

'Danning' i kristne friskoler

En studie av dannelsbegrepet i de generelle læreplanene for Danielsen skoler
og for Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) sine skoler

Øyvind Andre Fosse

Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen

Bergen, våren 2012
Veileder: Stein M. Wivestad

'Danning' i kristne friskoler

En studie av dannelsbegrepet i de generelle læreplanene for Danielsen skoler og for Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) sine skoler

Øyvind Andre Fosse

Masteravhandling i pedagogikk

NLA Høgskolen

Sammendrag

Masteroppgaven er skrevet vårsemesteret 2012 ved NLA Høgskolen i Bergen. Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan læreplanene til Danielsen skoler og DELK (Det evangelisk lutherske kirkesamfunn) sine skoler beskriver elevenes danning. Det er også et håp at dette prosjektet, sammen med annen forskning, kan være med å sette fokus på danning i kristne friskoler generelt.

Problemstillingen er: *Hva sier generell del av læreplanene ved Danielsen skoler og DELK sine skoler om elevenes danning, og hvilke muligheter for selvanning gir disse læreplanene?* For å svare på denne problemstillingen, har jeg valgt hente inspirasjon fra den framgangsmåten som Kjeldstadli (1999) kaller teksttolkning. Det innebærer en hermeneutisk tilnærming som går ut på å forstå den språklige meningen i teksten, tekstens budskap og deretter gi min egen tolkning av den. Ingen metode kan garantere sikker kunnskap, men jeg har et utgangspunkt i en forskerholdning som kan ledes ut av Gadammers filosofiske hermeneutikk. Jeg prøver å redegjøre for, og begrunne, de valg jeg har tatt underveis, og hvordan jeg har kommet fram til kunnskapen. Dette kan knyttes også til det Noddings (2007, s. 116) kaller for eksternalisme.

Kapittelet om danning og kristne friskoler omhandler temaene *paideia* og *phronesis*, klassisk danning, oppdragelse og undervisning, material og formal danning, allmenndanning, selvanning, kritisk tenkning, forholdet mellom danning og utdanning, og kristen danning, som danner grunnlaget for mitt eget syn på danning. Jeg presenterer også tidligere litteratur og forskning om kristne friskoler, og går dypere inn i noen eksempler som er relevant i forhold til mitt prosjekt. Viktige kilder i dette kapittelet er blant annet Grue-Sørensen (1975), Hjorth Pedersen (2002), Steinsholt og Dobson (2011) Wivestad (1996; 2007, 2008) og Pike (2009, 2010a, 2010b, 2010c).

Tolkningskapittelet begynner med en kort innføring i de aktuelle skolenes historie. Deretter tar jeg for meg hva de generelle læreplanene deres sier om danning, ut i fra de forskningsspørsmålene jeg stiller i kapittel 2. Jeg tar først for meg læreplanen til Danielsen, og deretter læreplanen til DELK. I tillegg ser jeg på noen viktige forskjeller i forhold til generell del av den offentlige læreplanen.

Til slutt sammenligner jeg læreplanene til Danielsen og DELK, for å klarlegge likheter og forskjeller i danningssyn. Det viser seg å være noen forskjeller. Blant annet er det forskjeller i det

materiale aspektet, eller innholdet, i danningen. Danielsen-planen er opptatt av å forklare viktige begreper i kristen tro og hvilken betydning de har for danningen, mens DELK-planen er mer opptatt av hvilket innhold som kan virke nedbrytende for elevene. Begge læreplanene er imidlertid opptatt av at kristendommens betydning for elevenes danning. Jeg savner i begge læreplanene en større vektlegging av selvdanning og kritisk tenkning. DELK sin læreplan har imidlertid noe større fokus på dette enn Danielsen sin plan.

Spørsmål angående masteroppgaven kan rettes til:

Øyvind Andre Fosse

920 13 061

oyvind.fosse@gmail.com

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende og lærerikt, og jeg ser på det som en slags selvdannings-prosess. Jeg har fått sette meg inn i det som jeg synes er mest interessant innenfor pedagogikken, nemlig danning og kristne friskoler. Det har først og fremst vært kjekt, men samtidig har det vært utfordrende. Jeg synes det er vanskelig å legge fra meg et prosjekt som jeg har jobbet med i snart et helt år. Det er lett å føle på alt som kunne vært gjort bedre, og alt som kunne vært interessant å gå dypere inn i. Samtidig er det godt å få legge prosjektet fra seg, og jeg er klar for å ta fatt på nye oppgaver. Kanskje får jeg i framtiden mulighet til å jobbe videre med disse tingene? Det hadde vært spennende.

Selv om en masteroppgave er et selvstendig arbeid, så hadde ikke dette prosjektet vært mulig uten litt hjelp fra andre:

Jeg vil i den forbindelse spesielt få takke veilederen min, Stein Wivestad, for god veiledning. Du har gitt meg mange gode råd gjennom skriveprosessen, og tilbakemeldingene har alltid vært konstruktive. Takk også for at du la til rette slik at jeg fikk levere oppgaven før sommerferien. Det hadde jeg aldri trodd jeg skulle få til.

Jeg vil også takke til min kjære kone, Solveig, som har vært til støtte og hjelp for meg under hele denne prosessen, lest gjennom og kommentert alle utkastene mine, og hjulpet med korrekturlesing. Min sønn, Natanael, fortjener også en takk for å ha holdt ut lange dager i barnehagen, og for å ha holdt humøret mitt oppe gjennom skriveprosessen.

Jeg vil også takke mine foreldre, Ingunn og Jan Fosse, for hjelp med korrekturlesing (i syden) og barnepass. Takk også til svigerforeldre og venner for hjelp med barnepass.

Til slutt vil jeg takke rektorene ved Danielsen Ungdomsskole Bergen, Danielsen Videregående Skole i Bergen, Ryenberget skole i Oslo, og Moe skole i Sandefjord, som har vært samarbeidsvillige og svart på alle mine spørsmål om læreplanene.

Øyvind Andre Fosse
Bergen, mai 2012

Innhold

1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av prosjekt	11
1.2 Prosjektets hensikt	12
1.3 Oppgavens oppbygning	13
2 Problem og metode	15
2.1 Forskningsspørsmål	15
2.3 Avklaring av begreper i problemstillingen	16
2.3.1 Læreplan	16
2.3.2 Danning eller dannelse?	16
2.4 Teksttolkning – en hermeneutisk prosess	17
2.5 Forskerholdning	19
2.6 Beskrivelse av forskningsprosessen	21
2.6.1 Metodiske valg og avgrensninger	21
2.6.2 Valg av litteratur	22
2.6.3 Valg av skoler	23
2.6.4 Lesing, tolkning og skriving	24
2.6.5 Eksternalisme – min vei til kunnskap	26
3 Danning og kristne friskoler	27
3.1 Danning	27
3.1.1 Paideia og phronesis	27
3.1.2 Klassisk danning	28
3.1.3 Material og formal danning	29
3.1.4 Allmenndanning	30
3.1.5 Danning som oppdragelse og undervisning	32
3.1.6 Danning og utdanning	33
3.1.7 Medansvar, medvirkning og kritisk tenkning	36

3.1.8 Danning som selvdanning	38
3.1.9 Kristen danning	40
3.1.10 Mitt eget syn på danning	43
3.2 Forskning og litteratur om kristne friskoler	44
3.2.1 Kristen skole	44
3.2.2 Litteratur om friskoler i Norge	45
3.2.3 De kristne folkehøgskolene	46
3.2.4 Privat akademi med kristent grunnlag	47
3.2.5 En sammenligning av to kristne skoler	50
4 'Danning' i læreplanene til Danielsen og DELK	53
4.1 Historisk bakgrunn for Danielsen skoler	53
4.2 'Danning' i læreplanen til Danielsen	55
4.2.1 Menneskesyn	55
4.2.2 Læreplanens beskrivelse av elevenes danning	56
4.2.3 Selvdanning	58
4.2.4 Kristendommen i elevenes danning	59
4.2.5 Kritisk tenkning og medansvar	61
4.2.6 Noen viktige forskjeller i forhold til den offentlige planen	63
4.3 Historisk bakgrunn for DELK sine skoler	65
4.4 'Danning' i læreplanen til DELK	68
4.4.1 Menneskesyn	68
4.4.2 Læreplanens beskrivelse av elevenes danning	68
4.4.3 Selvdanning	70
4.4.4 Kristendommen i elevenes danning	71
4.4.5 Kritisk tenkning og medansvar	73
4.4.6 Noen viktige forskjeller i forhold til den offentlige planen	75
5 Likheter og forskjeller mellom læreplanene	77
5.1 Form og innhold	77

5.2 Teologisk plattform og menneskesyn	78
5.3 Beskrivelsen av elevenes danning	79
5.4 Beskrivelse av selvdanning	81
5.5 Kristendommen i elevenes danning	82
5.6 Kritisk tenkning og medansvar	85
6 Konklusjon	87
6.1 Hvilken betydning har kristendommen for elevenes danning i de to læreplanene?	87
6.2 Hva sier læreplanene om å fremme elevenes kritiske tenkning og mulighet for medansvar?	88
6.3 Gis elevene muligheter til å tenke kritisk i møte med skolens kristne verdigrunnlag?	88
6.4 Hva er de største forskjellene i forhold til den offentlige læreplanen?	89
6.5 Hva sier generell del av læreplanene ved Danielsen skoler og DELK sine skoler om elevenes danning, og hvilke muligheter for selvdanning gir disse læreplanene?	90
Vedlegg 1: Læreplanen til Danielsen skoler (Dan95)	97
Vedlegg 2: Læreplanen til DELK sine skoler (De06)	99

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av prosjekt

Denne masteroppgaven handler om danning i *kristne friskoler*¹. Dannelse eller danning er et viktig begrep fordi det handler om det som danner oss til å bli de personene vi er. Det som har betydning for livet, er vår tolkning av mening og verdier, ikke bare den informasjon og de faktakunnskaper som vi lærer. "Education should not, therefore, just be about passing on knowledge and skills. Rather it should strive to support people in the process of making their own wholesome interpretations of human knowledge and of applying those in their lives" (Cooling, 2010, s. 39-40).

Begrepet *danning* brukes i formålsparagrafen for barnehagene og skolen fra 2008, og det er et aktuelt kritisk begrep, fordi vi nå ser konturene av "en dreining mot en instrumentell, teknologisk forståelse av pedagogikken, barnehagen og skolen" (Thuen, 2010, s. 285). Den norske skolen har gjort det dårlig i internasjonale kunnskapstester, og ulike kunnskapsministre det siste tiåret har lett etter svaret på hvorfor. Dette har blant annet ført til LK 06, en læreplan som i følge Erling Lars Dale "mangler en gjennomarbeidet forståelse av kunnskapsbegrepet og dannelsesbegrepet" (Thuen, 2010, s. 285).

Jeg ønsker å bidra til at danningsbegrepet blir løftet fram, og mener at elevenes danning ikke bør underordnes under den økonomiske politikken i Norge, hvor en er bekymret for at landet "ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent" (NOU 1988: 28, s. 7). Jeg hører derfor til blant dem som ikke ønsker å "knytte skolen til den teknisk-økonomiske eller kognitiv-instrumentelle rasjonaliteten, som lett kan beskyldes for å tjene næringslivets interesser" (Telhaug, 2011, s. 251).

Samtidig har jeg et personlig engasjement for kristne friskoler, blant annet fordi jeg har gått på fire forskjellige typer friskoler selv: Danielsen Videregående Skole, Bibelskolen Bildøy Bergen, Fjellhaug Misjonshøgskole og NLA Høgskolen. Jeg har erfart at disse skolene har en del "ekstra" verdier, holdninger og trosforestillinger som de ønsker at elevene skal bli preget av, i forhold til offentlige skoler. Dette kan komme i tillegg til, eller eventuelt være integrert i det vanlige pensum

¹ Med *kristne friskoler* mener jeg private skoler som er drevet av kristne organisasjoner, eller som har et kristent formål.

som er nedfelt i offentlige læreplaner. Jeg tror at dette "ekstra" vil påvirke danningssynet i slike skoler, og at dannning av personligheten til elevene vil være viktig ved slike skoler.

1.2 Prosjektets hensikt

Det meste som er skrevet om danning i norsk sammenheng tar utgangspunkt i den offentlige skolen. Med mitt engasjement for kristne friskoler, er det derfor naturlig å fokusere på hvordan danning blir vektlagt i slike skoler.

I dette prosjektet har jeg valgt å studere læreplaner til to skoleslag innenfor lutherske friskoler: Danielsen skoler og DELK – Det evangelisk lutherske kirkesamfunn – sine skoler. Danielsen har, fra høsten 2012, syv forskjellige skoler fra barneskole til videregående nivå. Seks av skolene ligger i Bergensområdet, mens én blir startet opp i Haugesund høsten 2012 (Danielsen, 2012). DELK har seks skoler, hvor alle er grunnskoler. Noen er bare barneskoler, mens andre er kombinerte barne- og ungdomsskoler (DELK, 2012). Skolene ligger i Oslo, Vestfold, Telemark og Rogaland (De06, s. 3)².

Begge disse skoleslagene har sin egen generelle del av læreplanen som fungerer som et tillegg til den offentlige læreplanen. Læreplanen til Danielsen ble laget i 1995, og var opprinnelig ment for Danielsen Ungdomsskole- og Danielsen Videregående Skole i Bergen. Nå gjelder den for alle syv skolene til Danielsen (Hauge, 2012, 7. mai). Læreplanen til DELK ble laget i 1993 og revidert i 2002 og 2006 (De06, s. 2). Jeg har valgt å studere disse to læreplanene for å se hvordan de beskriver elevenes danning, hvilke syn på danning som gjør seg gjeldende, og om det er viktige forskjeller i de to planene. Dette har ledet meg til følgende problemstilling:

Hva sier generell del av læreplanene ved Danielsen skoler og DELK sine skoler om elevenes danning, og hvilke muligheter for selvdanning gir disse læreplanene?

Hensikten med prosjektet er derfor først og fremst å belyse hva læreplanene til Danielsen og DELK sine skoler sier om elevenes danning. I tillegg håper jeg at prosjektet, *sammen med annen forskning*, kan være med å sette fokus på hvordan elevenes danning blir vektlagt i kristne friskoler generelt.

² Henviser til DELK sin læreplan som ligger vedlagt bakerst i oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg problemstillingen for masteroppgaven. I tillegg forklarer jeg hvordan jeg vil gå fram for å svare på den, altså den metodiske tenkningen bak oppgaven. Det er ikke hensikten å finne fram til en metode som skal fungere som en "garanti" for at jeg har kommet fram til sikker kunnskap. Tanken er heller å forklare hvilke holdninger for forskning jeg ser som forpliktende, og så godt som mulig beskrive hvordan jeg har kommet fram til den kunnskapen jeg har. Siste delen av kapittelet handler derfor om hvordan jeg har gått fram i arbeidet med masteroppgaven.

I kapittel 3 handler om danning og kristne friskoler. Jeg greier ut om ulike perspektiver på danning, for på denne måten forklare hva danning er, og forsøker jeg å klargjøre mitt eget syn på danning. Deretter går jeg inn i noe av den litteraturen som er skrevet om kristne friskoler, både i norsk sammenheng og utenlandsk sammenheng.

Kapittel 4 tar for seg selve tolkningen av læreplandokumentene. Jeg tolker læreplanene hver for seg og begynner med Danielsen sin plan. For at leseren skal ha litt kjennskap til skoleslagene, gir jeg en kort innføring i skoleslagenes historie, før jeg tar for meg læreplanene. Overskriftene i kapittelet tar utgangspunkt i problemstillingen og underspørsmålene, slik at tolkningen best mulig skal gi svar på de spørsmålene jeg er opptatt av. Jeg ser også på noen viktige forskjeller i forhold til den offentlige læreplanen.

I kapittel 5 sammenligner jeg læreplanene til Danielsen og DELK for å se hvilke likheter og forskjeller det er i synet på danning. Også her tar jeg utgangspunkt i de samme spørsmålene. I tillegg ser jeg litt på læreplanenes utforming og det teologiske grunnlaget som de bygger på.

I kapittel 6 prøver jeg å samle trådene fra tolkningen og sammenligningen av læreplanene, og å trekke noen konklusjoner ut fra den problemstillingen og underspørsmålene som oppgaven bygger på.

2 Problem og metode

I dette kapitlet forklarer jeg hva jeg spør om og hvordan jeg vil prøve å svare. Jeg forklarer den metoden jeg vil bruke i tolkningen av tekstene og gjør meg noen tanker om forskerholdning. Siste delen av kapitlet er en utgreiing av hvordan jeg har gått fram i arbeidet med masteroppgaven.

2.1 Forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen for masteroppgaven lyder som nevnt:

Hva sier generell del av læreplanene ved Danielsen skoler og DELK sine skoler om elevenes danning, og hvilke muligheter for selvdanning gir disse læreplanene?

Tanken bak hovedproblemstillingen er at den skal være enkel og ikke inneholde for mange spørsmål i ett. Dette gjør kanskje problemstillingen litt generell. Jeg har derfor valgt å utfylle og spisse problemstillingen med noen underspørsmål:

- **Hvilken betydning har kristendommen for elevenes danning i de to læreplanene?**
- **Hva sier læreplanene om å fremme elevenes kritiske tenkning og mulighet for medansvar?**
- **Gis elevene muligheter til å tenke kritisk i møte med skolens kristne verdigrunnlag?**
- **Hvilke likheter og forskjeller i danningssyn er det i de to læreplanene?**
- **Hva er de største forskjellene i forhold til den offentlige læreplanen?**

Jeg tenker at disse spørsmålene kan være spørsmål jeg har med meg i møte med læreplanene når jeg skal tolke dem. De kan dermed fungere som en slags "intervjuguide" til tekstene. Tanken er at det skal gjøre tolkningprosessen litt lettere, siden jeg da har noen konkrete ting å se etter. Spørsmålene er i stor grad inspirert av litteratur jeg har lest om danning og kristne friskoler.

2.3 Avklaring av begreper i problemstillingen

2.3.1 Læreplan

Med læreplan mener jeg et dokument som har til hensikt å gi "retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter" (Imsen, 2009, s. 193). I dette tilfellet vil det verdigrunnlaget som skolene bygger på også utgjøre en viktig del av læreplanene. I møte med læreplanene ønsker jeg å være bevisst på at læreplaner kan bli oppfattet forskjellig av ulike lesere, og at læreplandokumentene ikke gir et fullstendig bilde av praksisen ved skolene. Jeg assosierer dette med Goodlads (1979) fem læreplannivåer: "Ideological Curricula" (s. 60); filosofien og ideene som ligger bak læreplaner, "Formal Curricula" (s. 61); selve læreplandokumentene, "Perceived Curricula" (s. 61); slik lærere, foreldre og andre oppfatter læreplaner, "Operational Curricula" (s. 62); slik lærerne praktiserer sin oppfatning av læreplaner gjennom undervisningen, og til slutt "Experiential Curricula" (s. 63); slik elever erfarer læreplaner gjennom undervisningen.

