mennesker og ved å delta i demokratiske prosesser i Norge.»³¹³ I tillegg stiller forfatterne spørsmålene «Hva mener du om at hvert enkelt menneske må arbeide med seg selv for at verden skal bli et fredelig sted å bo?» og «Hva tror du ungdom kan gjøre for å bidra til at det en gangs skal bli fred i verden?»³¹⁴, hvilket svarer til det som er antydnet ovenfor om at arbeid med RLE-faget skal bidra til *holdningsdannelse*. Alt dette henger dessuten naturlig sammen med den forståelsen av mennesket som kommer til uttrykk i læreplanens generelle del.³¹⁵ Det mest klare eksemplet kan likevel hevdes å være kopieringsoriginalen *Kultur for fred* i lærerveiledningen hvor det påpekes at «skolen skal fremme kvalitative verdier, holdninger og oppførsel for *en kultur for fred*», hvorpå en rekke konkrete verdier nevnes som avgjørende i en slik sammenheng.³¹⁶ Gjennom dette berøres i tillegg et av hovedmålene for RLE, nemlig målet om å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker.³¹⁷ I den sammenheng er kopieringsoriginalen *Religioner og fred* særlig interessant. Her finnes ti ideer eller budskap (her: verdier) som, i følge forfatterne, er sentrale i læren til alle religioner: respekt for livet, å tjene andre, toleranse, ikkevold, rettferdighet, like rettigheter for alle, ærlighet, kjærlighet, medfølelse og harmoni.³¹⁸ Deretter får elevene som oppgave å velge ut verdiene de mener er de viktigste for mennesker å leve etter for at verden skal bli bedre.

³¹¹ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 76.

³¹² Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 76.

³¹³ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 58.

³¹⁴ Under samme himmel 3 (elevbok), s. 58.

³¹⁵ Se analyse av generell del av læreplanen, s. 19-23.

³¹⁶ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 116.

³¹⁷ Jf. analyse av opplæringslova § 2-4, se s. 18-19 og analyse av læreplan i RLE, se s. 24-25.

³¹⁸ Under samme himmel 3 (Lærerens bok), s. 118.

3. KONKLUSJON: LÆREBØKENES MANGE (VEI)VALG

Til nå i oppgaven har vi sett at skolen er en sentral fellesarena med flere viktige oppdrag i forbindelse med elevenes innlemmelse og deltakelse i samfunnet – deres dannelse og utdanning.³¹⁹ Her har *verdiformidling* innenfor RLE-faget blitt løftet fram som ett relevant og interessant område innenfor opplæringen, og forskning på *lærebøker* – forstått som medierende objekter – har i den sammenheng blitt fremhevet som fruktbar innfallsvinkel for en nærmere undersøkelse av dette. Vi har sett at lærebøkene forsøker å legge seg tett opp til store deler av det normative rammeverket som er blitt analysert, og at skolens verdigrunnlag dermed tas på alvor. Likevel kan det diskuteres hva dette forsøket på ivaretagelse av skolens styringsdokumenter – de valgene som ligger til grunn for læreverket som helhet³²⁰ – er med på å *skape* med tanke på *elevenes læring*. I henhold til det teoretiske grepet i denne oppgaven, befinner vi oss dermed i «sluttfasen» av læringsprosessen; det andre aspektet ved medieringen.³²¹

3.1. TRE ULIKE STRATEGIER FOR VERDIFORMIDLING: «DET DISKURSIVE ROMMET», «DET FASTLAGTE ROMMET» OG «FORHANDLINGSROMMET»

Skolens verdigrunnlag innebærer at opplæringen skal bygge på et forpliktende grunnsyn: «(...) at alle mennesker er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig. Samtidig skal den gi kunnskap om andre kulturer og tradisjoner. Det gir mulighet til berikelse, stimulerer til

³¹⁹ Jf. skolens som basisinstitusjon, se s. 12-14.

³²⁰ Kunnskap og verdier – slik de fremkommer i skolens normative rammeverk – og deres vei til lærebokteksten er komplisert og preges av mange valg og tolkninger. På den ene siden er lærebokforfatteren [og forlaget] bundet til lov- og læreplanverket – på den andre siden finnes det alltid et større eller mindre frirom å handle innenfor, jf. godkjenningsordningen som forsvant (Skrunes, 2010:62). Se innledning s. 3-4.

³²¹ Se teoretisk perspektiv, s. 4-6.

kritisk refleksjon og gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves.»³²² Denne situasjonen kan omtales som «skolens doble formål», hvor poenget er nettopp at skolen stadig stilles overfor dilemmaet mellom «å holde ei konsekvent linje med hensyn til idealer, normer og verdier, og på den andre siden måtte tillempe sin praksis slik at det utøves den nødvendige toleranse og respekt for enkeltelevers likeverd og verdighet».³²³ RLE-faget, forstått som et *allmenndannende* fag hvor blant annet tilegnelse av verdier som letter samarbeidet mellom mennesker står sentralt, fremstår i denne sammenheng som særlig aktuelt i og med dets grunnleggende mål om å bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger av tros- og livssynsspørsmål – dets bidrag til at elevene får felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer. Læreplanen i RLE rommer i den forbindelse flere kompetansemål som har med verdiformidling å gjøre innenfor hovedområdet *Filosofi og etikk*: det handler om filosofisk tenkemåte, etisk refleksjon og begrunnelser, grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg, holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barn og unges liv.³²⁴ Med utgangspunkt i de hovedfunnene som er blitt gjort i analysen, er nå spørsmålet hva de kapitlene som omhandler dette i lærebøkene – det som kommuniseres – skaper med tanke på elevenes læring.

Analysen i denne oppgaven har vist én hovedtendens hva angår forfatterens løsning – de føringene som legges – i forbindelse med verdiformidlingen: en overordnet inndeling av det faglige innholdet i det jeg vil kalle tre forskjellige «rom» – «det diskursive rommet», «det fastlagte rommet» og «forhandlingsrommet».³²⁵ Rommene representerer ulike *strategier* i møte med stoffet, henholdsvis én «åpen», én «lukket» og én «midt i mellom». Dette står i så fall i strid til forfatterens egne uttalte overordnede mål for faget om å skape «en åpen, undrende holdning» blant elevene³²⁶, og er derfor interessant i og for seg.

Eksempler på det første rommet er temaene *menneskeverd*, *fredsarbeid*, og *religion og vitenskap*.³²⁷ Det som gjør dette rommet «åpent», er at elevene får utfolde seg gjennom åpne fremstillinger og diskusjoner i arbeidet med temaene. Når det for eksempel er snakk om

³²² Gravem, 2004:41, jf. generell del av læreplanen, s. 3.

³²³ Imsen, 2009:142, jf. *det integrerte menneske*, se analyse s. 23. Se for øvrig også kapittel 2.1.3., s. 26.

³²⁴ Se analyse av læreplan i RLE, s. 25.

³²⁵ Se s. 6.

³²⁶ Se eksempelvis s. 30.

³²⁷ Se analyse del under underkapitlene *Rett og galt* (s. 40-41), *Har alle mennesker samme menneskeverd?* (s. 41-44) og *Religion og vitenskap* (s. 46-47).

forskning på stamceller, så henvises det til de ulike religionenes og livssynenes syn, før elevene selv skal ta stilling til saken.³²⁸ Eksempler på det andre rommet er temaene *likestilling mellom kjønn, liv og død, abort, homofili og demokrati*, hvor det isteden legges flere føringer som dermed kan stenge for noe annet.³²⁹ Et eksempel kan være i forbindelse med *demokratiet*, hvor temaet presenteres ensidig med fakta fra kun ett ståsted, før elevene deretter skal ta stilling til saken. De mest interessante eksemplene er likevel de temaene som på et vis ligger midt i mellom disse to rommene, i et rom som jeg derfor har kalt «forhandlingsrommet». Disse temaene bærer preg av en ambivalens hvor store deler av verdiformidlingen hele tiden går gjennom en slags forhandling mellom aspekter ved det åpne og det lukkede – en forhandling som dessuten også skjer på mange plan, for eksempel i spenningene og brytningene mellom *det allmenne* og *det spesifikke*, mellom å «lære av» og å «lære om», mellom det *normative* og det *deskriptive* og mellom *kunnskap* og *holdninger*. Det er slike eksempler jeg i det følgende vil se på gjennom en diskusjon av hva dette er med på å skape med tanke på elevenes læring.