Vi ser altså at læreplaner kan bli forstått forskjellig av forskjellige aktører. Av læreplannivåene som er nevnt ovenfor, er det i hovedsak "Formal Curricula" jeg berører i denne oppgaven. Likevel får vi innblikk i ideene bak både læreplanene til Danielsen og DELK, siden begge læreplanene greier ut om det teologiske grunnlaget for skoledriften. Jeg ønsker derfor å være bevisst på at læreplanene kun beskriver "den *intenderte undervisningen*" og at de ikke kan fortelle meg noe om "den undervisningen som lærerne *faktisk gjennomfører*" (Engelsen, 2003, s. 16). Det er derfor skoleslagenes *intensjoner* med elevenes danning jeg kan si noe om, ikke hva lærere, elever og foreldre tenker om elevenes danning, og hvilke konkrete konsekvenser det har.

2.3.2 Danning eller dannelse?

Siden jeg i løpet av oppgaven forklarer hva jeg legger i begrepene *danning* og *selvdanning*, vil jeg ikke gå nærmere inn på det her. Jeg vil her nøye meg med å avklare hvorfor jeg bruker ordet *danning* framfor *dannelse*:

Per Solberg (1996, s. 8-9) gjør i sin doktorgradsavhandling et skille mellom *danning* og *dannelse* hvor han argumenterer for at *danning* på bokmål er verbalformen til begrepet, mens *dannelse* har

substantivform. Han mener dermed at *danning* skildrer dannelsesprosessen, mens *dannelse* betegner produktet, altså danningens mål. Videre sier han at man på nynorsk bruker *danning* om begge deler, og at man på tilsvarende vis bruker *dannelse* om begge deler på konservativt bokmål. I moderne bokmål har en begynt å bruke *danning* om både prosess og resultat. Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (2011) tror at *danning* etterhvert vil overta for *dannelse* i det pedagogiske fagspråket på samme måte som *utdanning* har tatt over for *utdannelse*. De mener at *danning* bedre får fram "den aktive og dynamiske siden av begrepet" (s. 9, fotnote 1.), enn *dannelse*. Knud Grue-Sørensen (1975, s. 40) sier dessuten om det danske ordet *dannelse* at det har en mer sosial betydning enn det norske ordet *danning*, som han mener har en mer pedagogisk betydning.

Det er selve prosessen jeg er mest opptatt av. Selv om danningen har et mål, er det likevel en livslang prosess, og en kan aldri si at målet er nådd (Øystese, 1985, s. 64). Jeg velger derfor å ikke bruke ordet *dannelse* om målet og *danning* om prosessen, siden vi aldri kan si vi har nådd dette målet. Jeg vil heller bruke uttrykket *danningens mål* i den grad jeg snakker om målet med danningen. Selv om jeg har valgt å bruke ordet *danning*, vil *dannelse* forekomme i sitater jeg benytter, men slik ville det være uansett hvilken versjon av begrepet jeg ville bruke.

2.4 Teksttolkning – en hermeneutisk prosess

For å kunne gi et best mulig svar på problemstillingen, ser jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ metode. Kvalitative metoder skiller seg sterkt fra kvantitative metoder. Selv om kvalitativ metode innenfor noen forskningsmiljøer blir ansett for å være "ikke-videnskabelig", har kvalitative metoder fått stor innpass i samfunnsvitenskapene (Højberg, 2004, s. 340). Samfunnsvitenskapene handler i stor grad om mennesker. Det er derfor naturlig at kvalitative metoder er mye brukt der, da det er "Et overordnet mål for kvalitativ forskning ... å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet" (Dalen, 2011, s. 15). Jeg ønsker å tolke læreplaner, og det er da naturlig at jeg benytter en form for *hermeneutisk*³ tilnærming.

Knut Kjeldstadli (1999, s. 183) sier om teksttolkning at det er vanlig innenfor fag som historie, filosofi, religionshistorie eller litteraturvitenskap. Det er en kvalitativ forskningstilnærming hvor en

³ Ordet *hermeneutikk* stammer fra antikkens Hellas og betyr "kunsten å tolke" (Wivestad, 2011, 25. januar). Den greske guden Hermes var gudenes sendebud til menneskene. Han måtte oversette og tolke gudenes kryptiske beskjeder til menneskene slik at det ble forståelig for dem (Højberg, 2004, s. 311).

søker å forstå og finne mening i språklige utsagn: "De kvalitative teknikkene går gjerne sammen med en hermeneutisk tilnærming der en søker å tolke meninger, og med et intensivt forskningsopplegg der en går forholdsvis dypt ned i noen eksempler" (s. 183). Kjeldstadli deler tolkning av en tekst i tre deler: Først handler det om å finne den *språklige meningen* med teksten. Det går blant annet ut på å forstå uvante eller vanskelige ord og uttrykk. Deretter vil det være naturlig å se etter meningen eller *budskapet* i teksten. Hva forfatteren av teksten ville si med den. Og til slutt er det vår egen tolkning av teksten som skal fram. Hvordan forstår vi innholdet i teksten? Vi gjengir *meningen med våre ord*. Når det gjelder å finne budskapet til forfatteren av en tekst, gjelder det å ha kjennskap til forfatteren og hva denne personen står for. (s. 185). Jeg har derfor valgt å ta med litt historisk bakgrunn til de to skoleslagene, slik at det skal være lettere å tolke læreplanene. Om det er mulig å foreta et skarpt skille mellom de tre delene, slik at delprosessene alltid kommer etter hverandre i den rekkefølgen som er nevnt over, er jeg imidlertid litt usikker på. Jeg ønsker derfor ikke å følge Kjeldstadlis metode slavisk som en "oppskrift", men heller benytte den som en inspirasjon til måter å tilnærme meg teksten på.

Kjeldstadli sier at for å forstå innholdet i teksten, kan vi blant annet benytte oss av nøkkelord i teksten som synes å gi en spesiell mening. Det kan også være at teksten inneholder "poler" eller motsetninger kan settes opp mot hverandre. For eksempel lys/mørke, voksen/barn osv. Man kan også ta utgangspunkt i mindre meningsbærende enheter i en tekst, ta dem ut av den sammenhengen de har i teksten, for så å sette dem sammen igjen i en ny helhet. En kan også telle hvor mange ganger ulike ord og uttrykk brukes i teksten. Det kan gi en pekepinn på hvor viktig dette er i teksten. Det kan også være viktig å se etter "tomrom" i teksten, hva teksten ikke sier noe om. Er det noe teksten ikke har med som den burde sagt noe om? Og hva kan isåfall dette si oss (s. 186-187)?

I tillegg til å studere innholdet til teksten, kan vi få verdifull innsikt av å studere tekstens form. Tilhører teksten en bestemt sjanger (s. 187)? Ulike sjangre har forskjellige krav til hva som bør være med i teksten og hvordan den skal framlegges (s. 188). Noen sjangrer har også faste formuleringer eller temaer som i noen typer dokumenter hører med. I antikken var de opptatt av hvordan en tale eller et skrift burde henvende seg til tilhørerne. Dette kalte de *retorikk*. Ved å se på tekstens stil og opphavspersonens følelsesmessige leie, kan en si noe om formålet. Man kan se på språkbruken, hvordan en bruker ordene, og hvorfor akkurat noen ord er valgt framfor andre. Brukes gjentakelser eller varierer ordene (s. 188-189)? En kan også se på det grammatiske, "som bruk av passive og aktive former for verb" (s. 190). Et siste viktig punkt i tolkning av tekster, er hva som er

synsvinkelen i teksten. Fra hvilken vinkel ses den en uttaler seg om? Har teksten et innenfraperspektiv eller et utenfraperspektiv? Er forfatteren tilstede i teksten?: "Hvordan den skrivende plasserer seg i forhold til stoffet, kan kaste lys over hva slags mening han eller hun har lagt i teksten" (s. 190).

2.5 Forskerholdning

Innen samfunnsvitenskapelig forskning preger forskerens eget syn på samfunn og mennesker den forskningen som finner sted. Dette blir vanligvis regnet som positivt, men samtidig "stiller [det] krav om redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter" (NESH, 2009 A. 1.). Det er derfor naturlig å trekke fram at jeg har gått på en av Danielsen sine skoler selv, og at jeg dermed på forhånd har bedre kjennskap til ett av skoleslagene. Det var riktig nok bare ett år, men det vil likevel utgjøre en forskjell. Jeg er kristen og er i utgangspunktet positiv til kristne friskoler. Dette er noe av grunnen til at jeg valgte å fokusere på kristne friskoler i det hele tatt. Dette og det at jeg er opptatt av danning vil kunne påvirke mine tolkninger av læreplanene. Andre som er negative til kristne friskoler, og ikke er opptatt av danning, vil kanskje trekke fram helt andre ting fra læreplanene enn det jeg gjør i min tolkning.

Disse tingene gjør at jeg ikke vil kunne opptre som nøytral i møte med tekstene jeg skal tolke. Men spørsmålet er om noen i det hele tatt kan være nøytral i forhold til det det en forsker på? Kjeldstadli (1999) sier at "En forsker som skriver historie, er sjøl historisk og samfunnsmessig plassert og vil nødvendigvis være preget av den tida, det samfunnet, den sosiale klassen, det kjønnnet han eller hun tilhører og av sine egne meninger og verdier" (s. 306). Selv om han her snakker om historieforskning, mener jeg dette like godt gjelder for annen samfunnsforskning. Man vil uansett ha en bestemt *forforståelse*⁴ i møte med det man skal forske på. Jeg ønsker derfor, med utgangspunkt i Hans Georg Gadamer, å være bevisst min forforståelse og mine *fordommer*⁵ og våge å sette mine fordommer på spill (Højberg, 2004, s. 431; Wivestad, 2011, 15. februar). Gadamer (2010) sier i boken *Sannhet og metode* at

⁴ *Forforståelse* innebærer at vi alltid har en tidligere forståelse som ligger til grunn for vår nåværende forståelse (Højberg, 2004, s. 322).

⁵ *Fordommer* betyr i denne sammenheng "«den bagage», som man tager med i sin forståelsesproces af verden" (Højberg, 2004, s. 322).

Den som ønsker å forstå, kan i utgangspunktet ikke stole på sin egen tilfeldige foroppfatning, for dermed så konsekvent og hardnakket som mulig å overhøre tekstens mening – helt til denne blir umulig å overhøre og kullkaster den angivelige forståelsen. Den som vil forstå en tekst, er tvert imot åpen for å la den si ham noe. (s. 305-306)

Jeg må derfor være åpen for at læreplantekstene kan si meg noe, og la det tekstene sier korrigere den forforståelsen jeg har av disse skoleslagene.

Boken *Sannhet og metode* skal ikke "læses som metodiske anvisninger for, hvordan man skal foretage en hermeneutisk analyse, men som en filosofisk begrundelse og argumentation for, hvorfor mennesket er et fortolkende væsen" (Højberg, 2004, s. 320). Det er likevel mulig å trekke ut noen "Praktiske konsekvenser for forskerens holdning og selvdisiplin" (Wivestad, 2011, 15. februar) av Gadamer's filosofiske hermeneutikk: Som nevnt ovenfor er det viktig å "være ærlige om vårt eget engasjement" (Wivestad, 2011, 15. februar) og "være sig bevidst om, hvad der bringes ind i forskningsprocessen" (Højberg, 2004, s. 341). En må også som forsker være åpen "for å gjøre nye erfaringer" (Wivestad, 2011, 15. februar). Jeg nevner i innledningen at jeg tror danning er viktig for kristne friskoler, men jeg må være åpen for at dette kanskje ikke er så viktig likevel, hvis resultatene jeg finner ikke underbygger dette. I tillegg er det viktig å "stille ekte og målrettede spørsmål ut fra ... søking etter det som er godt og sant, og sans for hva som det er verdt å spørre om" (2011, 15. februar), og å fortsette med å stille nye spørsmål (Højberg, 2004, s. 341). Dette har jeg forsøkt å legge vekt på i prosessen, særlig i arbeidet med forskningsspørsmålene mine. Jeg har gjennom arbeidet med hele masteroppgaven, forsøkt å ha en "spørrende holdning", selv om ikke alle spørsmålene jeg har stilt underveis er skrevet ned. Jeg har delvis fulgt Kjeldstadli's metode, men den har ikke veldig strenge regler for hvordan ting skal gjøres. Det er derfor viktig at dette ikke blir en "hvilepute", men at jeg i enda større grad søker å "arbeide metodisk og nøyaktig" (Wivestad, 2011, 15. februar). Jeg må også vise respekt for de tekstene jeg skal tolke og "anerkende den andens krav på meningsfuldhed og sandhed" (Højberg, 2004, s. 341). I den grad jeg kritiserer tekstene jeg skal tolke, må jeg gjøre dette med respekt og ikke misbruke sitater, men "anerkende den sag, der tales om" (s. 341). "Forskningsprocessen er en uafsluttet og åben proces" (s. 341), og selv om en masteroppgave et tidsbegrenset prosjekt, og jeg på et tidspunkt må sette punktum for prosessen, vil det være flere ting som kunne og burde ha vært belyst.

Disse holdningene som er nevnt ovenfor ønsker jeg å ha med meg i møte med læreplanene jeg skal tolke, men også i møte med annen litteratur jeg bruker i masteroppgaven. Likevel er ikke dette en "vanntett" metode som kan sikre at jeg sitter igjen med "sikker viten", men en bevisstgjøring for

meg selv om min oppgave som forsker; at alt fra valg av tema til de resultatene jeg finner vil være påvirket av den "bagasje" jeg har med meg inn i forskningsprosessen. Det er derfor lite trolig at andre som ville gjennomføre det samme prosjektet, ville komme fram til de samme resultatene. Det kan også tenkes at om jeg selv skulle gjøre den "samme" undersøkelsen på nytt, ikke ville komme fram til helt de samme resultatene, fordi min forforståelse da ville ha vært endret.

2.6 Beskrivelse av forskningsprosessen

2.6.1 Metodiske valg og avgrensninger

Forskningsprosessen begynte, slik jeg ser det, sommeren 2011 ved at jeg bestemte meg for tema for oppgaven og begynte arbeidet med å lage en prosjektplan. Jeg ville skrive om danning. Men danning er et stort tema, og jeg måtte avgrense det for å ikke favne over et for stort område. Jeg ville derfor konsentrere meg om kristne friskoler. Som en ytterligere avgrensning valgte jeg grunnskolenivå. Jeg hadde lyst til å studere læreplaner, intervjuere lærere og observere undervisning ved én eller flere skoler. På den måten kunne jeg se hvordan læreplanene ble realisert i "virkeligheten". Tanken var å observere undervisning først, slik at jeg i intervjuene kunne ta utgangspunkt i situasjoner og praksis jeg hadde observert i klasserommet. På den måten kunne jeg lettere skille mellom hva lærerne ønsket å vektlegge og hva de faktisk vektla i undervisningen. Jeg innså imidlertid fort at det ville bli et altfor stort prosjekt, siden jeg kun hadde seks måneder til gjennomføring av selve masteroppgaven. Jeg måtte derfor slå meg til ro med at jeg ikke kunne få med meg alle perspektivene, og valgte å droppe observasjon.

Prosjektet mitt endret seg mye gjennom prosessen med å skrive prosjektplan for masteroppgaven. I tillegg gjorde jeg endringer etter at prosjektplanen ble levert høsten 2011. Jeg beskrev blant annet i prosjektplanen at jeg ville intervjuere lærere ved to grunnskoler om danningstenkning, men dette slo jeg fra meg. Etter samtaler med veileder, bestemte jeg meg for å kun å tolke læreplanene til én eller to skoler. Jeg innså at hvis jeg skulle intervjuere lærere, ville det være usikkert hvor mye de hadde tenkt igjennom de tingene jeg ville spørre dem om. Det kunne føre til at jeg ikke ville få gode svar på det jeg lurte på. Jeg tenkte dessuten at det ville være mulig å trenge dypere inn i stoffet ved å kun fokusere på læreplanene.

Selv om jeg ikke får med lærernes perspektiver, mener jeg likevel at et studie av læreplanene ved disse skoleslagene vil være interessant, ved at jeg får innsikt i skolenes intensjoner. Forhåpentligvis kan også arbeidet være til inspirasjon for andre som er opptatt av danning og kristne friskoler, og som har mulighet for å gjøre større undersøkelser enn det jeg har gjort her.

2.6.2 Valg av litteratur

I desember 2011, da selve arbeidet med masteroppgaven var påbegynt, gikk mye av tiden med til utvelging og lesing av litteratur som jeg ville ha med i masteroppgaven. Noe litteratur fant jeg ved å søke i databaser selv og noe fikk jeg tips om av lærere og medstudenter. Jeg brukte søkemotorene *Academic Search Elite* og *Eric* på *EBSCOhost*, *Norart* og *BIBSYS*. I de engelske søkemotorene søkte jeg stort sett etter forfattere som jeg hadde fått tips om, for eksempel Mark Pike og Hans Georg Gadamer. I de norske søkemotorene søkte jeg etter ord som *danning*, *dannelse*, *kristne friskoler*, *kristne privatskoler*, *DELK* og *Danielsen*. I tillegg søkte jeg etter forfattere jeg hadde blitt anbefalt og titler på bøker som jeg kjente til eller hadde fått tips om.

Danning er et populært tema å skrive om for tiden og det har de siste årene blitt utgitt store mengder norsk litteratur om danning. 11. februar 2012, gjorde jeg et søk i *BIBSYS* for å se hvor mange bøker som hadde ordet *dannelse* eller *danning* i tittelen. Jeg talte hele 65 bøker bare fra år 2000 til 2011. I tillegg kommer alt av utenlandsk litteratur og ikke minst alle tidsskriftartiklene. Det sier seg selv at jeg ikke hadde mulighet for å gå inn i alt som var skrevet, og jeg gjorde derfor et lite utvalg hvor jeg tok med noe av den litteraturen om danning som jeg mener er sentral og viktig. Jeg fant også en god del litteratur om kristne friskoler i norsk sammenheng, men det var skrevet mye mer om dette utenfor landets grenser. Det kan fort bli en hel oppgave i seg selv hvis en skal gå inn i store deler av det som er skrevet på feltet fra før. Jeg måtte derfor gjøre et utvalg også her, og prøvde å trekke inn den litteraturen som jeg mener er mest interessant i forhold til mitt prosjekt. Som hovedregel valgte jeg litteratur som var forholdsvis ny, men i noen tilfeller også eldre litteratur for å komme direkte til kilden. For å avgjøre om en bok var interessant for mitt prosjekt, leste jeg først på forsiden og i innholdsfortegnelsen, i tillegg til at jeg bladde i den.

Når det gjelder metodelitteratur, så tenkte jeg først at jeg ville se om jeg kunne finne en "*handbook in curriculum research*". Jeg tenkte at en slik bok kanskje ville inneholde en metode som brukes ved tolkning av læreplaner. Jeg fant flere slike bøker, men ingen av dem inneholdt noen slik metode. De

var mer opptatt av læreplanhistorie, arbeid med læreplaner i ulike land og evaluering av undervisning. Dette tror jeg har å gjøre med at det engelske ordet *curriculum* innebærer mye mer enn det vi på norsk kaller for læreplan (Imsen, 2009, s. 192). Jeg bestemte meg derfor for å ta utgangspunkt i Kjelstadli (1999), siden han presenterer en ganske konkret måte å gå fram på når en skal tolke en tekst. I tillegg tenkte jeg at mine spørsmål og min holdning i møte med tekstene, var viktigere enn metoden.