3.2. FORHANDLINGER MELLOM DET ÅPNE OG DET LUKKEDE

Vi har gjennom analysen sett flere eksempler på at emner som har med verdier å gjøre behandles forskjellig. I underkapitlet *Hvem er du?*³³⁰ dreide det seg om at elevene skulle lære å reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitetsutvikling og livstolkning for å kunne gjøre seg opp en egen mening om teamet. Da er det interessant at forfatterne her ser ut til stadig å skifte mellom en åpen og en lukket strategi i forbindelse med verdiformidlingen; de legger føringer som både åpner opp og lukker for diskusjon. Når det for eksempel gjelder miljø-diskusjonen – hvor fremfor alt positive verdier (forstått som et gode i samfunnet) som *trygghet, kjærlighet og forståelse* fremheves – ser ikke forfatterne ut til å være redde for å gjøre dette til gjenstand for diskusjon.³³¹ Det samme kan derimot ikke sies i forhold til debatt

³²⁸ Se analyse s. 47.

³²⁹ Se analysedel under underkapitlene *Likeverd og likestilling* (s. 44), *Livet og døden* (s. 49), *I gode og onde dager* (s. 52) og *Demokrati og fredsarbeid* (s. 54-55).

³³⁰ Se analyse s. 36-38.

³³¹ Se analyse s. 37.

om menneskets arveanlegg eller dets modenhet og seksualitet, hvor fremstillingen skifter form. Tendensen her er at når vanskelige valg kommer inn i bildet – for eksempel knyttet til tema som kan karakteriseres som «sensitive» eller «betente» – blir forfatterne deskriptive.³³² Andre steder er taktikken derimot at en unngår å nevne konkrete eksempler på verdier i elevboka, og at det i stedet for henvises til Lærerens bok.³³³ Den noe vage fremstillingen dette medfører kan dermed henge sammen med en form for «politisk korrekthet» og et unnvik mot «å tråkke noen på tærne».

Noe av det samme kommer også til uttrykk i underkapitlet *Familie og venner*. Her er forfatterne opptatte av å være nøytrale i fremstillingsformen i forhold til vurdering av hvilken familieform som er best, mens når det kommer til vennskap og *krav til en god venn*, så holder de lite tilbake.³³⁴ Det virker i det hele tatt som at visse temaer, ifølge forfatterne, egner seg bedre for samtale og eksplisitte spørsmål til elevene enn andre. Eksempelene til nå har vist at dette kan henge sammen med temaenes «grad av sensitivitet» i storsamfunnet. Et annet eksempel som kan gi belegg for det er hentet fra underkapitlet *Likeverd og likestilling*, hvor verdensreligionenes syn på kjønnsroller presenteres i svært kortfattig form uten noen form for begrunnelser.³³⁵ Spørsmålet som dermed kan stilles er om dette da bidrar til å fremme likestilling, slik skolens normative rammeverk krever?

Selv om flere av eksemplene som nå er blitt belyst fremviser forståelige valg i forbindelse med utformingen av læreverket, er valgene i seg selv med på å skape elevenes læring. Derfor kan det bli *problematiske* dersom resultatet blir en oppfatning blant elevene om at det er noen ting som er greit å diskutere og ha meninger om, mens andre ting ikke er det. I så fall mener jeg det her heller er snakk om det motsatte av en ivaretagelse av kapitlets intensjon om at elevene skal lære å reflektere og gjøre seg opp meninger om ulike tema og problemstillinger, også i forhold til de mer overordnede målene for faget og opplæringen.

I forlengelsen av diskusjonen ovenfor kan det være interessant å knytte dette an til hvordan verdiformidlingen knyttes til spesifikke religiøse eller livssynsmessige stedbundne tradisjoner. Til nå har vi sett at en del temaer har blitt gjort lukkede ved at vesentlige aspekter ved det som

³³² Se analyse s. 37.

³³³ Se eksempelvis analysen s. 50.

³³⁴ Se analyse s. 38-40.

³³⁵ Se analyse s. 44.

diskuteres utelates. Et kjennetegn har her vært at religiøse begrunnelser og lignende ikke blir tatt med. Religioner blir dermed først og fremst noe en skal lære *om*, ikke *av*.³³⁶ Dette gjelder imidlertid ikke alltid; når temaene er allmenne nok, kan religioner og livssyns begrunnelser tas med. En hovedtendens i dataene er at det er de mest universelle temaområdene som behandles mest åpent, og hvor det dermed i praksis blir slik at elevene kan lære *av*. De to mest konkrete eksemplene på dette er fremhevingen av menneskeverdet i underkapitlet *Har alle mennesker samme menneskeverd?*, hvor tema er det såkalte *gjensidighetsprinsippet* eller *den gyldne regel*, og i underkapitlet *Abort*. I disse tilfellene er religionenes og livssynenes synspunkt vektlagt i fremstillingen, noe som kan være med å illustrere at lærebøkene skaper en forståelse av at når noe er universelt nok – så lenge alle egentlig er enige – er det greit å lære *av*.³³⁷ Dette blir særlig tydelig i det andre nevnte eksemplet hvor det klart er det universelle, og ikke det spesifikt religiøse, ved verdiene som kommer til uttrykk.³³⁸