2.6.3 Valg av skoler

Tidlig i prosessen arbeidet jeg med å komme fram til en ny problemstilling, siden prosjektet var endret endel. Den opprinnelige problemstillingen lød slik: *Hva tenker (fire til seks) lærere om danning i det pedagogiske arbeidet ved to kristne grunnskoler?* I denne problemstillingen kunne jeg ikke nevne navnet til skolene på grunn av personvern hensyn. Men siden jeg nå ville studere læreplaner, ville jeg at den nye problemstillingen skulle inneholde navnet på skolene. Det var derfor naturlig at jeg samtidig tenkte på hvilke skoler jeg skulle studere læreplanene til. Jeg ønsket å bruke en ungdomsskole, og bestemte meg først for Danielsen fordi jeg kjente til skolen fra før. I tillegg hadde jeg lest på nettsidene at de hadde utarbeidet en egen generell læreplan. Jeg tok da kontakt med rektor ved Danielsen Ungdomsskole i Bergen, og fikk tilsendt en kopi av læreplanen på e-post. Jeg lurte på å kontakte St. Paul skole i Bergen også, men slo det fra meg siden denne skolen er katolsk. Det ville bety at jeg måtte bruke tid på å sette meg inn i de teologiske forskjellene. Jeg ønsket derfor bruke en annen luthersk skole, og tenkte at det ville være interessant å se på forskjellene fra skole til skole, selv om det teologiske grunnlaget var bortimot likt. Jeg endte da opp med Ryenberget barne- og ungdomsskole i Oslo som er drevet av DELK. Grunnen til at jeg valgte akkurat denne skolen, var at jeg kjenner en som er lærer der, men utover det visste jeg ingenting om skolen. I begynnelsen av januar 2012 henvendte jeg meg til rektor for å få tilsendt læreplanen. Hun sa imidlertid at de var i startfasen med å utarbeide en ny læreplan, men at den planen jeg fikk tilsendt var den som gjaldt da (Gjerpe Asp, 2012, 6. januar).

Jeg leste gjennom begge læreplanene med en gang jeg fikk dem, for å se om jeg trodde de kunne brukes i oppgaven. Senere henvendte jeg meg til rektorene ved begge skolene igjen og spurte om planene ble brukt av andre skoler, eller om de var utarbeidet spesielt for hver skole. Jeg fikk da vite at planen til Danielsen ble brukt av alle Danielsen-skolene (Hjelset, 2012, 30. januar), og planen til Ryenberget ble brukt av de alle seks DELK-skolene (Gjerpe Asp, 2012, 27. januar). Sistnevnte

ligger også tilgjengelig på DELK sine hjemmesider (www.delk.no). At planene brukes av flere skoler, mener jeg er en styrke for prosjektet mitt. Det omfatter nå totalt tretten skoler i stedet for to skoler, som jeg opprinnelig tenkte. Siden Danielsen bruker samme generelle læreplan fra grunnskole til videregående skole, så kan jeg ikke lenger avgrense prosjektet til kun å gjelde grunnskolen. Jeg ser det imidlertid ikke som et stort problem, da generell del av den offentlige læreplanen også gjelder både grunnskole og videregående skole.

2.6.4 Lesing, tolkning og skriving

Ved siden av å jobbe med problemstilling og kontakte skoler, brukte jeg den første tiden til å lese noen av de bøkene og artiklene jeg hadde valgt ut. Jeg skrev notater med sidetallshenvisninger slik at det skulle være lettere å finne tilbake til den aktuelle kilden senere i prosessen. Ikke alle bøkene og artiklene jeg leste ble brukt i oppgaven, men jeg tror likevel det var med å gi meg en bedre forståelse. Deretter begynte jeg å skrive på kapittelet om danning og kristne friskoler. Jeg satte, i samråd med veileder, en frist til mars 2012 for å bli ferdig med førsteutkastet til dette kapittelet. Etter å ha skrevet ferdig dette, brukte jeg litt tid på å sette meg inn i hvilken metode jeg skulle bruke ved tolkingen av læreplanene. Jeg ble på den måten mer bevisst på min rolle som forsker og den holdningen jeg hadde med meg i møte med tekstene. Problemstillingen og underspørsmålene ble for meg det viktigste verktøyet i møte med tekstene, og jeg tenkte at jeg ville lete i læreplanene etter sitater som kunne gi svar på spørsmålene mine.

I mars 2012 begynte jeg å skrive en kort historisk framstilling til de to skoleslagene. På denne måten ville både jeg og leseren ha en større forforståelse og kjennskap til skoleslagene før selve tolkingen begynte. Det ville, slik jeg ser det, være lettere å se om forskjeller mellom læreplanene også kunne skyldes forskjeller mellom skoleslagene. Da jeg begynte tolkingen av læreplanene i midten av mars, leste jeg først grundig gjennom læreplanen til Danielsen. Jeg markerte sitater jeg ville bruke til å svare på spørsmålene i problemstillingen. Det samme gjorde jeg med læreplanen til DELK. Jeg søkte også i dokumentene på datamaskin etter ord som var viktige for tolkingen. Deretter organiserte jeg overskriftene i tolkningskapittelet etter spørsmålene i problemstillingen, og fylte inn med sitater som passet under hver overskrift. Jeg forsøkte deretter å benytte framgangsmåten som Kjeldstadli (1999, s. 185) skisserer, ved å søkte å finne den språklige meningen i teksten, tekstens budskap og min egen tolkning. Jeg brukte ikke alltid den rekkefølgen,

men skrev som regel min egen tolkning under hvert sitat. For å begrunne mine egne tolkninger knyttet jeg sitatene opp mot teori fra kapittel 3, der dette var naturlig.

Etter at jeg var ferdig med tolkning av læreplanene, begynte jeg å drøfte likheter og ulikheter mellom de to læreplanene. Også her benyttet jeg stort sett de samme overskriftene for best mulig å svare på spørsmålene i problemstillingen. Jeg drøftet også her forholdet til teori om danning og kristne friskoler i kapittel 3. Deretter skrev jeg en midlertidig konklusjon hvor jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Tilslutt skrev jeg ferdig kapittelet om *problem og metode*.

Etter å ha skrevet førsteutkastet til hele oppgaven, begynte arbeidet med redigering og å jobbe videre på de enkelte delene. Jeg skrev noen nye underkapitler i kapittel 3, ettersom jeg oppdaget at læreplanene tok opp ting som jeg ikke hadde med der. I tillegg valgte jeg i kapittel 4 å trekke fram noen forskjeller mellom de to læreplanene og den offentlige læreplanen, siden både Danielsen og DELK sine læreplaner er et tillegg til den.

I mai 2012 sendte jeg en e-post til rektor ved Danielsen Videregående Skole i Bergen for å stille noen spørsmål angående læreplanen. Han la da ved forsiden til den læreplanen de bruker som vedlegg til e-posten. Jeg så da at denne var annerledes enn den jeg fikk tilsendt fra rektor ved Danielsen Ungdomsskole i Bergen. På kontoret til rektor ved Danielsen Videregående Skole fikk jeg en papirutgave av læreplanen. Den så ut til å være en oppdatert versjon av den jeg fikk tilsendt i første omgang. Den var mer ryddig satt opp i forhold til avsnitt, og var nesten 10 sider kortere som følge av dette. Den første planen jeg fikk tilsendt inneholdt mange unaturlige linjeskift midt i setninger. Dette gjorde at den ble unødvendig lang. I tillegg så jeg en forskjell i kapittelet som omhandler lærerrollen. I den første planen jeg fikk stod det at "Møre ungdomsskole ønsker å ha lærere som ... ", mens dette i den siste planen var rettet til "Danielsen skole ønsker å ha lærere som ..." (Dan95, s. 21). Ellers merket jeg at den var oppdatert mange steder i planen. Det var endret på enkelte ord, bruk av komma og kursiveringer. Det står imidlertid ingen sted at planen er oppdatert og årstallet på framsiden er 1995. Bortsett fra disse endringene så det ut til at innholdet i de to versjonene var likt. Jeg bestemte meg derfor for å bruke den nye planen i stedet. Dette førte imidlertid til at jeg måtte gå gjennom hele tolkningen på nytt for å sjekke alle sitater og endre sidetallene. Planen som ligger vedlagt er den siste versjonen som jeg fikk av rektor ved Danielsen Videregående Skole.

2.6.5 Eksternalisme – min vei til kunnskap

Ovenfor har jeg forsøkt å gi en historisk redegjørelse for måten jeg har kommet fram til kunnskapen på. Dette kan knyttes til det Nel Noddings (2007) kaller for "externalism" (s. 116) eller eksternalisme. Eksternalisme er en kunnskapsteori som regnes som en gren av naturalismen, hvor John Dewey er en viktig representant (s. 116), og er en av flere "Nonfoundational Theories of Knowledge" (s. 116). Dette innebærer at en har gitt opp å søke etter sannheten med stor S.

Eksternalisme handler om å gjøre best mulig greie for de ytre forholdene som ligger til grunn for den kunnskapen en har kommet fram til, og hvordan denne har utviklet seg: "we are concerned with what causes or brings about a particular belief, and if the right relation exists between a belief and its cause, we acknowledge the move from belief to knowledge" (s. 116). De bakenforliggende årsakene til disse antakelsene er derfor viktige. Hvis forholdet mellom antakelse og årsak synes riktig, vil vi godta steget fra antakelse til kunnskap. Dette skiller seg sterkt fra det kravet som Karl Popper stiller – at alle vitenskapelige hypoteser må formuleres på en slik måte at de kan falsifiseres. Han mener at en hypotese aldri kan bekreftes, men at den blir mer og sannsynlig jo flere ganger den har blitt forsøkt falsifisert uten å lykkes. Eksternalismen stiller ikke et slikt krav til falsifisering, men ved at en er åpen om hvordan en har kommet fram til kunnskapen, blir prosessen tilgjengelig for offentlig gransking (s. 116-117).

The shift from justification to a historical or generative account directs our attention away from knowledge claims themselves to knowers. We now want to ask how knowers have arrived at their claims to knowledge. We examine a history of conjecture, test, challenge, revision, and acceptance as we consider the strength of a claim. (s. 117)

Jeg har forsøkt å la leseren få innsyn i de avgjørelser og valg jeg har tatt underveis, slik at leseren kan få innblikk i hvordan jeg har kommet fram til kunnskapen. Leserens kan selv gjøre seg opp en mening om troverdigheten til mine påstander. I tillegg er begge læreplanene lagt ved bakerst slik at leseren kan vurdere styrken i mine tolkninger.

3 Danning og kristne friskoler

3.1 Danning

En dannet person er ikke en som kun sitter inne med overlegen kunnskap, men en person som gjør Sokrates' ord om at man aldri skal glemme sin egen uvitenhet, til sine egne. Det er snakk om å erkjenne begrensninger og ikke minst vise ydmykhet. (Steinsholt, 2011, s. 114)

Danningsbegrepet har en lang historie og det vil bli for omfattende å skulle gi en fullstendig utdyping av de ulike betydninger begrepet har hatt i ulike tidsepoker. Jeg vil derfor ta med noen sentrale punkter før jeg prøver å klargjøre mitt eget syn på danning. Til slutt ser jeg på litteratur og forskning om kristne friskoler. Jeg vil først se litt generelt på hva som er skrevet. Deretter går jeg litt dypere inn i noen eksempler på forskning som er interessant i forhold til mitt prosjekt.

3.1.1 Paideia og phronesis

Danningsbegrepet har røtter som strekker seg helt tilbake til antikkens Hellas, men selve fenomenet har vi hatt gjennom hele den menneskelige historie. Grekerne brukte ordet *paideia* som i følge Mariann Doseth (2011), "innebærer en bred tilnærming til dannelse" (s. 15). Oversatt til norsk kan *paideia* bety oppdragelse, tukt, danning og kultur, og det er beslektet med ordet *paidagogos*, som danner grunnlaget for ordet pedagogikk (Grue-Sørensen, 1975, s. 270). "*Paideia* var det menneske- og samfunnsideal som man ønsket at den kommende generasjon skulle få del i, for at de skulle bli gode mennesker og bygge et godt samfunn" (Wivestad, 2007, s. 299). Danning (*paideia*) var viktig for grekerne. De hadde en stolthet i å kunne sammenligne seg med andre folk som var mindre dannet enn dem selv. På grunn av at etikken i liten grad var satt i system, ble fortellingene, tragediene og komediene en viktig del av danningen på den tiden. Gjennom dem foregikk noe av den viktigste læringen, og den gikk ut på at man imiterte blant andre Fønix og Akilles. De var viktige forbilder for folk og ble regnet som halvguder (Doseth, 2011, s. 15-17). Målet for danningen var at man ønsket å å skape det ideelle mennesket. Man hadde en tanke om at sjelen til mennesket kunne formes på samme måte som kroppen (s. 36).

I *Den nikomakiske etikk*, legger ikke Aristoteles stor vekt på spill som en del av danningen. Han er mer opptatt av hvordan mennesker, gjennom å utvikle dyder, kan leve et godt liv (Doseth, 2011, s. 18). Han er ikke så opptatt av at vi må lære i teorien hva som er det gode. Aristoteles er mer opptatt av at vi gjennom å gjøre gode handlinger i praksis, lærer å gjøre det gode. Et viktig ord i den

sammenheng er det greske ordet *phronesis*, som kan oversettes med praktisk klokskap (s. 32): "Den praktiske vitenen, *frónesis*, ... retter seg mot den konkrete situasjonen, det vil si at den må gripe «omstendighetene» i deres uendelige variasjon" (Gadamer, 2010, s. 47). *Phronesis* blir av Aristoteles (1999, 1139b15-16) omtalt som en av fem holdninger som kan hjelpe oss til å avdekke sannhet. Videre sier han at *phronesis* "er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket" (1140b5-7). Aristoteles sier at vi kan lære om *phronesis* ved å se på dem som vi kaller kloke: En som er klok har blant annet "evnen til å overveie godt angående det som er godt og tjenlig for ham selv – ikke i en bestemt henseende, som for eksempel det som bidrar til helse eller styrke, men med hensyn til *det som bidrar til å leve vel i det hele tatt*" (Aristoteles, 1999, 1140a25-28 min uthevelse) Med andre ord hjelper denne praktiske klokskapen oss til å gjøre hva som er godt for oss selv, og hjelper oss til å leve et godt liv: "Det er ved hjelp av praktisk handling og evne til å være innsiktsfull og logisk i sine overveielser at mennesket kan bli en god, moralsk og lojal borger i sitt samfunn" (Doseth, 2011, s. 35). Aristoteles knytter *phronesis* til begrepet *techne* som støtter opp under *phronesis* med en mer spesialisert "know-how" (Wivestad, 2008, s. 310). *Phronesis* blir derfor en praktisk klokskap "som forholder seg til livet som helhet" (Doseth, 2011, s. 35), mens *techne* er en smalere kunnskap som begrenser seg mer til spesifikke, instrumentelle handlinger. Et annet ord som forholder seg til *phronesis* er *sophia*, som er en mer teoretisk visdom. Denne setter Aristoteles høyt, men for å utvikle teoretisk visdom er det viktig at en først utvikler en praktisk visdom (*phronesis*), og vi kan derfor si at *phronesis* blir en forutsetning for *sophia* (s. 35).

Vi kan si at Aristoteles sin etikk gir en utforming av *paidea*, i og med at han er opptatt av moralske og intellektuelle dyder som skulle være gjeldende for alle livssituasjoner. Aristoteles var først ute med å legge vekt på moralsk handling og praktisk visdom som viktige faktorer for danningen (s. 36).

3.1.2 Klassisk danning

På tross av ulik forståelse av dannelsesbegrepet opp igjennom tidene, har det vært et grunnbegrep i den høyere skole siden ca 1750-tallet (Grue-Sørensen, 1975, s. 41). Den høyere skolen på den tiden var påvirket av *nyhumanismen* som plasserte mennesket i sentrum. Danningen skulle føre mennesket til sann humanitet. "Nyhumanistisk pedagogikk la såleis stor vekt på forming av personlegdomen, og skulen måtte setjast i personlegdoms- eller menneskedaninga si

teneste" (Bjørndal, 1964, s. 20). Danningsidealet i nyhumanismen var det vi gjerne kaller den klassiske danningen. Denne gikk ut på å lære seg de klassiske språk for å kunne fordype seg i den antikke kultur og dens tekster. En så for seg at å arbeide med klassiske språk og tekster ville ha en dyptgående, positiv virkning på personligheten (Grue-Sørensen, 1975, s. 41-42). Særlig det greske språket var viktig for nyhumanistene, fordi det var bærer av den klassiske greske kultur, som de mente var menneskehetens "gullalder" og høydepunkt. Bare grekerne hadde klart å realisere et sant humanistisk dannelsesideal (Bjørndal, 1964, s. 21). En reaksjon mot denne klassiske danningen begynte å komme på 1800-tallet, og noen mente det var bortkastet å bruke tid på læringen av "de døde språk", og at man ikke måtte kunne gresk og latin for å fordype seg i klassiske tekster. En kunne komme langt med gode oversettelser (s. 50).

Naturvitenskapene fikk etterhvert stor betydning i samfunnet og kom derfor mer og mer inn i skolen gjennom realfagene. Realfagene ble likevel mest regnet som nyttig viten og ikke som danning. Det har derfor siden vært vanlig å skille mellom skolefagenes dannelsesverdi og nytteverdi, selv om det selvfølgelig kan tenkes at et fag kan ha både nytteverdi og dannelsesverdi på én og samme tid (Grue-Sørensen, 1975, s. 42).

3.1.3 Material og formal danning

Et sentralt element i danningstenkingen har vært forholdet mellom material- og formal danning (Grue-Sørensen, 1975, s. 43; Hjorth Pedersen, 2002, s. 121). Materialdanning legger vekt på innholdet i dannelsesarbeidet, mens formaldanning mer legger vekt på metodene som blir tatt i bruk for å "udvikle formelle evner og anlæg" (Hjorth Pedersen, 2002, s. 122). Siden stoffet er i sentrum i materialdanningen er den objektsentrert. I formaldanningen derimot, er barnet i sentrum. Formaldanningen er derfor subjektsentrert (s. 122).

Det har lenge vært tradisjon for å hevde "at material dannelse var tradisjonstung og reaktionær, mens formal dannelse var fornyende og befriende" (s. 123). Men Carsten Hjorth Pedersen viser til E. Harbsmeier som hevder at formaldanning kan bli autoritær og tyngende hvis den ikke utfylles av den materiale danningen. Det er derfor viktig at de to perspektivene får utfylle hverandre og at det ikke fokuseres for mye på en av dem (s. 123).

Jan Inge Sørbo (2008) er opptatt av en god balanse mellom det formale og det materiale når han sier at vi ikke må skille mellom danning og faglig læring. Han mener det har vært tradisjoner for dette innenfor positivisme-kritisk og instrumentalisme-kritisk pedagogikk, hvor en har benyttet seg av navn som Hans Skjervheim og John Dewey, og brukt dem til inntekt for en pedagogikk som er mer opptatt av læringsmetoder og trivsel, enn på faginnhold. Sørbo er imot en forenkling som fokuserer på "ein faktor, eitt fag eller eit grep" (s. 102). Med dette mener han at det ofte fokuseres på én faktor, for eksempel på trivsel, eller på ett fag som anses å være spesielt viktig. Han mener at skolen må konsentrere seg om flere ting på en gang, og i tillegg til å fokusere på læremåter og trivsel, også må legge vekt på kunnskap (s. 102).

Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen (2012, s. 107) sier i boken *angsten for oppdragelse* at de er bekymret for at det i dagens debatt om danning, snakkes for lite om det materiale aspektet. Det er bred enighet om at danning er viktig, men det snakkes lite om hva som bør være innholdet:

Det gir ingen mening hvis formale grep og begreper – det være seg ansvar, diskurs eller dømmekraft – ikke blir knyttet til et materielt innhold; mening oppstår og dannelse skjer bare i møte med en gjenkjennbar virkelighet. Ansvar for *hva?* Diskurs for *hva?* Dømmekraft i *hvilke* spørsmål? (s. 107)

Foros og Vetlesen presenterer i boken et forslag til dannelsingsinnhold som består av fem ulike tema som de mener bør være "obligatorisk i dannelsen" (s. 109): "økologisk dannelse, økonomisk dannelse, teknologisk dannelse, politisk dannelse og kulturell dannelse" (s. 109).

3.1.4 Allmenndanning

"Det allmenne" har sine røtter tilbake til opplysningstiden på 1700-tallet som var preget av sekularisering, utvikling, vekst og sentralisering:

«Det allmenne» forutsetter et individ som i sin bevissthet kan tre ut av sin spesifikke stilling i samfunn og yrke og gjøre seg forestillinger om allmenne prinsipper for menneskehetens og samfunnets ønskelige utvikling. En forutsetning er da at mennesket oppfatter seg som fritt og kan uttrykke seg fritt. Bare slik kan tilværelsen – uavhengig av det gudgitte – endres ut fra en allmenn menneskefornuft og på grunnlag av en allmenn moralsk sans. (Thuen, 2008, s. 342)

"Det allmenne" danner begrunnelsen for modernitetens skolevesen, som "forutsetter en skole for alle – en skole som utvikler alle barn og unges innsikt i det allmenne" (s. 342). Det var

nyhumanister som først knyttet "det allmenne" sammen med danningsbegrepet tidlig på 1800-tallet. De kalte det "Allgemeine Bildung des Menschen" (s. 343) eller "Allgemeingültige Bildung" (Bjørndal, 1964, s. 88). Det er noe uenigheter om når ordet først ble tatt i bruk i norsk skolesammenheng, men på dansk ble ordet "allmeendannelse" brukt allerede i 1823 (s. 88). Ordet "allmeendannelse" kom imidlertid ikke inn i norsk skolelovgivning før i 1860 (Thuen, 2008, s. 343).

Bakgrunnen for allmenndanningsbegrepet var at man ønsket å gjøre det tyske ordet for danning (Bildung) mer konkret og tilpasse det til et utdanningsinnhold. Det var ikke tilstrekkelig at den enkelte dannet seg selv: "danningsprosjektet påkalte et behov for undervisning – ikke i det spesifikke stoff, men i det allmenne – og denne allmenndanningen var ikke alene nødvendig for opplysningens skyld, den skulle også gi eleven og studenten næring til selvdanning" (s. 343).

Allmenndanning var viktig i norsk skoledebatt på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Ordet innebar en balanse mellom det formale og det materiale, og var egnet til å bygge en skole med et allsidig undervisningsstoff. I skoledebatten var man opptatt av om elevene skulle ha mest mulig allmenndannende fag før de begynte spesialiseringen mot et bestemt yrke, eller om man skulle se til behov i samfunnet og fokusere på nyttig, spesifikk kunnskap som var skreddersydd de forskjellige yrker. Det var også en mulighet å slå sammen disse to og finne "en balanse mellom en åndsbyggende og en prestasjonsorientert undervisning" (s. 344).

Fra begynnelsen av 1900-tallet forsvant ordet i norsk sammenheng, og det kom ikke tilbake igjen før på 1960-tallet. Grunnen til dette er ikke lett å fastslå da det ikke er forsket så mye på norsk skolehistorie fra første halvdel av 1900-tallet. Harald Thuen drister seg likevel til å antyde at årsaken er at det ble en sterkere nyttetenkning i skolen i mellomkrigstiden. Samtidig var det strømninger i politikk og den pedagogiske forskningen som overskygget danningstenkningen i skolen (s. 344-346).

På 1990-tallet ble allmenndanningsbegrepet viktig i skolereformene som var ledet av Gudmund Hernes (s. 347). Den generelle delen av den offentlige læreplanen sier blant annet at "God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 16). Samtidig var Hernes opptatt av kunnskaper, og dette fokuset har ikke blitt mindre med overgangen

fra enhetsskolen til kunnskapsskolen. Thuen sier at utfordringen for allmenndanningsbegrepet framover ligger i nyttehensynet. Utfordringen er, som det alltid har vært, å finne "en vekting mellom det formale og det materiale, mellom en encyklopedisk og en progressivistisk tilnærming, mellom marked og nasjon, nytte og ånd" (s. 347).

3.1.5 Danning som oppdragelse og undervisning

Grue-Sørensen (1975) sier at det er vanlig å definere oppdragelse på denne måten:

Påvirkning af børn og unge til det formål at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis opførsel, visse karaktertræk, en vis dygtighed, kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv, de skal leve. (s. 245)

Selv om dette er en ganske vanlig definisjon på oppdragelse, kan det likevel rettes innvendinger mot den. Blant annet tar ikke definisjonen hensyn til at det også er vanlig å snakke om oppdragelse av voksne, eller voksenopplæring. Grue-Sørensen hevder at det heller ikke er uvanlig å snakke om oppdragelse som en livslang prosess, og henviser til Comenius sitt verk *Pampaedia*, som handler om ulike "stadier" i oppdragelsen fra barndom til alderdom (s. 245).

Definisjonen antyder også at oppdragelsen har et *formål*, men det kan påpekes at ikke all oppdragelse har et like klart mål for øyet. Grue-Sørensen argumenterer for at oppdragelsen likevel har stor påvirkning, enten den er tilsiktet eller ikke. Han skiller mellom *intensjonal oppdragelse*, *utilsiktet oppdragelse* og *immanent oppdragelse*. Førstnevnte er den oppdragelse som har en pedagogisk hensikt. Den andre er en mer tilfeldig oppdragelse hvor det ikke ligger noen spesiell hensikt bak. Mens den sistnevnte er den uformelle påvirkning man får gjennom det miljøet man er en del av (s. 245-246).

I definisjonen over er *kunnskaper* og *ferdigheter* inkludert i oppdragelsesbegrepet. Dette kan også kritiseres. Noen ønsker å skille disse ordene ut fra oppdragelsesbegrepet og kalle det *undervisning*. *Oppdragelse* blir da det som handler om oppførsel, personlighet og karakter. Det varierer imidlertid hva folk legger i ordene *oppdragelse* og *undervisning*. Grue-Sørensen anbefaler derfor en våkenhet i forhold til at folk legger forskjellig innholdet i ordene framfor å lage faste definisjoner (s. 246).

Gjennom undervisning kan man også forme karakter og påvirke sinnelag. Det gjør likevel ikke undervisning til det samme som oppdragelse, men undervisningen kan være et av midlene man bruker som en del av oppdragelsen. Dermed blir oppdragelse et videre (og noe vagere) begrep enn undervisning (s. 247). Grue-Sørensen sier det mulig å lage et skille mellom begrepene ved å si at elevene *lærer* gjennom undervisningen, mens de *formes* gjennom oppdragelsen.

Videre spør han seg hvilket ord vi skal bruke om disse tingene om vi ikke skal bruke ordet oppdragelse: "Muligvis dannelse, i hvert fald på sprog, hvor et sådant udtryk har meget af sin oprindelige betydning i behold" (s. 247). Jeg mener at det på norsk vil være naturlig å bruke ordet *danning* om både oppdragelse og undervisning, særlig siden det norske ordet *danning* har en mer pedagogisk betydning enn det danske ordet *dannelse* (Kapittel 2.3.2) Grue-Sørensen sier også et annet sted at:

Forbindelsen mellem opdragelse og dannelse er øjensynlig. Man dannes gennem sin opdragelse og undervisning, og det er for så vidt naturligt, at *Herbart* lader begrebet *Bildsamkeit* (d.e. formbarhed, muligheden for at blive dannet eller formet) indgå som et grundbegreb i pædagogikken. (s. 40)

Det er derfor mulig å si at danning er et enda videre begrep enn oppdragelse, og at danning vil innebære både oppdragelse og undervisning

3.1.6 Danning og utdanning

Jon Hellesnes (1992, s. 79) sier at det har utviklet seg et skille mellom *danning* og *utdanning* i dagligtalen:

Det er ikkje absurd å tale om byrjing og slutt i samband med utdanning. Daninga, derimot, kan vi ikkje avslutte. Daninga har heller ikkje noko byrjingstidspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve, så er vi alt dana av andre. (s. 79)

I engelsk litteratur har de ikke dette skillet mellom danning og utdanning. De har ikke et eget ord som direkte kan oversettes med danning. De bruker gjerne begrepet *education*⁶, som også kan innebære oppdragelse, som er et sentralt element i det vi på norsk kaller danning (Grue-Sørensen, 1975, s. 40). Vi ser altså at det engelske ordet *education* har en videre betydning enn det norske

⁶ *Education* brukes i endel litteratur sammen med andre ord for å gi det en spissere mening. For eksempel er *liberal education* og *general education* kanskje er det nærmeste vi kommer *danning* og *allmenndanning* på norsk (Gadamer, 2001, s. 535). "Den nærmeste oversættelse af *et dannet menneske* vil være *an educated person*" (Grue-Sørensen, 1975, s. 40). I noen engelske artikler brukes det tyske ordet *Bildung* (Biesta, 2002; Løvlie, 2002; Løvlie og Standish, 2002).

ordet *utdanning* hvis vi forstår utdanning slik som Opdal (2010, s. 20), ved at vi utdanner oss "i noe (matematikk), til noe (læreryrket), eller for noe (konkuransefortrinn)". Likevel har det blitt mer og mer vanlig i reportasjer fra andre land, som omhandler skolegang, å oversette *education* med *utdanning* (Sæther og Wivestad, 2010, s. 7). På grunn av at det engelske begrepet kan innebære det vi på norsk kaller for danning, risikerer vi å miste noe av innholdet om vi bare oversetter det med utdanning. Gert Biesta (2010) foreslår imidlertid en klargjøring av *education*-begrepet ved å dele det opp i "the qualification, socialization and subjectification function of education" (s. 19). Med *qualification* mener han det vi på norsk vanligvis forstår som utdanning, nemlig forberedelse til yrkeslivet gjennom læring av kunnskaper og ferdigheter. Det ligger gjerne økonomiske grunner bak en slik kvalifisering, på grunn av den økonomiske veksten som utdanning fører med seg. Denne kvalifiseringen gjelder ikke bare for yrkeslivet, men også for å kunne delta i politikk og samfunnsliv (s. 20). Med *socialization* mener Biesta den sosialisering som følger med skolegangen. Vi sosialiseres inn i den kulturen vi er en del av gjennom at vi blir kjent med eksisterende måter å tenke og handle på (s. 20). *Subjectification* derimot er det motsatte. Det handler om selvstendigjøring og det å kunne frigjøre seg fra etablert tenkning og handlemåter (s. 21). Biesta sier at disse tre funksjonene til *education*-begrepet ikke kan skilles fra hverandre. De henger sammen og påvirker og overlapper hverandre. Likevel ønsker han et skille mellom disse tre dimensjonene i debatten om hva som er "good education" (s. 22).

Selv om *education*-begrepet kan være flertydig er det likevel norske forskere som argumenterer for å oversette det med *utdanning* (Dale, 2005, s. 22), men da i en videre forståelse av begrepet enn det som er nevnt ovenfor. Grue-Sørensen (1975) derimot, advarer mot en slik utstrakt bruk av utdanningsbegrepet:

Der kan være grund til at skelne mellem dannelse og uddannelse, hvor det første udtryk går på en mere almen personlig beskaffenhed, det sidste på en mere specialiseret dygtighed enten med en erhvervsvirksomhed for øje eller som et indgående kendskab til et begrænset fagområde. Ingen kan være blind for, at i det samlede opdragelsesprogram, omfattende barnealderen, ungdomstiden og den første del af voksenalderen, er uddannelsen trængt frem til større anseelse og opmærksomhed end dannelsen, hvilket både kan skyldes det sidste begrebs vage karakter og den stigende faglige specialisering, ofte med større effektivitet som mål og resultat. Det samfund, som er afstemt efter denne udvikling, har man set betegnet som uddannelsessamfundet, og man har deri set den pædagogiske betingelse for det såkaldte velfærdssamfund. (s. 41)

Enda det er lenge siden dette sitatet ble skrevet er det etter min mening like aktuelt i dag, og kanskje en enda bedre karakteristikk av hvordan samfunnet fungerer i dag, enn da dette ble skrevet på 1970-tallet.

Stein Wivestad (2007) sier at *utdanning* som overordnet begrep kom inn i læreplanene under reformene på 1990-tallet. I tidligere læreplaner brukte man gjerne ordene "danning, oppdragelse / oppseding og undervisning" (s. 295). Grunnen til at utdanningsbegrepet nå ble tatt i bruk, er i følge Wivestad, at skolegangen "først og fremst ble sett på som et middel til å styrke nasjonens økonomi (s. 295).

Inge Eidsvåg (2009) sier i en kronikk i Aftenposten at utdanningsbegrepet har tatt over for det gamle ordet *allmenndannelse*. Man slipper dermed å forholde seg til de vanskelige spørsmålene som dannelsesbegrepet bærer med seg; hvilket menneskesyn skal legges til grunn, og hva er oppdragelsens mål? På tross av dette har likevel dannelsesbegrepet blitt populært igjen, og det har de siste årene kommet mye norsk litteratur om danning (Sæther og Wivestad, 2010, s. 9). En interessant faktor i noe av denne nye litteraturen, er at utdanningsbegrepet blir tatt opp i dannelsesbegrepet, og at dannelsesbegrepet nærmest blir et hovedbegrep: "Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskelig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse" (Opdal, 2010, s. 21). Paul Martin Opdal mener at oppdragelsesbegrepet er innholdstomt og utdanningsbegrepet er verdinøytralt, men at dannelsesbegrepet er både verdiladet og gir en retning, og at det derfor er et "plausibelt utgangspunkt for pedagogens bestrebelser" (s. 21). Det er imidlertid stor uenighet om dette. Noen vil hevde at oppdragelsesbegrepet er meningsfylt og at vi fortsatt trenger det, og andre igjen vil nok som Dale (2005), kunne hevde at utdanning er et overordnet begrep og at danning er en prosess i utdanningen.

Veronica Isaksen (2011) gir en interessant forklaring på forholdet mellom danning og utdanning. Hun mener dannelsesbegrepet har en objektiv og en subjektiv side: "Den objektive siden vil i dette tilfellet være den formelle utdannelsen og tilegnelsen av konkrete kunnskaper og metoder, mens den subjektive siden vil handle om dannelse i form av autonomi og evne til kritisk tenkning" (s. 281). Dette sitatet mangler imidlertid en viktig del i forståelsen av danning. Selv om autonomi og kritisk tenkning hører med til danningen, er det ikke nødvendigvis slik at alle som er autonome og tenker

kritisk er gode mennesker. Danning handler også om vi skal bli bedre mennesker: "Alle former for pedagogisk virksomhet; oppdragelse, undervisning, opplæring, utdanning, osv. bør bidra til vår danning som mennesker – bidra til at vi blir bedre mennesker – både individuelt og som fellesskap" (Wivestad, 2007, s. 295). Jeg mener ut i fra denne argumentasjonen at danning bør være et overordnet begrep i forhold til utdanning. Oppdragelse, undervisning, opplæring og utdanning er alle i danningens "tjeneste" og skal alle bidra til at vi blir bedre mennesker.

3.1.7 Medansvar, medvirkning og kritisk tenkning

En viktig del av danningen til elevene er at "elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringsloven, 2008, § 1-1.). Det har vært hevdet at kristne friskoler bryter med elevenes individuelle frihet, fratrar dem personlig autonomi og driver indoktrinering (Pike, 2010b, s. 181). Mark Pike (2010a, s. 312) problematiserer samtidig denne frykten for å drive indoktrinering og sier at alle lærere egentlig driver med indoktrinering. Bare ikke i den negative betydningen av ordet. Han sier at en "doktrine" er det lærerne skal undervise elevene i, og at lærerne leder elevene inn i doktrinen. Dermed ordet *indoktrinere* (s. 312). Likevel forstår jeg *indoktrinere* som et negativt begrep, og forbinder det med Hans Skjervheims (1992, s. 74-74) beskrivelse av et "herre/knekt-forhold" i pedagogikken. Læreren gjør seg selv til herre, og eleven reduseres til et objekt. Det er da ikke et likeverdig forhold mellom to subjekter, men læreren kan, gjennom sin overtalingskunst, manipulere eleven slik han selv ønsker. Derfor har jeg valgt å fokusere på kritisk tenkning i ett av underspørsmålene til problemstillingen min. Jeg ønsker å se hvordan læreplanene legger til rette for at elevene kan tenke kritisk i forhold til skolens kristne verdigrunnlag.

Mark Pike (2009) hevder at kristne skoler derimot kan være mer åpne for at elevene kan være kritisk i forhold til skolens verdigrunnlag, enn det er rom for i en offentlig skole:

In the current debate around faith schooling, for example, it is not always recognised that a common school may have less discursive status than a good faith school if the common school operates on the assumption of the neutrality of liberalism, and does not question democratic values, and the faith school encourages children to be aware of their «bias» or the lens through which they «read». In such a case the faith school could prove more liberating than the narrowly secular one. (s. 138)

Lars Løvlie (2009) sier at barnets vilje og den voksnes vilje krysses og står mot hverandre i oppdragelsen. Det er en relativt ny tanke at barnet skal ha rett til selvbestemmelse. Den oppstod på

slutten av 1700-tallet. Men tanken om selvbestemmelse eller autonomi har siden hatt en sentral rolle i danningstradisjonen i Vesten. Det oppstår en konflikt mellom de voksnes intensjoner om å oppdra barna og tanken om barnas selvbestemmelse: "De voksne kan ikke formidle selvbestemmelse på samme vis som kunnskaper og ferdigheter, ettersom selvbestemmelse nettopp må springe ut av barnets egen vilje" (s. 33). Dette er en velkjent problemstilling innenfor pedagogikken og kalles det pedagogiske paradoks. Løvlie beskriver det pedagogiske paradokset på denne måten:

Det er paradoksalt å befale eleven med beskjeden «Vær selvstendig!» når hun samtidig i utsagnet oppfordres til å handle på sine egne premisser. Læreren kan ikke tvinge, presse, overtale eller lokke eleven til selvstendighet når den betyr hennes frihet til selv å bestemme hvem hun er (identitet) og hva hun står for moralsk (karakter). (s. 33)

Paradokset går med andre ord ut på at eleven ikke er selvstendig hvis "selvstendigheten" skal presses på henne utenfra. Samtidig sier Løvlie at det nesten vil være frekt å hevde at eleven skal være selvstendig ettersom barn er avhengig av veiledning, omsorg og støtte fra voksne omsorgspersoner. Men samtidig, hvis vi ikke tar på alvor barnets rett til selvbestemmelse, "så har vi svake barrierer mot å ta eleven som et produkt av disiplin, kunnskap og øvelse, og å se læring som innvielse og indoktrinering i samfunnets lokale normer, det som kan føre til etnosentrisme i praksis" (Løvlie, 2009, s. 35).