Også denne løsningen kan sies å representere en form for «politisk korrekthet» i og med fagets mål om respekt for den enkelte. Likevel mener jeg at det som dette potensielt kan skape med tanke på elevenes læring ikke i tilsvarende grad kan oppfattes som «korrekt» i forbindelse med de andre elementene innenfor samme hovedmål for faget; målet om å skape forståelse og dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger av tros- og livssynsspørsmål. Det skal riktignok sies at det her finnes motargumenter. I underkapitlet *Religion og vitenskap* tar for eksempel lærebokforfatterne tak i et tema som utfordrer til vanskelige valg og som derfor, sammenlignet med de andre som tidligere har blitt omtalt innenfor samme «kategori», bør kunne betegnes som «sensitivt»: *forskning på stamceller*. Her løftes de ulike religionenes og livssynenes tanker og begrunnelser fram før elevene deretter bes om å ta stilling til saken. På den måten «unngås» ikke religionene lengre, og dermed kan en igjen forsvare at målene for faget ivaretas.

Også i andre kapitler ser vi de samme tendensene til stadige forhandlinger mellom det åpne og det lukkede. I bunn og grunn dreier det seg om i hvilken grad forfatterne legger føringer for hva de ønsker å påvirke og ikke – for eksempel om det som skal læres representerer

³³⁶ På den måten behandles religioner nærmest som «røde kluter».

³³⁷ Se analyse s. 42-43 og s. 54. Se også s. 38, s. 49 og s. 52 for flere eksempler. Føringerne som her legges viser seleksjon også innenfor religionsfeltet.

³³⁸ Se analyse s. 54.

holdninger eller *kunnskap*. Flere eksempler kan nevnes, for eksempel kan det være interessant å se litt nærmere på temaområdet *homofili*, både med tanke på temaets aktualitet i den offentlige debatten, og at det med sin tilstedeværelse i fire av de tolv kapitlene som er blitt analysert synes å være et viktig tema for forfatterne. Et konkret mål for opplæringen er at elevene «skal kunne reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, samliv, heterofili og homofili». ³³⁹ Spørsmålet er om dette målet ivaretas gjennom den verdiformidlingen som finner sted i lærebøkene, og her vil jeg hevde at på det stedet hvor homofili er tydeligst framme i lærebøkene, i underkapitlet *I gode og onde dager*, så skjer dette på en måte preget av motstridende tendenser. Som analysedataene viser oss, legger lærebokforfatterne i dette tilfellet klare føringer i Lærerens bok om at vi her har å gjøre med én konkret holdning som er «riktig» og som dermed kan implementeres: homofobe holdninger skal unngås. ³⁴⁰ Dette ser vi også kommer implisitt til uttrykk gjennom teksten i elevboka, og da er det interessant og oppsiktsvekkende at avsnittet avsluttes med å stille et tilsynelatende åpent spørsmål til elevene om hva de mener om homofili. ³⁴¹ Hvor åpne er egentlig elevbøkene da? Og skaper dette en læring som oppfyller det som er uttrykt som målet med kapitlet – at elevene skal lære å reflektere over vanskelige spørsmål – når en bare ser saken fra én side? Jeg mener dette er med på å vise at tema som i utgangspunktet er åpent, her blir gjort til det omvendte ved at lærebokforfatterne på forhånd har gjort temaet lukket. Oppsummert kan da budskapet til elevene bli at dersom homofili-temaet kommer på banen, så skal en i alle fall ikke ha homofobe holdninger.

Et lignende tilfelle kan vi spore i underkapitlet *Demokrati og fredsarbeid*, selv om tema her er av en ganske annen art. Her starter forfatterne med ensidig å presentere demokratiets positive sider og verdier, før de stiller spørsmål til elevene om hva de mener om demokratiet i Norge. ³⁴² Gjennom den didaktiske situasjonen som da skapes, er det grunn til å tro at elevene vil svare «riktig» på det nevnte spørsmålet, men at det ikke nødvendigvis trenger å bety at opplæringens intensjoner i rammeverket er ivaretatt med tanke på elevenes læring – de

³³⁹ Jf. analyse av læreplan i RLE, se s. 25.

³⁴⁰ Se analyse s. 52. Samme tendenser gjelder også i abort-kapitlet forbindelse med seksualundervisning, se s. 53. Som analysen viser brukes her både *underings spørsmål* (les: åpne) og *kopieringsoriginal* (les: lukket – viser at forfatterne ønsker fokus på *holdninger*), og dette er interessant med tanke på medieringen. Slik fungerer kopieringsoriginaler på mange måter som «kanoniserende». Se s. 46 for illustrerende eksempel.

³⁴¹ Se analyse s. 52.

³⁴² Se analyse s. 55.

premissene boka selv legger gjennom medieringen kan her isteden skape en oppfatning som at: «demokratiet, det diskuterer vi ikke».³⁴³

I underkapitlet *Livet og døden* er det snakk om betente emner, og nettopp det kan være noe av grunnen til også dette kapitlets ambivalens og skiftning mellom åpne og lukkede strategier i møte med temaene som her berøres. Mange av de samme tendensene som vi så i forbindelse med demokratiske verdier gjør seg gjeldende, og her blir dette ekstra tydelig når en studerer forholdet mellom elevbok og lærebok noe mer inngående: ved temaet *aktiv dødshjelp*, presenterer Lærerens bok religionenes ulike syn og begrunnelser, mens elevboka i større grad stiller åpne og undrende spørsmål til temaet. På den måten åpnes det opp for debatt, men det er læreren som «rustes» med argumenter. Det må for øvrig også nevnes at dette er det stedet i lærebøkene hvor det tydeligst listes opp argumenter for og imot samme sak³⁴⁴, noe som igjen er med på å vise de føringene lærebokforfatterne bidrar med gjennom sine valg i arbeidet med lærebøkene: de har ulike løsninger på hva de vil fokusere og påvirke og ikke. Spørsmålet som har blitt stilt flere ganger gjennom diskusjonen ovenfor – og som fortsatt kan stilles – er derfor hva dette er med på å skape. Fremfor alt har denne gjennomgangen vist at lærebøkens *fremgangsmåte* kan være avgjørende for elevenes læring. Det er dette jeg avslutningsvis vil forsøke å vise.

3.2.1. Hvordan er metodikken med på å skape verdiformidling?

Gjennom eksemplene ovenfor har vi sett en ambivalens i måten ulike tema behandles på. Samtidig fremstår *den filosofiske samtale* som en «gjennomgangsfigur» i alle kapitlene. Som analysedelen har vist, refererer lærebokforfatterne eksplisitt til bruk av denne metoden som en didaktisk grunnstein, og den kan absolutt forsvares brukt i mange sammenhenger idet den har som mål å bidra til at elevene, gjennom å oppøve evnen til å ta bevisste valg, lærer seg å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til forståelse og deltakelse i samfunnet.³⁴⁵ Dessuten fremstår metodikken som en naturlig konsekvens av det dilemmaet

³⁴³ Se s. 59-50 for lignende tendenser hvor det blir lasset på med verdier, før elevene deretter skal ta stilling.

³⁴⁴ Se analyse s. 51.

³⁴⁵ Se eksempelvis s. 33.

skolen – og RLE-faget – stadig stilles overfor, som flere ganger i oppgaven har blitt omtalt som «skolens doble formål».³⁴⁶

Flere steder i lærebøkene består metodikken i en innledende beskrivelse av et temaområde, enten deskriptiv eller normativ, med påfølgende filosofiske spørsmål.³⁴⁷ Denne metoden er i utgangspunktet kjennetegnet ved en grunnleggende *åpenhet*, men likevel har gjennomgangen ovenfor vist at verdiformidlingen, som følge av de mange føringer som ligger til grunn, noen ganger tvert imot preges av en generell «lukkethet».³⁴⁸ Dermed kan vi nå – med utgangspunkt i en forståelse av at metodikken utgjør en sentral del av verdiformidlingen i faget – oppsummere og spørre: på hvilken måte er metodikken med på å skape det grunnlaget for læring som legges i lærebøkene med tanke på verdiformidling?