Pike (Pike, 2009, s. 140) sier at selvbestemmelse eller autonomi har blitt kritisert som et pedagogisk mål fordi, det alltid vil være folk rundt oss som har kommet lenger enn oss, som vet bedre, og som gjerne vil dele av sin erfaring. Og det vil være dumt å ikke takke ja til et slikt tilbud. Det er nemlig ikke alltid slik at arbeidsmåter vi har funnet på helt selv er bedre enn dem som vi vil velge ved hjelp av andre. Vi benytter jo oss av hjelp fra venner, foreldre og folk som er mer erfarne enn oss når vi skal ta ulike avgjørelser (s. 140). Pike mener at på samme måte som ingen kan være rasjonell hele tiden, kan heller ingen være autonom hele tiden. Men vi må være autonom når det er fornuftig å være autonom:

our aim would be to teach children in such a way that they are «averse neither to authority nor to independence of mind»; we would aim at «producing rational, well-balanced people willing and able to exercise independent judgement, rely on expert advice or submit to legitimate authority as the occasion demands».
(Hand, 2006, s. 539, her sitert i Pike, 2010a, s. 140)

Med andre ord er målet at barna samtidig som de skal utvikle sin selvbestemmelse eller autonomi, lærer seg å ta til seg råd fra andre og følge autoriteter som lærere og foreldre.

Hjorth Pedersen (2002) mener at selvstendighet er et viktig pedagogisk mål hvis det settes i sammenheng med at vi samtidig er helt avhengig av andre mennesker. "Det selvstendige menneske har netop evnen til – som sig – at udgøre en vigtig del af et fællesskab" (s. 111). Foreldre og pedagoger må, etter hvert som barnet vokser, gi mer og mer slipp på barnet og gi det passelig ansvar. Det kan for noen foreldre være vanskelig etterhvert å gi barna frihet til å stå på egne ben. Samtidig er det noen barn som har vanskelig for å løsrive seg fra foreldrenes trygge favn (s. 111).

3.1.8 Danning som selvdanning

Klaus Mollenhauer (1996) er opptatt av selvdanning og viser til at det i pedagogikkens historie og fram til i dag, har gjort seg gjeldende en tanke om at danning er at barnet formes utenfra av de voksne. Innenfor denne oppfatningen presenterer og representerer de voksne en livsform for sine barn. Barna internaliserer etterhvert "de forestillinger, holdninger og handlingsmønstre som råder i samfunnet" (s. 104). En ser derfor for seg at danningen har en retning utenfra og inn. Men Mollenhauer sier at, selv om det vil være en dominerende bevegelsesretning av påvirkning utenfra, vil det alltid resultere i en bevegelse innenfra og utover: "Barnets dannelsesberedskap er nok avhengig av ytre impulser, men beredskapen aktualiseres bare hvis barnet svarer på impulsene med virksomhet" (s. 105).

Mollenhauer trekker fram eksempler på at barna gjennom leken "«produserer» en livsmening for seg selv gjennom selvvirkosomme handlinger allerede før det blir plassert, eller lar seg plassere innenfor rammen av en gitt innholdsbestemt meningshorisont" (s. 105). Dette skjer blant annet gjennom symbollek, og at barnet danner en begrepskategori for andre personer enn mor og far. Barnet må selv, gjennom kognitive prosesser, sette ting i system og finne løsninger på endel problemer hvor ikke løsningen kan læres av andre. Ved at barnet på denne måten lærer mer og får økt kompetanse, vil problemløsningen oppleves meningsfull (s. 105). Hans Georg Gadamer (2001) er inne på noe av det samme i en tale han holdt på sine eldre dager. Den hadde temaet "*Erziehung ist Selbserziehung*", eller som vi kunne si på norsk: *oppdragelse er selvoppdragelse*, eller *danning er selvdanning*. Her sier han at barnet i sitt første leveår lærer selv å skille ut sitt eget navn fra andre ord og navn som foreldrene sier. Barnet er aktivt og prøver å uttale ord det ikke forstår, og blir veldig stolt når det får det til. Gadamer er opptatt av språket, og samtale med andre mennesker er

den viktigste faktoren i all type danning (s. 530-531). Når det gjelder den danningen som foregår i skolesammenheng er han opptatt av at selvdanning er viktig:

Self-education must above all consist in this, that where one perceives one's shortcomings, one strengthens one's own resources (Kräfte) and that one does not relinquish this responsibility to the school, or rely on school grades, or on school reports or on whatever is given a premium by parents. (s. 535)

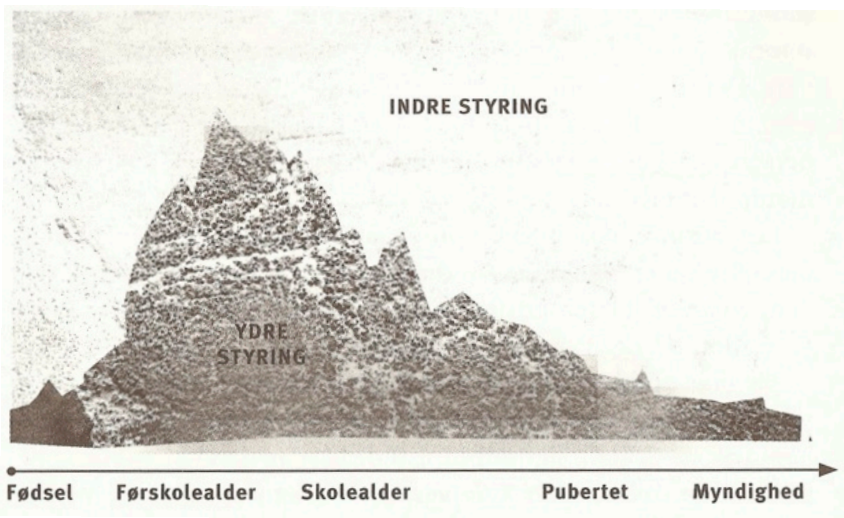
Det handler med andre ord å ta ansvar for egen læring, ta tak i sine egne svakheter, og ikke legge ansvaret over på skolen, eller stole på karakterene. Gadamer forteller at han i sin studietid leste kjente russiske, skandinaviske og nederlandske romaner, og at dette var en del av hans selvdanning. På grunn av mer og mer spesialisering i universitetsstudiene, og stor påvirkning fra media, vil en slik selvdanning være viktig, mener han (s. 537). Løvlie (2009) er også opptatt av at selvdanning er viktig i en moderne forståelse av dannelsesbegrepet:

Dannelsen slik den omtales i dag, er historisk sett uløselig knyttet til det moderne prosjekt som utviklingen av et begrep om det subjektive som selvbestemmelse og selvdannelse. Dannelse er således en selvbiografisk oppgave, den realiseres i den fortellingen om seg selv som vi forventer at moderne mennesker bør kunne gi, selv om det bare skjer muntlig. (s. 29)

Barn derimot, kan ikke fullt ut være ansvarlig for sin egen danning, og det kreves derfor at de voksne viser mye omtanke og oppmerksomhet. Barnet er mer påvirkelig jo mindre det er, og det er derfor større sjanser for at det kan skje en danning i enten en positiv eller negativ retning (Wivestad, 2007, s. 325). Wivestad trekker blant annet paralleller til det tyske ordet *Bildung* når han forklarer hva danning er:

Et mulig alternativt programord til danning er *bildung*, jf. det svenske «bildning» og det tyske «Bildung». Vi *bildes* i forhold til et bilde av det menneskelige, et bilde som med årene gradvis blir tydeligere og vanskeligere for oss å endre. Voksne må hjelpe barna til myndighet, slik at de selv etter hvert tar det fulle ansvaret for sin *bildung*. (s. 324)

Her ser vi en gradvis dreining fra en ytre påvirket dannelsesprosess gjennom voksne omsorgspersoner, og over til en indre styrt selvdanning. Dette skjer etter hvert som barnet blir større, og tar mer og mer ansvar for sin egen danning. Denne overgangen fra en ytre påvirket danning til en mer indre påvirket danning illustrerer Hjorth Pedersen (2002) på følgende måte:



Figuren er hentet fra Hjorth Pedersen, 2002, s. 111.

Grue-Sørensen (1975) bruker ordet *selvopdragelse* om det vi like godt kunne kalle *selvdanning*: "Selvopdragelse anvendes som betegnelse for et menneskes bevidste anstrengelser for at danne sig selv i overensstemmelse med visse mål, idealer og værdsætninger, som vedkommende af forskellige grunde er kommet til at anerkende" (s. 349). Grue-Sørensen poengterer at det er det *selvpålagte arbeidet* med å utvikle seg selv og visse ferdigheter, talenter og personlige egenskaper, som er det viktige i denne sammenheng. Han mener at selvopdragelsen har endret karakter de senere årene, i og med at vi går lenger og lenger på skolen. Han trekker fram at når man i høyere utdanning selv velger hvilken undervisning man vil følge, og følger denne helt frivillig, innebærer det en form for selvopdragelse (s. 351).

3.1.9 Kristen danning

Det tyske ordet for danning, *Bildung*, har egentlig sitt opphav fra en kristen tradisjon. Det kommer av ordet *bilde* som vi finner i den kristne lære om at mennesket er skapt i Guds bilde (Løvlie, 2002, s. 470). Denne læren kalles *Imago Dei* og har sitt utgangspunkt i Første Mosebok 1:27. Denne læren danner videre grunnlag for *Imitatio Christi*, som betyr etterligning av Kristus (Steinsholt, 2011, s. 45 fotnote 2). Fra begynnelsen av 1800-tallet av har ordet *Bildung* gått gjennom en sekulariseringsprosess, og ordet har etter hvert fått et annet innhold (Løvlie, 2002, s. 470; Steinsholt, 2011, s. 45). Det betyr likevel ikke at det er umulig å snakke om en kristen danning også i dag. Trevor Cooling (2010) sier at "Education is always based on a vision of what it means to flourish as a human being. This vision will be derived from a worldview" (s. 40). *Education* vil i denne sammenheng innebære

det jeg kaller danning. Som vi ser baseres danningen på det verdensbildet som oppdrageren har. Det er derfor naturlig at livssynet til oppdrageren vil ha betydning for den danningen som finner sted.

Svein Rise (2008) sier at "Hvis mennesket dannes ved Den skjønne og Den gode, og ved alt i verden, skjønt og godt, som reflekterer Den opprinnelige, gjelder danningen *hele* mennesket, ikke minst sansen, fornemmelsen, imaginasjonen og undringen" (s. 217). Dette reflekterer et kristent perspektiv på danning, om at det er Gud som står bak danningen, også det vi kan kalle den *verdslige* danningen, siden det er han som har skapt verden. Hjorth Pedersen (2002) sier at et kristent danningssyn ikke kan innebære at man kan danne et menneske til å være kristent. Mennesket kan ikke gjøre noe selv for å bli kristen, og man kan heller ikke danne andre til å bli kristne (s. 121). Han tar oppgjør med et danningssyn som innebærer at pedagoger kan "skape" kristne idealmennesker gjennom danningen:

Et sådant idealistisk, kristeligt dannelsesideal blokkerer netop den teologiske basis for, da et af de specifikke lutherske bidrag til menneskesynet er, at der *ikke* gives et harmonisk kristelig ideal-menneske, idet mennesket altid er det *kæmpende* menneske, mennesket mellem magterne. (Hjorth Pedersen, 1996, s. 15)

Det er bare Gud som kan "danne" oss til å bli kristne gjennom at vi fødes på nytt (jf. Johannes 3:3). Men et kristent danningssyn innebærer at "bibelsk stof og utvikling af kristelig inspirerede evner og anlæg" (Hjorth Pedersen, 2002, s. 121) kan ha betydning for vår danning. Et kristent danningssyn innebærer derfor en material- og en formal danning. Det materiale aspektet ved danningen begrunnes med at Gud har skapt verden, og den finnes uavhengig av oss. Denne må vi forholde oss til, og vi må hjelpe de kommende generasjoner til å forholde seg til den. Ikke på den måten at vi på objektivt vis kan viderebringe vår virkelighetsforståelse til den neste generasjon, men at vi i de ontologiske spørsmål kan stå på en fast grunn. Det materiale aspektet ved et kristent danningssyn er viktig på grunn av de bibelske tekstene som er av en så stor betydning i den kristne tro. Fordi Bibelen i den kristne tro regnes som Guds ord til menneskene, står det bibelske stoffet i en særstilling overfor alle andre tekster (s. 122).

Den formale danningen er også viktig i et kristent danningssyn siden "den *sætter næsten i centrum*" (s. 123). Det er viktig med en balanse slik at ikke stoffet får alt fokuset, barnet må også være i fokus. Det hjelper lite om stoffet er bra hvis det ikke når inn til barna som skal lære det. En kristen, formal danning handler om å "utvikle nogle formelle evner og anlæg, som fx åndsfrihed, livsduelighed, livsoplysning og næstekærlighet" (s. 123). Kristen etikk må derfor gi innhold til disse

evner og anlegg slik at de ikke blir innholdstomme. Dermed kommer det materiale inn og utfyller det formale.

En kristen danning vil innebære at mennesket ikke bare former seg selv eller blir formet av andre, men at det også formes av Gud selv. Dette kommer blant annet til uttrykk i skapelsesberetningen, hvor det står at mennesket er skapt i Guds bilde (Rise, 2010, s. 9). Men det er ikke bare i skapelsen at Gud bidrar i danningen:

Idet en spør om hva Gud bidrar med ved danningen av mennesket, spør en samtidig om hvem Gud er. Det første som må sies, er fra et kristent perspektiv at Gud er blitt *synlig* ved mennesket Jesus, som gjør det mulig for mennesket å etterfølge ham og bli *likedannet* med ham. (s. 14)

Det Rise kaller å bli *likedannet* med Jesus handler ikke om å prøve å *kopiere Jesus* i det ytre, hvor Jesus kun blir en rollemodell for et godt liv. Det er Jesus som gjør oss likedannet med han:

Å bli likedannet med Kristus betyr tvert imot å *bli tatt inn* i det trinitariske, guddommelige livet, som begrunner både frihet, selvstendighet og evne til å leve seg inn i andres liv, slik Kristus gjorde. Slik sett er Kristus ikonet som peker ut over seg selv og mot den som betrakter ham. Denne betraktingen er formende. (s. 14)

Dette er noe av det som karakteriserer Gud. Han preges av en kjærlighet som gir sitt eget liv for menneskene (1. Johannes 3: 16). Denne kjærligheten er det som på gresk kalles *agape*, og er en grenseløs og betingelsesløs kjærlighet, som er fri for egoisme og urettferdighet (Wivestad, 2008).

Samtidig som at Gud har skapt alt liv, er det han som fornyer det og danner oss. "Gud former og fornyer ikke ved å befale mennesket å *gjøre* noe, men ved å si til seg selv at han vil *gjøre* noe *for* mennesket" (Rise, 2010, s. 14). Kristendom handler ikke om at mennesket skal prøve å bli perfekte i kraft av egne gjerninger. Det handler derimot om å ha et godt forhold til Jesus, som er det eneste perfekte forbilde. Det å følge hans eksempel er en stor oppgave, som vi aldri blir ferdige med i denne verden (Wivestad, 2008, s. 313): "None of us can reach Christ's completeness on our own. We need each others's vision to correct, enlarge, and focus our own; only together are we complete in Christ" (Walls, 2002, s. 79 her sitert i Smith, 2009, s. 145).

I et kristent danningssyn vil i tillegg tanken om barnets autonomi kunne forsvares. Mark Pike (2009, s. 139) mener at autonomi kan knyttes til den kristne tanken om menneskets frie vilje. I kristendommen vektlegges det personlige valget man tar om å bli en kristen. Dette ser vi for

eksempel gjennom konfirmasjon i den lutherske sammenheng. I islam derimot, har man ikke noe slikt tilsvarende valg. Man er derfor født til å være muslim (s. 139).

Hvordan det kristne perspektivet på danning framtrer i læreplanene jeg skal studere, vil være naturlig å undersøke.

3.1.10 Mitt eget syn på danning

Ut i fra det som er skrevet over, vil jeg forsøke å klargjøre hva jeg selv tenker om danning. Det er naturlig at mitt eget syn på danning inneholder mye av det jeg har nevnt ovenfor, siden jeg har tatt med stoff som jeg mener er relevant. Jeg vil derfor ikke bruke så mye plass på dette. På lik linje med Øystese mener jeg at danning er en livslang prosess (Kapittel 2.3.2). Denne prosessen kan gjøre at vi utvikler oss enten i en positiv eller negativ retning (Wivestad, 2007, s. 295). Det er imidlertid naturlig at danningen vil ha et mål, og danning i pedagogisk sammenheng vil, slik jeg ser det, innebære at en ønsker en danning i en positiv retning. Danning er ikke bare en "utenfra-styrt" prosess, og jeg er enig med Mollenhauer og Gadamer i at barnet selv også er aktiv i dannelsingsprosessen (Kapittel 3.1.8). Etter hvert som barnet blir eldre, tar det mer og mer aktivt del i sin egen danning. Danning handler derfor om selvstendigjøring og evne til å kunne tenke kritisk, men samtidig må barnet forholde seg til autoriteter, og andre personer rundt seg (Kapittel 3.1.7).

Jeg mener at danning skal være med å "bidra til at vi blir bedre mennesker" (Wivestad, 2007, s. 295). Vi ønsker å bli bedre mennesker selv, derfor danner vi oss selv, og vi ønsker at andre skal bli bedre mennesker, derfor danner vi andre. Danning henger slik sett tett sammen med oppdragelse, men som nevnt i kapittel 3.1.6, ser jeg danning som et hovedbegrep for all pedagogisk virksomhet. Danning innebærer derfor alt som vi lærer gjennom oppdragelsen og undervisningen, slik som å forholde oss til andre mennesker, høflighet og folkeskikk. Det innebærer også etikk og moral, å vise omsorg for andre mennesker, og det å sette andre høyere enn seg selv. Samtidig innebærer danning fagkunnskaper og tekniske ferdigheter. Men slik jeg ser det, er danning en utvikling av *hele* mennesket. Det er derfor en utfordring å finne en god balanse "mellom det formale og det materiale, mellom en encyklopedisk og en progressivistisk tilnærming, mellom marked og nasjon, nytte og ånd" (Thuen, 2008, s. 347). Jeg tenker derfor at danning henger sammen med Aristoteles sitt *phronesis*-begrep. Det handler om å utvikle en praktisk klokskap som hjelper oss til å handle riktig i

ulike situasjoner. De tekniske ferdighetene (*techne*) støtter opp under den praktiske klokskapen i de situasjonene vi trenger den (Kapittel 3.1.1).

Som kristen har jeg et kristent danningssyn. På lik linje med Hjort-Pedersen, ser jeg faren med å tenke at vi kan danne andre eller oss selv til å bli kristne (Kapittel 3.1.9). Likevel tenker jeg at en kristen selvdanning vil innebære en etterfølging av Jesus. Denne etterfølgingen innebærer derimot ikke at vi ved hjelp av egne gjerninger kan klare å gjøre oss fortjent til *frelse*⁷ og evig liv. Frelsen er en gave fra Gud (Efeserne 2:8). Det handler derimot om å få vandre i ferdiglagte gjerninger "som Gud på forhånd har lagt ferdige for at vi skulle vandre i dem" (Efeserne 2:10). Jeg ser derfor ikke den kristne selvdanningen som et prosjekt for å *fortjene* frelse og evig liv, men som en *konsekvens* av at en allerede er frelst. Denne etterfølgingen er en livslang prosess som ingen av oss blir ferdige med i denne verden (Kapittel 3.1.9).