Lærebokforfatterne synes å forutsette at en del temaområder knyttet til verdier, holdninger og aktuelle etiske utfordringer og problemstillinger³⁴⁹ blir samtalt rundt etter å ha blitt presentert i lærebøkene – altså presenterer ikke læreboka alltid en type «ferdig kunnskap», men stimuler til videre tanke og diskusjon hvor den enkelte oppøves til å kunne ta stilling og til å ta valg. Lærebøkene gjør med dette fastlagte verdier i rammeverket til diskusjonstemaer. Men, som diskusjonen har vist, er det forskjell på *hvilke* temaer dette gjelder for – det henger blant annet sammen med om temaet skal behandles innenfor et *åpent* eller *lukket* «rom», eller i begge.³⁵⁰ Oppsummert fra eksemplene på forhandlingene ovenfor, dreier disse forskjellene seg kort sagt om at: (1) allmenne temaer kan det snakkes og diskuteres åpent om – andre ikke (for eksempel er grepet ved «sensitive» temaer enten å unngå dem, eller å legge bestemmende føringer); (2) sider alle religioner og livssyn deler kan en lære *av* – andre ikke; (3) noen ting kan implementeres (holdninger) – andre ikke (kunnskap). Samlet sett dreier alt dette seg på mange måter om forholdet mellom det *allmenne* og det *spesifikke*, og fra læreverkets side virker det her som at skillet hovedsakelig går mellom verdier innenfor det *universelle* – «det alle er enige om» – og mer «sensitive» temaområder.³⁵¹ Det interessante i denne sammenheng er at metodikken og bruk av *den filosofiske samtale* brukes på tvers av disse forhandlingene. På den måten blir også *metodikken* selv en del av ambivalensen mellom det åpne og det

³⁴⁶ Se eksempelvis s. 19, s. 23 og s. 26.

³⁴⁷ Se eksempelvis analysen s. 45, s. 49, s. 50, s. 54 og s. 55.

³⁴⁸ Jf. diskusjonen ovenfor.

³⁴⁹ Jf. hovedområdet *Filosofi og etikk*.

³⁵⁰ Jf. utfordringene som blant annet ble antydnet ovenfor i kapittel 2.1.3., se s. 26.

³⁵¹ Jf. diskusjonen ovenfor.

lukkede. Eksempelvis er én hovedtendens at forfatterne foretar en del «enkle» eller «vage» løsninger i forbindelse med «sensitive» temaer som medfører vanskelige valg ved å overlate læringen til det som måtte komme ut av filosofiske samtaler. I tillegg legger ofte forfatterne «temaavhengige» føringer i forkant av spørsmålene, noe kan resultere både i *åpne* og *lukkede* «filosofiske samtaler». For eksempel er det vanligvis ikke greit å lære av religion, men av filosofi og etikk – med mindre alle er enige.³⁵² Spørsmålet som da kan stilles er om hva poenget med den filosofiske samtalen da skal være? Er disse åpne og filosofiske samtalen som det legges opp til alltid *reelle* filosofiske samtaler? Kanskje den til tider heller bør omtales som en «liksom-filosofisk samtale»? I tråd med medieringsteori mener jeg dette i stor grad avhenger av hvordan læreboka *brukes* – selve formidlingskonteksten – og her er det fremfor alt én person som blir avgjørende: læreren.³⁵³ I det følgende vil jeg utdype nærmere på hvilken måte gjennom et avsluttende utblikk.

3.2.2. Et (didaktisk) utblikk: Lærerens rolle

Avsnittet ovenfor viste oss at også lærebøkens elementære metodikk – bruk av *den filosofiske samtale* – på sett og vis preges av den samme ambivalensen som ble fremhevet gjennom eksemplene på hvordan ulike aktuelle tema og problemstillinger behandles i forhold til verdiformidling. Skiftningene i «forhandlingsrommet» mellom det åpne og det lukkede som her skjer er på mange måter et (ubevisst) resultat av de mange valg som er blitt gjort i og med utformingen av læreverket. Det er her jeg mener læreren, gjennom å kunne avdekke de mange valg som læreboka har «gjort»³⁵⁴, kan få en avgjørende betydning og rolle i forhold til hva som skapes i læringsprosessen med tanke på elevenes læring. Det handler om å kunne *bruke* lærebøkene på en fruktbar måte for at formålene i skolens normative rammeverk skal ivaretas, og med god hjelp fra en bevisst lærer, mener jeg mulighetene for dette øker. Det svarer dessuten til oppgavens teoretiske forankring som påpeker at læreboka – som et

³⁵² Jf. diskusjonen ovenfor.

³⁵³ Jf. medieringsteori, se s. 4-6. I tillegg bør det nevnes at det også finnes andre aspekter ved dette. Eksempelvis handler det også om *elevkollektivet* – at undervisningen også beror på elevene. Det er opplagt at konteksten og samhandlingen mellom lærer og elever blir avgjørende, men jeg interesserer meg i dette tilfelle altså mest for *læreren*.