3.2 Forskning og litteratur om kristne friskoler

3.2.1 Kristen skole

Ole Øystese (1985) hevder at "en skole er en kristen skole i den grad den gir elevene mulighet til å forstå seg selv og verden omkring dem innenfor rammen av en kristen virkelighetsforståelse" (s. 57). Han mener at all undervisning er livstolkning, og at alle skoler i virkeligheten er livssynsskoler på den måten at de er med på å forme et livssyn hos sine elever. Det viktigste skillet mellom kristne skoler og andre skoler, mener han, er at de kristne skolene har uttrykt klart hva som er deres livssynsgrunnlag. Andre skoler har gjerne vært mer tilbakeholdne og ført en lavere livssynsprofil, for å kunne passe inn i det som da ble kalt enhetsskolen (s. 60). Noe av den samme oppfatningen ser vi hos engelskmannen Mark Pike (2010a, s. 312):

All schools are «faith schools» because schooling cannot be value-neutral and is always underpinned by notions of aims, origins, purpose and destiny even if these are hidden. Schooling is an instrumental practice that seeks to change children in specific ways. Even if we do not focus on value-laden lessons within the curriculum, the processes and procedures of schools, as well as the attitudes and interactions of people in them, all communicate powerful messages to children about what is worth worshipping and what is worthless, what

⁷ Med *frelse* mener jeg "redning fra synden, Guds vrede og den evige fortapelsen" (Hedegård og Saarisalo, 1975, s. 293).

is more valuable and what is less valuable. The question is not *whether* we teach children how to live but *how* we will do so and *what* values they will learn.

Dette vil nok for mange være en provoserende påstand, og langt fra alle vil nok si seg enige i den. Den sier likevel litt om at det verdigrunnlaget som skolen bygger på, eller som lærerne har, vil påvirke elevene i stor grad. Selv om mange skoler prøver å tie ihjel trosspørsmål, er de like fullt med på å forme et livssyn hos elevene gjennom det vi kan kalle *den skjulte læreplan*; "De verdier, holdninger og handlingsmønstre som blir formidlet indirekte av skolen" (Imsen, 2009, s. 156). Elevene lærer da indirekte hva som er viktig og verdifullt, og hva som ikke er det.

Carsten Hjorth Pedersen (1996) skrev sin hovedfagsoppgave om kristne friskoler, og den har tittelen: *Kulturoppgaven og missionsoppgaven som utfordring for kristne skoler. – Hvad bør målet være for en kristen skole?* Han sier selv at avhandlingen "befinder sig i skæringsfeltet mellem teologi og pædagogik" (s. 13), og han undersøker blant annet hva Martin Luther sa om kristne skoler og innholdet i undervisningen. Han benytter seg av teori og tidligere forskning for å få svar på sin problemstilling, men sier samtidig at han ønsker å være praksisorientert (s. 14-15). Han konkluderer med at målet for en kristen skole må inneholde både det allmennmenneskelige og det kristelige. Formålet for en kristen skole må derfor være dobbelt (s. 155).

Øystese (1985) er opptatt av at en kristen skole skal være med å gi en retning for elevenes dannelsingsprosess: "Den skal gi elevene et forbilde og grunnmønster for hvordan de senere i livet skal kunne tenke som kristne i alle livets forhold" (s. 64).

3.2.2 Litteratur om friskoler i Norge

Størsteparten av litteraturen som er skrevet om danning tar utgangspunkt i den offentlige skolen. Jeg ønsker derimot å fokusere på danning i kristne friskoler. Jeg har ikke mulighet til å gå inn i så store deler av litteraturen på feltet, men vil først nevne kort noen viktige aktører, før jeg går litt dypere inn i litteratur som jeg mener er relevant i forhold til mitt prosjekt. Blant dem som har skrevet om kristne friskoler i Norge er Torgeir Flateby, Bjarne Kvam og Asbjørn Tveiten.

Torgeir Flateby har vært generalsekretær i Kristne Friskolers forbund siden 1988 (Flateby, 2008, s. 270). I boken *Kristen friskole – frihet og mangfold* (1999), har han samlet artikler fra en rekke personer som har erfaring innen norske friskoler. Den tar opp aktuelle tema og problemstillinger

som angår mange kristne friskoler. Boken *Tusenfryd – Skolefrihet og menneskeretter* (2003) er også en artikkelsamling, men denne har ikke bare fokus på kristne friskoler. Den har i tillegg med artikler av representanter fra Human-Etisk Forbund, muslimske friskoler og Steinerskolen. Flateby har også vært redaktør for boken *Vekst i vekslende vind – Kristne Friskolers Forbund gjennom 20 år* (2008), en samling artikler fra rektorer i kristne friskoler, politikere og pedagoger. Boken skildrer utfordringer de kristne friskolene har stått overfor de siste 20 årene, med skiftende politiske strømninger.

Bjarne Kvam (1995) skriver også om utfordringer i forhold til kristne friskoler i boken *Gå inn i skulen!*. Han tar opp spørsmål om foreldrerett, begrunnelser for å drive kristne skoler, og lærerkallet. I tillegg tar opp spørsmål i forholdet mellom offentlige og frie skoler. I kapittelet om lærerkallet skriver han at "danning skjer i møtet mellom menneske. Difor må læraren leva synleg for barna. Han må våga å bruka seg sjølv slik at han kan verta ein levande identifikasjonsfigur for elevane" (s. 84-85).

Asbjørn Tveiten (1994) skrev sin doktoravhandling om kristne friskoler. Den inneholder en historisk framstilling av kristne lærerskoler og har tittelen: *Private lærarskular 1890-1947 – med fokus på dei kristelege skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros*. Tveiten har også skrevet andre bøker om kristne friskoler, deriblant *Friskolen– enhets skolens gjøkunge?* (2000). Den handler om forholdet mellom offentlige og private skoler på 1900-tallet.

3.2.3 De kristne folkehøgskolene

Tveiten er opptatt av danning i kristne friskoler. Han skriver i boken *Fremtids arv i eie* (2001) om kristne ungdomsskoler fra slutten av 1800- tallet og fram til 1960. Disse skolene er de vi i dag kaller folkehøgskoler. Han trekker fram at *ungdomskulekomiteen* av 1908 vektlegger at målet med den kristne folkehøgskolen skulle være danning av personligheten:

Folkehøiskolens hovedformaal har været og maa bli at lede ungdommen ind til de livskilder som strømmer gjennom kristendommen, historien og morsmaalet, og saaledes føre til sand dannelse av personligheten.

Og jo mer virkelig anlmendannelse[!] høiskolen kan gi, jo bedre vil den forberede de unge for en frugtbar fagdannelse. Jo mer den kan vække interesse for livets vekst og fremgang hos sine elever, jo livligere og mere vaakne den kan faa dem, des mer lyst og evne vil de ogsaa faa til at erhverve nødvendig fagdannelse efter sit særlige behov, og des

mere selvstendig og gagnlig for livet kan fagdannelsen bli. (Ungdomskulekomiteen, 1908, her sitert i Tveiten, 2001, s. 56)

En viktig del av danningen ved de kristne folkehøgskolene på den tiden var kristendomsopplæringen, og at elevene ble undervist i de ulike fagene ut fra en kristen synsvinkel. Tveiten sier at denne kristne grunntanken gjennomsyret undervisningen i de kristne folkehøgskolene:

Analogt med at vi i dag hevdar at oppseding til medborgarskap ikkje er noko ein lærar i tillegg til andre fag, men noko som gjennomsyrer heile opplæringa, må vi tenkja oss at dei kristne referansepunkta ikkje var noko i tillegg til faga, men "ein surdeig" i undervisninga, element som gjennomsyrt undervisningsfaga, eller eit grunnlag heile undervisninga kvilde på. (s. 51)

Om synet på danning, fagenes og kristendommens betydning i de to sitatene over vil være representativt for de læreplanene jeg vil undersøke, er slett ikke sikkert. Men jeg tenker at det i mitt prosjekt, vil være naturlig å undersøke hvilken betydning kristendommen har for elevenes danning, selv om det ikke dreier seg om kristne folkehøgskoler.

Tveiten har en historisk tilnærming hvor han har gått inn i en bestemt epoke og undersøkt et stort antall skoler på bakgrunn av dokumenter og andre historiske kilder. Mitt prosjekt vil derimot foregå i "nåtiden", men prosjektet vil ha et historisk element, i og med at jeg benytter læreplaner som er gyldige for en bestemt periode, og som med tiden vil bli historiske dokumenter.

3.2.4 Privat akademi med kristent grunnlag

Den engelske forskeren Mark Pike (2010c) gjorde en case-studie av Trinity Academy mellom november 2007 og desember 2008. Trinity Academy er en privat skole som er bygget på kristne verdier. Den åpnet i 2005 og ligger i en gammel gruvelandsby litt nord for Doncaster i Yorkshire. Trinity erstattet en annen *secondary school*⁸ som lå langt under det nasjonale gjennomsnittet i skoleprestasjoner. Etter at Trinity overtok har skoleprestasjonene bedret seg betraktelig og skolen har nå blitt utnevnt til "Most Improved Academy in England" og "Most Improved School in Yorkshire and Humberside" av SSAT (the Specialist Schools and Academies Trust) (s. 750).

Trinity har en privat sponsor i tillegg til at den har et kristent verdigrunnlag. Sir Peter Vardy er grunnleggeren av Emmanuel Schools Foundation (ESF), som er en stiftelse som støtter flere kristne

⁸ Ungdomsskole/videregående skole, 11-18 åringer.

skoler økonomisk. Vardy var også styreleder ved skolen da undersøkelsen pågikk. Han har sin bakgrunn fra bilindustrien, og han har gjort stor suksess ved å kjøpe opp bilforhandlere som holdt på å gå konkurs og gjøre dem lønnsomme. Pike mener han har en "passion for excellence", et ønske om at alt skal gå framover og bli bedre og bedre. Dette har han med seg fra forretningslivet og har overført det til skolesammenheng. Han er opptatt av hvordan en vanlig lærer kan bli en god lærer, hvordan en god lærer kan bli en eksepsjonelt god lærer. Grunnen til at Vardy ville investere i skoler var at han ønsket å hjelpe til å forbedre kvaliteten på utdanningen i det området. I tillegg begrunner han det ut fra sitt kristne ståsted (s. 752-754).

Mark Pike intervjuet både sponsor, skoleledere, lærere og studenter, og i tillegg observerte han undervisningstimer. Han laget på bakgrunn av dette en spørreundersøkelse med 191 14-åringer som hadde vært elever ved Trinity de siste tre årene etter den åpnet, og 101 ansatte. Han ønsket å høre elevenes og de ansattes egne tolkninger av og erfaringer med skolens verdigrunnlag, og ikke bare slik ledelsen ønsket at det skulle være (s. 751).

Rektor ved Trinity sa i et intervju at han mener karakterdanning er viktigere enn de "akademiske målene" ved skolen. Han mener de akademiske prestasjonene vil følge etter hvis skolen prioriterer karakterdanning. Pike sier at dette stemmer med nyere amerikansk forskning: "Quality character education results in academic gains for students" (Berkowitz og Bier, 2004, s. 78, her sitert i Pike, 2010c, s. 755).

Kritikere av slike private akademier i England sier at grunnen til de har så gode resultater er at elever med negativ atferd blir ekskludert fra skolene. Dette er ikke tilfellet ved Trinity. Pike viser til tall fra hvert år siden skolen startet, og det er en veldig lav prosent av elever som har blitt ekskludert fra skolen (s. 756). Kritikere har hevdet at slike skoler "stjeler" lærere fra andre skoler i nærområdet og at de andre skolene derfor blir dårligere, da lærere kan ha en tendens til å søke mot mer velfungerende skoler (s. 762). Pike mener at dette ikke kan være tilfellet for Trinity, da to tredeler av lærerne ved den gamle skolen fortsatte i sine stillinger da Trinity overtok (s. 763). Det er heller ingen andre skoler i nærheten de kunne ha "stjålet" lærere fra, da skolen ligger i det Pike betegner som en "one school town" (s. 751).

Skolen bygger på syv kjerneverdier som er skrevet på en framstående glassvegg ved inngangen til skolen: *Honourable Purpose, Humility, Compassion, Integrity, Accountability, Courage,*

Determination (s. 755). Disse kjerneverdiene blir tatt opp og diskutert i undervisningen i forhold til for eksempel en tekst de jobber med. De har et eget fag som heter PTE (Philosophy, Theology and Ethics) hvor de snakker endel om disse verdiene (s. 757).

Undersøkelsen viser at 95% av lærerne mener at kjerneverdiene ved skolen er tydelige, og at elevene kjenner dem. 88 % av lærerne mener at andre skoler ikke har så tydelige kjerneverdier. Lærerne med erfaring fra den gamle skolen, sier at verdiene der ikke var like eksplisitte og tydelige som ved Trinity, og de var ikke kjent for elevene (s. 758).

I en undervisningstime som ble observert sa rektor ved Trinity at kjerneverdiene til skolen er inspirert av Jesus. Elever sa i et fokusgruppeintervju at de mener kjerneverdiene ikke bare er kristne verdier, men at det er verdier som alle kan slutte seg til, uavhengig av religion (s. 759).

Spørreundersøkelsen viser at 77% av de 191 14-åringene krysset av for at de var enige i at kjerneverdiene ikke bare var kristne verdier. Det kommer også fram at både lærere og elever klarer å ta til seg, og si seg enige i kjerneverdiene, selv om de på en respektfull måte kan være uenige om hvor disse verdiene har sitt utgangspunkt (s. 760).

For å unngå indoktrinering, i negativ forstand, er det viktig at elevene kan lese kjerneverdiene kritisk og ikke bare godta alt lærerne mener, men klare å bestemme selv hva de vil tro:

Trinity Academy fosters the autonomy of young people, encourages them to engage critically with issues of faith and prepares them well for citizenship in a plural, liberal society where both religious and secular perspectives need to be taken seriously. (s. 761)

Pike mener at undersøkelsen hans viser at Trinity gir større frihet til å ha andre oppfatninger enn "smale" sekulære skoler gjør. Han mener disse kan ha tendenser til å tie i hjel åndelige eller immaterielle verdier: "Evidently, state schools with a pervasive secular ethos are not a neutral alternative to privately sponsored Academies with a distinctly Christian one" (s. 761). På bakgrunn av funnene han har gjort, hevder Pike at det er mer sannsynlig at Trinity bidrar til autonomi hos elevene enn i en offentlig skole, og at elevene i større grad blir oppfordret til å tenke kritisk når det gjelder trosspørsmål enn i offentlige skoler. Han mener derfor funnene hans peker i den retning at det er mindre sannsynlig at barn blir indoktrinert ved Trinity enn ved en offentlig skole, enda noen vil hevde det motsatte (s. 761-762).

Det kommer fram av artikkelen at Trinity er ganske forskjellig fra de skolene jeg har valgt å fokusere på. Det ser blant annet ut til at det ikke er et krav at lærerne må ha en kristen bekjennelse, i og med at to tredeler av lærerne fikk beholde jobbene ida Trinity overtok skoledriften. I tillegg ser det ut til at det er stor frihet for lærerne til å velge hvor "kilden" til skolens kjerneverdier skal ha sitt utspring fra. Pike (2010b) kategoriserer selv denne typen skole som en "moderate Christian School" (s. 181). Det er derfor lite trolig at de resultatene Pike har funnet kan direkte overføres til norske friskoler. Men jeg ønsker å ta med meg fokuset på elevenes autonomi inn i min studie av læreplaner i kristne friskoler, for å se om det legges til rette for at elevene skal tenke kritisk også ved de skolene jeg vil undersøke.

3.2.5 En sammenligning av to kristne skoler

Pike (2010b) har i tillegg gjort en studie hvor han sammenligner to kristne friskoler: Jacobus Fruytier Scholengemeenschap i Nederland og Bradford Christian School i England. Han fokuserer mest på sistnevnte. Jacobus Fruytier trekkes mer inn for å sammenligne. Undersøkelsen bygger på data fra observasjon, intervjuer og tolkning av læreplaner, formål og opptaksdokumenter. Begge disse skolene kategoriserer Pike som "strong Christian Schools" hvor den kristne identiteten står sterkt (s. 181-182). Det er derfor mer sannsynlig at disse skolene ligner mer på de skoleslagene jeg har valgt å jobbe med i denne oppgaven.

Jacobus Fruytier Scholengemeenschap i Nederland er en kalvinistisk skole med 1700 elever. Bradford Christian School i England har ca 200 elever, men er tilknyttet "the evangelical Christian Schools Trust" (s. 182) som tilsammen har ca 3000 elever fordelt på 40 skoler. Pike brukte ca en uke ved hver av skolene, og han observerte undervisning i klasserommene, intervjuet elever, lærere og foreldre, i tillegg til en kort spørreundersøkelse. Desuten hadde han lengre intervjuer med ledelsen ved de to skolene (s. 181-182). Tretten av de sytten foreldrene som ble intervjuet ved Bradford Christian School, sa at de valgte en kristen skole fordi de ønsket at skolen skulle videreføre den kristne oppdragelsen barna fikk hjemme. Det kristne grunnsynet er viktig i alle fagområder ved denne skolen, og 88% av elevene svarte at de synes Bibelen *bør* dras inn i undervisningen i alle fag. 71% svarte også at kristendommen, eller Bibelen ganske ofte ble nevnt i de ulike skolefagene (s. 183-184). Lærere fra Jacobus Fruytier Scholengemeenschap hadde vært på studiebesøk hos Bradford Christian School, og de sa i et intervju at de synes Bradford var flinkere enn dem til å integrere kristendommen i de ulike fagene (s. 185).

Elever ved Bradford Christian School uttrykte i intervjuer at de følte at de hadde større frihet til å tenke kritisk i forhold til skolens verdigrunnlag enn ved sekulære skoler de hadde gått på før. De følte stor frihet til å kunne uttrykke sine egne meninger og være kritisk til skolens kristne formål. Flere hadde negative erfaringer med at de ikke fikk uttrykke sine meninger da de gikk på sekulære skoler. 89% av elevene ved Bradford sa at de helt var fri til å ta egne avgjørelser i forhold til kristen tro ved skolen. Foreldre sa også i intervjuer at dette var veldig viktig, da den kristne tro forutsetter at man tar et personlig valg. Rektor ved Bradford var opptatt av at elevene skulle få debattere og komme fram til sine egne meninger (s. 186). Ved tilsvarende spørsmål på Jacobus Fruytier, viste det seg at det var litt språkproblemer i tillegg til teologiske forskjeller, som gjorde at mange færre elever sa de var frie til å ta egne valg. En av lærerne forklarte at i den kalvinistiske teologien er ikke mennesket helt fritt til å ta egne valg; Gud påvirker de valgene vi tar, og i stedet for å si at vi velger Gud, så er det Gud som velger oss. Likevel ble det på Jacobus Fruyti lagt stor vekt på at elevene skulle respektere andre som hadde en annen oppfatning enn dem selv (s. 187).