³⁵⁴ Jf. Skrunes, 2010:218. Se også ovenfor s. 29. «Lærebokforskningens bidrag er først og fremst å øke lærernes bevissthet om hvilke sider ved læreboka som har betydning for kvaliteten.» (Skrunes, 2010:114).

medierende objekt – kan fungere både som begrensning og som en mulighetsbetingelse for elevenes læring.³⁵⁵

Sagt på en annen måte så legger lærebøkene til rette for en verdiformidling som *kan* ivareta formålene for opplæringen uttrykt i skolens normative rammeverk, men denne oppgaven har vist at dette avhenger av *måten* det blir gjort på. Resultatet av medieringen – hva som potensielt kan skapes – gjør at elevenes læring i stor grad avhenger av lærebøkene i sin brukskontekst.³⁵⁶ Dette betyr at en ikke bare kan stole på at lærebøkene presenterer «korrekt» kunnskap³⁵⁷ – verdiformidlingens ulike strategier preget av ambivalens har kanskje vist oss det motsatte, og at det derfor stilles krav til lærere i dag som dyktige yrkesutøvere og ledere av klassen (les: den filosofiske samtalen i et mangfoldig klasserom).

3.3. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Opplæringen skal bygge på skolens verdigrunnlag slik det fremkommer av skolens normative rammeverk, og med det utgangspunktet skal elevene ses på som moralske vesener med evne til å gjøre bevisste valg.³⁵⁸ Undersøkelsen av verdiformidlingen i «Valg og verdier»-kapitlene i læreverket *Under samme himmel* viser ett eksempel på at dette tas på alvor ved at flere av de temaene og problemstillingene som her tas opp, eksplisitt knytter an til flere sider ved skolens verdiforankring. Gjennom samtale og refleksjon som en vesentlig del av verdiformidlingen, legges det opp til at elevene kan hjelpes til å nå målene om allsidig dannelse, personlig utvikling og bevissthet om egen identitet. På den måten skal hovedmålet om å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike tros- og livssynsoppfatninger ivaretas, samtidig som de kristne og humanistiske verdiene det norske samfunnet bygger på vil ha en sentral plass.³⁵⁹

³⁵⁵ Jf. medieringsteori, se s. 4-6.

³⁵⁶ Det hadde også vært interessant å undersøke hvordan dette faktisk utspiller seg – hvordan lærerne *braker* lærebøkene, men dette for heller bli opp til videre forskning.

³⁵⁷ Jf. innledning s. 3.

³⁵⁸ Se sammenfatningen s. 25-26 for opplæringens formål oppsummert.

³⁵⁹ Jf. analyse av opplæringslova § 2-4, s. 18-19 og analyse av læreplan i RLE, s. 25.

Med denne bakgrunn kan ikke oppgaven uten videre sies å ha avdekket et asymmetrisk forhold mellom lærebøkene og lov- og læreplanverket, og i den forstand kan lærebøkene sies å ivareta verdiformidlingen i skolen på en god måte. Men det trenger likevel ikke innebære at skolens normative rammeverk er ivaretatt på en hensiktsmessig måte med tanke på *elevenes læring*. Et viktig poeng i denne oppgaven har vært å vise at lærebøker fungerer som *medierende objekter* i en læringsprosess som består av to aspekter: det som *kommuniseres* og det som (potensielt) *skapes*.³⁶⁰ Dette betyr at det som skal læres blir formet av lærebøkene og de valg som her ligger til grunn *før* det blir en del av elevenes læring. Det er i det siste «leddet» – det som *skapes* – at det har blitt avdekket en ambivalens ved verdiformidlingen som kan være problematiske med tanke på elevenes læring. Mer konkret har vi sett at verdiformidlingen i lærebøkene skjer gjennom en slags forhandling mellom det *åpne* og det *lukkede* – et grep som også ser ut til å være en del av lærebokas grunnleggende metodikk. Her er det fremfor alt et skille mellom allmenne og spesifikke temaområder som har kommet til uttrykk. Føringene som ligger til grunn kan dermed resultere i at skolens normative rammeverk ikke lenger nødvendigvis ivaretas på en hensiktsmessig måte med tanke på elevenes læring.

På den måten stilles det krav til lærebøkens *brukskontekst* i klasserommet, og i den sammenheng er lærerrollen blitt fremhevet som særlig viktig – både som leder av klasserommet, og som en «lærebok-ekspert» som er reflektert rundt de mange valg som ligger til grunn for læreboka. Det er mitt håp at denne oppgaven vil kunne bidra på en positiv måte til begge disse lærerrollene. Dette fordi en må ta på alvor at lærebøkene, så vel som skolen – og samfunnet for øvrig – ikke er verdinøytrale.