Ved Bradford var det ca 25% av elevene som ikke kom fra kristne hjem, mens de 75% fra kristne hjem tilhørte rundt 30 forskjellige menigheter. Lærerne ved skolen måtte være kristne, for å bevare skolens kristne profil, men tilhørte rundt ti forskjellige menigheter. Ved Jacobus Fruyti, derimot, måtte alle elevene være tilknyttet den spesielle retningen innenfor kalvinismen som skolen tilhører. Likevel er skolen statlig støttet, mens Bradford ikke mottar statlig støtte.

Kristne friskoler kan ikke dømmes ut fra et så lite utvalg som dette, og Pike etterlyser mer forskning på slike skoler (s. 187-188). Dette ønsker jeg gjerne å bidra til, selv om jeg ikke har mulighet til å gå like grundig til verks som Pike.

4 'Danning' i læreplanene til Danielsen og DELK

Dette kapittelet tar for seg selve tolkningen av læreplanene og er delt i to hoveddeler. Den første delen handler om Danielsen sin læreplan og den siste om DELK sin læreplan. Jeg begynner hver del med en kort innføring i skoleslagets historie. Selve tolkingen av læreplanene er delt opp i underkapitler etter problemstillingen og underspørsmålene i kapittel 2.1. Dette er gjort for å kunne gi best mulig svar på problemstillingene. Jeg har i tillegg valgt å ta med litt om menneskesynet som blir beskrevet i læreplanene, da jeg ser dette som en viktig forutsetning for forståelsen av danningssynet. I tillegg til å presentere hva læreplanene sier om de ulike temaene, gjør jeg mine egne tolkninger, og knytter dette til teori som er presentert i kapittel 3, og til annen litteratur der dette er naturlig. Jeg ser også begge læreplanene i forhold til den offentlige læreplanen, for å se om det er noen viktige forskjeller.

Både Danielsen og DELK sine læreplaner ligger vedlagt bakerst i oppgaven, og jeg henviser til læreplanene med sidetallshenvisninger. For enkelhets skyld blir navnet på læreplanen til Danielsen forkortet til Dan95 og DELK sin plan til De06, når det henvises til dokumentene.

4.1 Historisk bakgrunn for Danielsen skoler

Danielsen skole ble startet i Bergen i 1932 av cand. filol Egill Danielsen, og skolen feirer derfor 80-årsjubileum i år. Da skolen startet, var det bare rundt 20 elever og to-tre ansatte, utenom Danielsen selv. Skolen vokste raskt og hadde rundt 700 elever under krigen (Jøssang, 2007, s. 11). Den startet som mellomskole, eller realskole, og noen år senere ble gymnaset etablert (s. 33). I tillegg kom også et kveldstilbud på plass, både på realskolen og på gymnaset. Skolen holdt til i leide lokaler i begynnelsen og måtte bytte lokaler noen ganger de første årene på grunn av primitive forhold. Klasserommene var dårlig utstyrt og hadde ikke tavle. Egill Danielsen måtte da trå til og snekre en tavle selv. Spesielt under krigen var det et stort problem å finne egnede lokaler, på grunn av det store elevtallet, men dette endret seg da elevtallet stabiliserte seg til rundt 300 elever i 1950-årene (s. 34-40). På denne tiden flyttet også skolen inn i egne lokaler i Kong Oscars gate (s. 46). I begynnelsen hadde Egill Danielsen totalansvaret for hele driften av skolen, i tillegg til at han var eier. Han hadde hovedansvar for økonomi, elever, personale og undervisning. I tillegg hadde han full undervisningsstilling selv, og i perioder underviste han i mer enn full stilling (s. 48-49).

Danielsen skole ble de første årene regnet som en skole for barn fra de øvre sjikt på den sosiale skalaen. Det var omtrent ingen elever fra arbeiderklassen. 1930-årene var trange tider for folk flest, og de færreste hadde råd til å sende barna sine på kostbare privatskoler. Etterhvert forsvant preget av eliteskole, og skolen begynte i tillegg å få inn elever fra andre deler av landet (s. 40).

Danielsen skole fikk ingen statsstøtte den første tiden, og eneste inntekt den hadde var skolepengene. Skolen fikk ikke innvilget statsstøtte før i 1972 etter mange søknader til fylkeskommunen (s. 73). I 1974 ble skolen overdratt til Egill Danielsen Stiftelse, og han eide ikke lenger skolen selv. Danielsen hadde fra 1972 av sitt eget styre, i tråd med gjeldende lovverk (s. 75). Fra 1974 fikk Danielsen skoler en mer tydelig kristen profil, og det ble satt krav til at alle lærerne ved skolen måtte ha et kristent livssyn. Dette hadde ikke vært et krav før, og det vakte store reaksjoner i media (s. 78-79). I 1977 trakk Egill Danielsen seg som rektor, 72 år gammel. Han hadde da vært rektor i 45 år. Sønnen, Lars Johan Danielsen, overtok nå rektorstolen (s. 84). Utover 1970-tallet fortsatte skolen å vokse, og statsstøtten gjorde at skolen etablerte en stabil økonomi. I 1986 ble Danielsen ungdomsskole etablert, og skolen kjøpte lokaler i St. Jørgens gate for å huse den nye skolen (s. 105). Utover 1980- og 90-tallet fulgte ombygging, utvidelser og kjøp av nye eiendommer, for å få større og bedre lokaler til skolene. Kveldsskolen fikk på 1990-tallet egen rektor og byttet navn til Intensivgymnaset (s. 105-111). På 2000-tallet har Danielsen fortsatt å ekspandere, og høsten 2000 startet Danielsen opp ungdomsskole på Sotra (s. 108). Senere har denne blitt utvidet med barneskole. I år 2000 overtok også misjonsorganisasjonene, Indremisjonsforbundet (IMF) og Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM), som eiere av Egill Danielsen Stiftelse. Dette var for å sikre en mer demokratisk styringsmåte, og gi en større økonomisk trygghet. De to misjonsorganisasjonene har dessuten lang erfaring med å drive kristne friskoler, og de har det samme teologiske grunnlaget som Danielsen (s. 113-114).

I følge Danielsen sine egne nettsider, startet Danielsen opp en ny ungdomsskole på Osterøy høsten 2011. I tillegg blir det høsten 2012 åpnet to nye ungdomsskoler: Danielsen Ungdomsskule Frekhaug og Danielsen Ungdomsskole Haugesund. Det vil da være i alt syv skoler tilknyttet Egill Danielsen Stiftelse (Danielsen, 2012).

Jøssang (2007, s. 95-96) sier at under reformarbeidet på 1990-tallet, gikk Danielsen til steget å lage en egen generell del av læreplanen. Denne skulle fungere som et tillegg til, og ikke erstatte den

offentlige planen. Intensjonen var å utfylle og komplettere. Dette var fordi de ikke var helt fornøyd med innholdet i den offentlige planen. Den manglet blant annet "Guds-dimensjonen". Det er denne planen jeg skal undersøke i dette kapittelet.

4.2 'Danning' i læreplanen til Danielsen

4.2.1 Menneskesyn

Menneskesynet som ligger til grunn for Danielsen skoler er et kristent menneskesyn. Dette innebærer blant annet at det tas utgangspunkt i at "mennesket er skapt i Guds bilde" (Dan95, s. 10). Det at mennesket er skapt i Guds bilde medfører i følge læreplanen "betydelige mulighet[er] hva intelligens og forskertrang, evner og anlegg, sosial tilpasning og kreativitet angår" (s. 11). Læreplanen sier videre at "Menneskets gode sider er forankret i det faktum at Gud har skapt oss, mens syndefallet gjør at også det onde har fått rom i menneskets natur" (s. 13). Det legges også vekt på at vi er født syndige, og at det ikke er noe vi kan gjøre selv for å gjenopprette et godt forhold til Gud. Det er dette som kalles arvesynden. Barn vil da være avhengig av *frelse*⁹ for å komme i et rett forhold til Gud, på lik linje med voksne. Danielsen stiller seg derfor bak det lutherske dåpssynet hvor en praktiserer dåp av barn. Likevel anerkjenner de at det er forskjellige syn på dette innen kristenheten (s. 13). Slik det kommer fram av læreplanen gir det kristne menneskesynet gode muligheter for danning av elevene:

Syndefallets følger forhindrer likevel ikke at vi som mennesker har store muligheter til positiv utfoldelse og innsats på det mellommenneskelige plan. Både det moralske, det sosiale og det kunnskapsmessige potensiale er meget stort slik Gud har skapt oss. Her ligger muligheter og utfordringer for den som er gitt den spennende oppgave å undervise og oppdra andre og hjelpe til med selve *karakterbyggingen* hos barn og unge. (s. 13)

Selv om sitatet ikke bruker ordet *danning* eller *dannelse* er det tydelig for meg at det egentlig er det det handler om her. Det står at *det sosiale og det kunnskapsmessige potensiale er meget stort*, på tross av at mennesket er preget av syndefallets følger. Dette tolker jeg som at det også vil være et stort potensiale for danning. I tillegg står det at det er *muligheter og utfordringer* for å *undervise og oppdra andre*. Ordene *undervisning* og *oppdragelse* henger nøye sammen med danning: "Man

⁹ Læreplanen definerer *frelse* slik: "Frelse i bibelsk betydning innebærer at Gud i sin kjærlighet sendte sin sønn, Jesus Kristus til jorden og ved det åpnet en frelsesvei for menneskeheten for at vi ikke skal gå fortapt, men ha evig liv" (Dan95, s. 15).

dannes gjennom sin oppdragelse og undervisning" (Grue-Sørensen, 1975, s. 40), og "oppdragelse ... [og] undervisning ... bør bidra til vår danning som mennesker – bidra til at vi blir bedre mennesker" (Wivestad, 2007, s. 295). Det at begrepet *karakterbygging* er nevnt i dette sitatet, tolker jeg som at det har med danning å gjøre. Ordet *karakter* kommer av det greske ordet *kharassein* som betyr å "risse inn" (Landrø og Wangensteen, 1993, s. 250) eller å inngravere (Falk og Torp, 1991, s. 353). I sitatet står det at læreren skal *hjelp til med* denne "inngravingen". Den enkelte lærer bestemmer derfor i stor grad hva som blir "inngravert" i elevene og ikke. Fokuset i dette sitatet ligger med andre ord på personlige egenskaper, framfor faglige prestasjoner og tekniske ferdigheter.

4.2.2 Læreplanens beskrivelse av elevenes danning

Ordet *danning* eller *dannelse* blir ikke nevnt mange ganger i læreplanen. Ved å lete i læreplandokumentet finner jeg at *dannelse* er brukt fem ganger. Det viser seg imidlertid at det kun er én gang *dannelse* er brukt alene, og da i sammenhengen "de kognitive sider ved dannelsen" (Dan95, s. 9). Ordet *allmenndannelsen* er også brukt en gang (s. 15). Ellers var det kun i ordene *familiedannelsen* og *samfunnsdannelsen* ordet dukket opp (s. 10 og 11). Ved å endre søkeord til *danne* finner jeg i tillegg ordet *allmenndannete*, hvor det refereres til *det allmenndannete mennesket* i den offentlige læreplanen (s. 4). Jeg finner også ordet *dannet*, hvor det henvises til at mennesket er "dannet i Guds bilde" (s. 6).

Selv om ordet *danning* ikke har en framtrødende plass i læreplandokumentet kan det likevel se ut til at elevenes danning blir vektlagt:

Undervisning og oppdragelse henger sammen. Begge deler sikter mot å hjelpe barn og unge til å mestre livet og livssituasjonene. Samme hvilket tema eller fag vi er opptatt av, så er det tale om biter i en større sammenheng, nemlig den livsvirkelighet som skolen mener at elevene vil møte, og som skolen vil forberede de unge på. (s. 8)

Her ser vi at ordene *undervisning* og *oppdragelse* knyttes sammen, og at de begge har til hensikt å hjelpe barn og unge til å *mestre livet og livssituasjonene*. Spørsmålet her er om dette bare er ment som en kvalifisering for voksenlivet, altså det som vi vanligvis tenker på som *utdanning*? Det kan tyde på dette når det sies i sitatet at undervisningen er ment å *forberede* elevene på den livsvirkelighet de vil møte i det virkelige livet. Wivestad (1999 b, s. 12) sier at skolens hovedoppgave siden opplysningstiden har vært å forberede elevene til yrkeslivet. Det er det Biesta kaller for "the qualification function of education" (Kapittel 3.1.6).

Utdanningen blir en livslang og livsfortærende arbeids- og prestasjonsforberedelse (1971, s. 55). Med en lett omskriving av et kjent eventyr kan det kanskje sies slik: Kakehuset (skolen) er nødvendig for den som ikke klarer seg selv i skogen (samfunnet), men vi settes i bur for å bli fete (utdannet) til senere bruk. (Wivestad, 1999 b, s. 12)

Om det er slik ment i læreplanen til Danielsen er uvisst, men vi ser i det minste antydninger til en slik tankegang i sitatet fra læreplanen. Likevel mener jeg at det her ikke er grunn til å tegne et fullt så dystert bilde som det Wivestad gjør ovenfor. Vi ser ikke i læreplanen til Danielsen et fokus på trening til yrkeslivet, men hjelp "til å mestre livet og livssituasjonene" (Dan 98, s. 8). Det er også et fokus på *helhet* i undervisningen. Hvert tema og fag skal settes i *en større sammenheng*. Oppdragelsen, undervisningen og fagene er dermed med på å danne elevene til å mestre livet. De handler ikke om (skole)karakterer og smale teoretiske kunnskaper, men en helhetlig forståelse.

Videre presiserer læreplanen at læreren har stor påvirkningskraft når det gjelder elevenes danning:

Tenker vi på de *kognitive* sider ved dannelsen, de som har å gjøre med forestillinger og tankeliv, synes det helt klart at undervisning og oppdragelse i sterk grad berører verdimessige spørsmål og verdivurderinger, i de fleste fag. I møtet med undervisnings- og kulturstoffet blir det stadig aktuelt med vurderinger og tolkninger. Her blir læreren en nøkkelperson. Gjennom sin presentasjon, vektlegging og kommentar vil læreren i all skole, til en viss grad, røpe sin egen verdiorientering for elevene. Derfor blir også nøytralitet i undervisningen en umulighet. Vi vedkjenner oss at vi påvirker gjennom vår undervisning og oppdragelse, samtidig som vi ønsker større åpenhet rundt verdipåvirkningen i skolen generelt. (Dan95, s. 9)

I sitatet over settes *undervisning* og *oppdragelse* i sammenheng med ordet *dannelse*. Det hevdes her at undervisning og oppdragelse ikke kan være nøytral. Læreren tolker undervisningsstoffet og gir sin egen presentasjon av det. Dermed vil læreren kunne røpe sin egen *verdiorientering* gjennom sin undervisning. Dette kan sees i sammenheng med "den skjulte læreplan" (Kapittel 3.2.1) Danielsen er seg bevisst at skolene påvirker elevene gjennom oppdragelsen og undervisningen (og dermed også danningen), og er her på linje med Øystese og Pike når de sier at undervisningen ikke kan være nøytral (Kapittel 3.2.1). Læreplanen påpeker det viktige i at "læreren legger stor flid i sin egen undervisning, motiverer elevene til læring og hjelper de til å nå stadig lengre i fagtilegnelse og personlig utvikling" (Dan95, s. 22). Det er listet opp to grunner til at lærerne må jobbe godt med undervisningen sin: Den ene grunnen er at elevene skal nå stadig lenger i *fagtilegnelse*, og den andre at de skal nå stadig lenger i sin *personlige utvikling*. Personlig utvikling kan være lett å assosiere med danning, mens fagtilegnelse gjerne kan forbindes med innlæring av tekniske

ferdigheter, som i liten grad påvirker våre personlige egenskaper. Danielsen ser ut til å være på linje med Jan Inge Sørbo når fagkunnskapene også regnes som en viktig del av elevenes danning (Kapittel 3.1.3):

En kristen skole og kristne læreres oppgave må være å presentere fagene og kunnskapene slik at de blir byggesteiner i et totalt syn på livet, slik at elevene får se meningen med tilværelsen og får en verdiskala som gjør at de i fremtiden kan skille sant fra falskt og vesentlig fra uvesentlig. (Dan95, s. 22)

Ved at fagene blir presentert på en god måte vil de ulike fagene "jobbe sammen" og hjelpe elevene i danningen av et helhetlig syn på livet. De skal hjelpe elevene til å finne *meningen med tilværelsen*, og gi elevene en *verdiskala* til å *skille sant fra falskt og vesentlig fra uvesentlig*. Jeg får her assosiasjoner til Aristoteles sitt *phronesis*-begrep (Kapittel 3.1.1). Det kunne like gjerne vært sagt at elevene, gjennom undervisningen av de ulike fagene, skal øves opp i en *praktisk klokskap* som kan hjelpe dem til å *skille sant fra falskt og vesentlig fra uvesentlig*.

Læreplanen sier videre at skolen ønsker at elevene skal dyktiggjøres

til aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, utvikle evner og anlegg hos den enkelte, utløse kreativitet og selvstendighet, slik at hver enkelt, ut fra sine forutsetninger, kan bli en aktiv deltaker og en god forvalter i hjem og i samfunn, nasjonalt og internasjonalt. (s. 7)

Dette sier noe om hva Danielsen ønsker skal være målet for danningen. En ser her for seg at den enkelte elev en gang skal bli *en aktiv deltaker og en god forvalter i hjem og samfunn*. For at dette skal la seg gjøre må elevene dyktiggjøres, og skolen må hjelpe dem å *utvikle evner og anlegg, kreativitet og selvstendighet*. Selv om vi også her ser tendenser til kvalifiseringstanken hos Biesta (Kapittel 3.1.6), så mener jeg det her handler mest om personlige egenskaper. Jeg mener det her kommer fram en videre forståelse av skolens oppgave enn kun en smal utdanningstenkning, hvor økonomiske interesser er i hovedfokus.

4.2.3 Selvdanning

I problemstillingen spør jeg også hvilke muligheter for selvdanning som ligger i læreplanen. Selve ordet *selvdanning* er ikke nevnt i læreplanen. Likevel er det mulig å finne tendenser til begrepet i læreplanen. Dette ser vi blant annet i sitatet under:

Felles for de kognitive prosesser og den mer autonome kunnskapen er likevel at det i stor grad er snakk om å få brikker til å falle på plass innenfor større strukturer. *Det* synes å være en forutsetning for at eleven skal «forstå» det som formidles, og selv bli en aktiv deltaker i kunnskapstilegnelsen, få muligheter til selvstendige vurderinger, og dernest bli en dyktig og reflektert deltaker i samfunns- og arbeidsliv. (Dan95, s. 9)

Den *autonome kunnskapen* det er snakk om her, er det som læreplanen betegnet som verdinøytrale kunnskaper som: "fysiske, kjemiske og matematiske formler, språkregler, historiske årstall eller andre data- og faktaopplysninger" (s. 9). Slik jeg tolker sitatet, er det ment at disse kunnskapene også skal være med på danningen av elevene, siden det er *snakk om å få brikker til å falle på plass innenfor større strukturer*. Det er viktig at eleven forstår det som formidles, og her er det *selvdanningen* kommer inn i bildet. Det virker her som et ideal at eleven selv skal være aktiv i *kunnskapstilegnelsen*. Eleven skal ikke bare bli fortalt de rette svarene, men selv få mulighet til å gjøre *selvstendige vurderinger*. Dette blir igjen satt i sammenheng med målet om at eleven skal bli et *dyktig og reflektert* samfunnsmedlem. Elevens egen aktivitet for å nå dette dannelsesmålet, ser jeg som et uttrykk for selvdanning. Det at selvdanning ikke er videre beskrevet i læreplanen, betyr ikke nødvendigvis at dette ikke er viktig for Danielsen. Det kan tenkes at dette var sider som de mente var godt nok dekket i den offentlige planen, og dermed ikke trengte videre utfylling.