³⁶⁰ Jf. medieringsteori, se s. 4-6.

4. LITTERATURLISTE

LÆREBØKER

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 1.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2006

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 2.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2006

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 3.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2007

LÆRERVEILEDNINGER

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 1 – Lærerens bok.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2006

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 2 – Lærerens bok.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2006

Wiik, Pål; Waale, Ragnhild Bakke: *Under samme himmel 3 – Lærerens bok.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2007

LOV- OG LÆREPLANVERK

Kunnskapsdepartementet: *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)* av 1998, herunder

§ 1-1. *Formålet med opplæringa* (sist endret 2008)

§ 2-1. *Rett og plikt til grunnskoleopplæring* (sist endret 2003)

§ 2-4. *Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk* (sist endret 2008)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – Generell del* (1993)

Kunnskapsdepartementet: *Kunnskapsløftet – læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* (2006)

Kunnskapsdepartementet: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Prinsipper for opplæringen* (2006)

Kunnskapsdepartementet: *Læreplan i religion, livssyn og etikk* (2008)

OFFENTLIGE UTREDNINGER, RAPPORTER OG STORTINGSMELDINGER

Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kultur for læring*. St.meld.nr. 30 (2003-2004)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Identitet og dialog – kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. NOU 1995:9

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: «...til et åpent liv i tro og tillit – Dåpsopplæring i Den norske kirke». NOU 2000:26

Sosial- og helsedepartementet: *Livshjelp – behandling, pleie og omsorg for uhelbredelig syke og døende*. NOU, 1999:2

Breivik, Jens; Løkke, Håvard: *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet, 2007 (analyserapport)

FAGLITTERATUR

Arneberg, Per: *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2008

Afdal, Geir: *Religion som læring – mediering og religiøs kunnskap*. Upublisert (manus mottatt på mail 25.5.2012)

- Altheide, David L.; Snow, Robert P.: «Toward a Theory of Mediation» i *Communication Yearbook*, 11. utg. James A. Anderson (red.), Newbury Park: Sage Publications, 1988
- Gravem, Peder: *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 2004
- Grimen, Harald: *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2004
- Halvorsen, Else Marie: *Verdier og skole – om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget, 2005
- Imsen, Gunn: *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2009
- Johannessen, Asbjørn; Tuft, Per Arne; Christoffersen, Line: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2010
- Johannessen, Kai Ingolf; Schmidt, Ulla (red.): *Verdier – flerfaglige perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2002
- Leirvik, Oddbjørn; Røthing, Åse (red.): *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008
- Løken, Kjersti: «Ny formålsparagraf, nytt fokus i etikk- og moralopplæring» i *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, nr. 1, 2008
- Meyer, Birgit: «Religious Sensations. Why Media, Aesthetics and Power Matter in the Study of Contemporary Religion». Inaugural address. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2006
- Morgan, David: «Mediation or mediatisation: The history of media in the study of religion» i *Culture and Religion: an international, interdisciplinary journal*, 12. utg. Routledge, 2011
- Schjelderup, Ariane; Olsholt, Øyvind; Børresen, Beate: *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999

Seljelid, Terje: *Verdifordling i hjem og skole – verdier, holdninger, normer, verdikonflikter, pluss- og minus-skoler*. Hamar: Kapere forlag, 1992

Skrunes, Njål: *Lærebokforskning – en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og Etikk*. Oslo: Abstrakt forlag, 2010

Sødal, Helje Kringlebotn (red.); Danielsen, Ruth; Eidhamar, Levi Geir; Hodne, Hans; Skeie, Geir; Winje, Geir: *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring*, 4. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2009

INTERNETTKILDER

http://www.hint.no/aktuelt/nyheter/dannelsesaspekter_i_uttanning_for_et_bedre_norge

(side lastet 14.6.2012, kl. 11:19)

http://undersammehimmel.cappelendamm.no/c28891/artikkel/vis.html?tid=70080&strukt_tid=28891

(side lastet 14.6.2012, kl. 11:20)

http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv_F_15_07_informasjon_endringer_KRL_faget.pdf

(side lastet 14.6.2012, kl. 11:21)

<http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/sosialisering.htm>

(side lastet 14.6.2012, kl. 11:22)

<http://www.hihm.no/content/view/full/26784/language/nor-NO>

(side lastet 14.6.2012, kl. 11:23)