4.2.4 Kristendommen i elevenes danning

Det kristne grunnsynet er viet mye plass i læreplanen til Danielsen. Det gjennomsyrrer alle tema som taes opp: "For vår skole blir det viktig at den virkelighetsforståelse som Bibelen gir oss, også blir den grunnleggende struktur som fagene og kunnskapene skal operere innenfor" (Dan95, s. 9).

Grunnen til at det kristne trosgrunnlaget vies så stor plass i læreplanen, henger nok sammen med at planen er ment som et tillegg til den offentlige planen. Det blir derfor viktig å *presisere* hva som skiller Danielsen fra den offentlige skolen. Hvilken betydning kristendommen har for elevenes danning ser vi blant annet eksempel på i sitatet under:

Den fag- og kulturformidling, undervisning og oppdragelse som skolen utfører, blir i denne planen knyttet direkte til Guds skapervilje, kulturoppdraget Gud har gitt, og de rammer han har satt for liv og virksomhet. Det gir ekstra grunn til entusiasme på fagets vegne uansett hvilket fag en lærer underviser i. Når det også er slik at alt ærlig arbeid er å betrakte som en tjeneste for Gud, blir alle fag og funksjoner ved en skole like fullverdige og viktige. (s. 21-22)

Det som her kalles *fag- og kulturformidling, undervisning og oppdragelse* tolker jeg som et synonym for *danning*. Jeg ser det i sammenheng med det Grue-Sørensen (1975, s. 40) kaller "pædagogiske, sociale og kulturelle påvirkninger" som er den ytre påvirkning som har størst betydning for danningen (s. 40). Danningen blir her direkte knyttet til *Guds skapervilje, kulturoppdraget Gud har gitt, og de rammer han har satt for liv og virksomhet*. Dermed er det kristne trosgrunnlaget viktig også for danningen. Begrepet *kulturoppdrag* blir i læreplanen forklart med at menneskene av Gud ble satt til å forvalte skaperverket og gitt "vide fullmakter og muligheter til forvaltning og utforskning, tjeneste og omsorg" (Dan95, s. 11). Danielsen uttrykker derfor et kristent syn på danningen, og alle oppgavene ved skolen blir betraktet som *en tjeneste for Gud*.

Planen til Danielsen er opptatt av det materiale aspektet ved den kristne danningen. Det trekkes fram fire begreper som blir regnet som spesielt viktige i Bibelen: "skapelse, syndefall, frelse og forløsning" (s. 9). Disse begrepene blir grundig forklart (s. 9-17) og det blir forsøkt "å trekke noen linjer fra disse sentrale begrepene til undervisningsstoffet" (s. 9). I denne forklaringen blir det blant annet trukket fram at "det er Bibelens Gud som står bak skapelsen" (s. 10) og at andre opphavsteorier må avvises som "menneskelige antagelser og ideer" (s. 10). Syndefallet blir også trukket fram "som en historisk realitet som vi må forholde oss til og trekke de nødvendige konsekvenser av, også i undervisningen" (s. 13). Videre blir det trukket fram at *de ti bud* er en viktig del av allmenndanningen:

Budene uttrykker Guds vilje og står dermed som kristen etikk i et nøtteskall. Den kristne kirke har til alle tider forstått budene som uttrykk for Guds hellige og gode vilje. Formuleringen som går igjen i budene, «Du skal...» viser at de rettes mot enkeltindivider, og blir dermed retningsgivende for den enkeltes liv, enten en tror på Gud eller ikke. Men tilsammen utgjør enkeltpersonene store og små samfunn, slik at Guds bud også har gyldighet for et hvert samfunnsfellesskap. Budene er altså allmenngyldige og gjelder alle folk til alle tider fordi vi alle hører med i Guds skaperverk. Derfor har de også en berettiget plass i allmenndannelsen, i all undervisning og oppdragelse. (s. 15)

Vi ser her at Danielsen mener at budene gjelder alle mennesker, uansett om de tror på Gud eller ikke. De representerer innholdet i den kristne etikken og *Guds hellige og gode vilje*. I tillegg til å gjelde enkeltpersoner, gjelder også budene for *ethvert samfunnsfellesskap*. Det at budene er *allmenngyldige* blir begrunnet med at *vi alle hører med i Guds skaperverk*. På bakgrunn av dette hevder Danielsen at budene har *en berettiget plass i allmenndannelsen, i all undervisning og oppdragelse*. Det kan se ut til at man med det mener at de ti bud har *en berettiget plass* ikke bare i kristen danning, men også i den danning som skjer i offentlige skoler og i ikke-kristne hjem.

Det er ikke bare budene som er viktige for den kristne danningen i læreplanen til Danielsen. *Frelsesbudskapet*¹⁰ i Det nye testamente blir også vektlagt. Det blir imidlertid sagt at dette er en trossak som først og fremst hører hjemme i kristendomsundervisningen. Samtidig ønsker Danielsen at "Kristen forkynnelse, utfordring til misjonstjeneste og diakonal innsats" (s. 15) bør få god plass i deres skoler. De mener også at det kristne budskapet bør ha " avgjørende betydning for all skolevirksomhet med kristen forankring" (s. 15). Det legges til at verdenshistorien ville vært helt annerledes om ikke "Guds frelse til menneskeheten ... var en realitet" (s. 15). Læreplanen påpeker at frelsesbudskapet har preget statsstyring, lover og forvaltningspraksis. Særlig i Europa har statsstyringen vært preget av kristent tankegods (s. 15-16). Det kan derfor se ut til at Danielsen mener frelsesbudskapet har betydning også for allmenndanningen.

Det kristne håpet om *forløsningen* blir også trukket fram som viktig for elevenes danning:

Med forløsningen tenker vi her på det som Bibelen lærer om den endelige utfrielse fra synd, død og dom, når Jesus kommer igjen, og evighetsriket for Guds barn opprettes. ... Dette er også en tros-sak som må få sine konsekvenser for oppdragelse og undervisning, og ikke minst sette sitt preg på de tanker og holdninger som formidles. Innstillingen til livet, til seg selv og andre mennesker blir en annen når evighetsperspektivet er på plass. (s. 17)

Forløsningen er også en trossak som nok helst hører hjemme i kristendomsundervisningen, men læreplanen framhever at dette *evighetsperspektivet* også må få *konsekvenser for oppdragelse og undervisning* og prege *de tanker og holdninger som formidles*. Rent konkret hvilke konsekvenser det bør få sies det ikke så mye om, men det advares samtidig mot en virkelighetsflukt hvor en kun fokuserer på livet etter døden og "glemmer" å leve her og nå. Samtidig hevdes det at dette ikke vil være et stort problem, da det for mange heller er slik at en "har altfor kortsiktige perspektiver og prioriteringer" (s. 17).

4.2.5 Kritisk tenkning og medansvar

Det står ikke så mye om kritisk tenkning i læreplanen til Danielsen. Jeg finner bare ordet *kritisk* tre ganger i læreplanen. Det ene stedet står det at "skolen må hjelpe eleven til kritisk og kreativ tenkning i forhold til det at vi i så stor grad ekspederer problemene over til neste generasjon og til

¹⁰ Budskapet om at Gud i sin kjærlighet sendte sin sønn, Jesus Kristus til jorden og ved det åpnet en frelsesvei for menneskeheten for at vi ikke skal gå fortapt, men ha evig liv" (Dan95, s. 15).

andre folkegrupper" (Dan95, s. 13). I dette sitatet henvises det til forvalteransvaret menneskene har, og til fordelingen av jordens ressurser. Elevene skal derfor øves i *kritisk og kreativ* tenkning i forhold til forvaltningen, slik at de ikke bare blindt skal godta måten ressursene blir forvaltet på i dag.

Et annet sted ordet *kritisk* blir nevnt står det at:

Danielsen skole ønsker å signalisere en aktiv innstilling til det å delta i samfunnsdebatten og være med i samfunnsbyggende arbeid. Vi er klar over at enkelte religiøse bevegelser ønsker å plassere seg utenfor samfunnskulturen. Vi ser det derimot slik at det er Guds vilje at vi skal leve med i samfunnets kulturstrøm. Det er en viktig oppgave for skolen å motivere elevene til aktiv, men kritisk samfunnsdeltakelse. (s. 12)

Her er ordet *kritisk* satt i sammenheng med *samfunnsdeltakelse*. Det er et ønske at skolen skal motivere til *kritisk samfunnsdeltakelse*. Dette innebærer, slik jeg ser det, både kritisk tenkning og medansvar. For at elevene skal kunne drive kritisk samfunnsdeltakelse må de kunne tenke kritisk om funksjoner i samfunnet, og de må være i stand til selv å ta ansvar for et samfunnsengasjement. Den siste gangen ordet *kritisk* dukker opp i læreplanen er i forbindelse med norskundervisningen:

I norskfaget er det viktig at den norske kulturarven blir formidlet til elevene. Denne bør behandles med respekt, samtidig som det må oppmuntres til kritiske refleksjoner over det man leser. Tekster der den kristne tro er et integrert element, bør være med i litteraturutvalget. (s. 29)

Her ser vi at elevene skal ha respekt for kulturarven, samtidig som de skal lære å være kritisk til det de leser. Men gis elevene muligheter til å tenke kritisk i møte med skolens kristne verdigrunnlag? Det står i sitatet over at tekster med et kristent innhold også skal være en del av norskfaget. Dermed kan en tenke at den kritiske refleksjonen over innholdet også må kunne gjelde de kristne tekstene, men dette kommer ikke tydelig fram. Derimot står det et annet sted at elevene skal få møte andre trosforestillinger i tillegg til de kristne og gjøre *selvstendige refleksjoner*:

Bibelen lærer at Gud har skapt verden og universet med alt det som lever og er til. Det finnes også andre skapelses- og opphavshistorier, men for en kristen skole blir det sentralt å framheve at det er Bibelens Gud som står bak skapelsen, og at vi derfor må avvise andre teorier som menneskelige antakelser og ideer. Det forhindrer ikke at eleven får kjennskap til andre tenkemåter. Tvert om, er det en fordel at elevene får møte ikke-kristent tankestoff under lærerens veiledning, og på den måten gis mulighet til selvstendige refleksjoner i møte med andre tankesett. (s. 9-10)

Danielsen ønsker å framheve at det er Gud som har skapt verden, og andre opphavshistorier og teorier må avvises. Likevel skal elevene få *kjennskap til andre tenkemåter* og det sees som en fordel at elevene også møter *ikke-kristent tankestoff*. Det er intensjonen at elevene skal få gjøre *selvstendige refleksjoner i møte med andre tankesett*. Det kan imidlertid rettes en innvending mot dette sitatet. Slik det er formulert over, kan det se ut til at *lærerens veiledning* er en forutsetning for at elevene skal ha *mulighet til selvstendige refleksjoner*. Jeg påstår derimot at elever har mulighet til å gjøre *selvstendige refleksjoner* uten *lærerens veiledning*. Det kan argumenteres for at denne formuleringen svekker elevenes muligheter for kritisk tenkning, siden de må være under *lærerens veiledning* når de gjør sine *selvstendige refleksjoner*. De *selvstendige refleksjonene* blir derfor kanskje ikke så selvstendige likevel.

Selv om det sies at elevene skal få *mulighet til selvstendige refleksjoner i møte med andre tankesett*, sies det ikke noe i dette sitatet om elevene også skal få gjøre selvstendige refleksjoner i møte med det kristne trosgrunnlaget. Dette er heller ikke uttrykt andre steder i læreplanen. Det sies imidlertid at "*Respekt* for den enkelte hører også med som et viktig korrektiv i omsorgsbegrepet slik at ikke selvrespekt og personlig integritet skal trues" (Dan95, s. 23). Dette ser jeg som et uttrykk for at de tar hensyn til elevens personlige autonomi (Kapittel 3.1.7), og at elevene elevene får ta selvstendige valg i forhold til trosspørsmål.

4.2.6 Noen viktige forskjeller i forhold til den offentlige planen

Det kommer tydelig fram av læreplanen til Danielsen at den er et tillegg til den offentlige læreplanen. Dette ser vi ikke minst på framsiden hvor det står "Læreplan, generell del ... tillegg til den offentlige læreplan" (Dan95, s. 1). I innledningen til læreplanen trekkes det fram at den offentlige læreplanen "inneholder mye sentralt og verdifullt stoff" (s. 4), men at de "savner selve Guds-dimensjonen" (s. 4). Det er derfor ikke vanskelig å oppdage at den største forskjellen mellom læreplanene til Danielsen og den offentlige planen, ligger i det kristne grunnlaget. Den offentlige læreplanen sier at "Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3), mens læreplanen til Danielsen sier at de har en "rent kristen verdiforankring" (Dan95, s. 5) I tillegg står det i planen at de mener det er et problem å kombinere "ordparet kristen og humanistisk" (s. 6), slik det blir gjort i den offentlige læreplanen. De mener *humanisme*-begrepet er flertydig:

Det kan ofte være stor forskjell i standpunkter alt etter om en tar utgangspunkt i den klassiske humanisme eller en lytter til dagens humanetikere. I førstnevnte tilfelle finner vi ofte standpunkter som ligger den kristne tro nær, mens humanetikere i dag gjerne ser på kristendom og bibelske standpunkter som et motstykke. (s. 6)

Selv om Danielsen ikke vil benytte *humanisme*-begrepet, så kan det nok tenkes at klassiske, humanistiske verdier likevel vil prege undervisningen ved skolene. Jeg oppfatter imidlertid sitatet som at det er den humanisme som humanetikerne forfekter, man ikke ønsker å knytte seg til. Derfor har man altså valgt å ikke bruke begrepet.

Danielsen sin læreplan bruker mye plass på å redegjøre for det teologiske grunnlaget for skoledriften og kristendommens betydning for oppdragelse og undervisning. I den offentlige læreplanen er kristendommens innflytelse redusert til en "tradisjon [som] utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger ... Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3).

I læreplanen til Danielsen er ordene *oppdragelse* og *undervisning* viktige ord for det som jeg vil kalle for danning. Den offentlige læreplanen har en ganske annerledes ordbruk. Der nevnes ikke ordet *oppdragelse* en eneste gang. Ordet *undervisning* brukes til gjengjeld hele 27 ganger. I stedet for *oppdragelse* brukes ordet *oppfostring* og *fostring*. Det sies blant annet at "Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Med andre ord kan vi si at *fostring* brukes som et synonym til danning i den offentlige læreplanen (Foros og Vetlesen, 2012, s. 204). Ordet *dannelse* forekommer i tillegg ni ganger i den offentlige læreplanen, men i hovedsak i formen *allmenndannelse*.

Alfred Oftedal Telhaug (2011, s. 251) mener at ordet *allmenndannelse* er et hovedbegrep i den offentlige læreplanen, men jeg mener at *utdanning* framtrer som et vel så viktig begrep. Og her er det stor forskjell mellom Danielsen sin plan og den offentlige planen. Læreplanen til Danielsen bruker kun ordet *utdanning* én gang, men da i en setning hvor det står at den offentlige læreplanen ble godkjent av "Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet" (Dan 95, s. 3). Den offentlige læreplanen bruker imidlertid ordet *utdanning* hele 19 ganger. Som betegnelse på den skolegangen som læreplanen skal gjelde for, brukes ordet "grunnutdanning" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). Tilsvarende ordbruk finner vi ikke i læreplanen til Danielsen. Hvorvidt denne forskjellen i ordvalg er bevisst fra Danielsen sin side, er vanskelig å si på bakgrunn

av læreplandokumentet, men det kan se ut til at det er et større fokus på det som Biesta kaller for "the qualification ... function of education" i den offentlige læreplanen enn hos Danielsen (Kapittel 3.1.6).

Ordet *selvdanning* eller *selvdannelse* nevnes heller ikke i den offentlige læreplanen. Likevel kan det se ut til at den gir større muligheter for selvdanning enn læreplanen til Danielsen. Blant annet sier den at "Undervisningen må ... Legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i videre utvikling av praksis og i innhenting av ny kunnskap" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Vi ser kanskje enda tydelige dette fokuset når planen sier at "Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger" (s. 10).

Kritisk tenkning er også mer framtrødende i den offentlige læreplanen enn i læreplanen til Danielsen:

Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt. (s. 7)

Vi finner også flere tilsvarende formuleringer i den offentlige læreplanen. Spørsmålet er hvorvidt elevene i offentlige skoler blir oppmuntret til å tenke kritisk i forhold til verdier som blir oppfattet som selvfølgelige, for eksempel demokratiske verdier (Pike, 2009, s. 138)? Noe tydelig svar på det finner vi ikke i den offentlige læreplanen, men det oppfordres til å "oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenkning, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 22). I samme setning blir det imidlertid sagt at elevene skal "inngi respekt for kjensgjerninger" (s. 22). Spørsmålet blir da hva som blir tillagt størst vekt.

4.3 Historisk bakgrunn for DELK sine skoler

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) har sine røtter i den haugianske bevegelsen på 1800-tallet. I 1860-årene oppstod en skolestrid på grunn av ny skolelov og nye skolebøker. Pensumet etter den nye loven inneholdt gammel gudetro, eventyr og sagn, og kristendommen fikk mindre plass enn før. Dette reagerte mange haugianske bønder på. De fryktet at overtroen som fortsatt hadde makt over folk, skulle nå inn til barna gjennom skolen. Dette førte til at endel foreldre gikk sammen og tok barna ut av skolen for å undervise dem hjemme, eller startet egne skoler. Noen

av disse skolene ble imidlertid nedlagt ganske fort. Det var likevel noen som klarte å få igang friskoler av lengre varighet, særlig i Vestfold, Telemark og Buskerud. Endel av disse skolene ble drevet som *omgangsskoler*¹¹, slik også endel offentlige skoler ble drevet på 1800-tallet (Gjerpe, 1995, s. 7-17).

Skolestriden førte til at den haugianske bevegelsen, som stod bak friskolene i Vestfold, brøt med kirken. Dette var blant annet fordi kirken på den tiden fortsatt hadde tilsyn med skolen. Først ønsket de å danne et kirkesamfunn innenfor Den norske kirke, men dette ble ikke godkjent, og i 1872 ble det derfor dannet et eget kirkesamfunn (s. 17-21). Etterhvert ble det også dannet menigheter i andre bygder, og kirkesamfunnet vokste fort. Bare i Vestfold og nedre Telemark alene, ble omtrent 900 voksne medlemmer innmeldt i kirkesamfunnet fram mot 1880. Ved de nye lokalmenighetene ble det som regel dannet egne skoler for barna. I 1877 ble den første bymenigheten i kirkesamfunnet etablert i Kristiania. Den hadde noe over 100 medlemmer etter en mannsalder. Kirkesamfunnet hadde på denne tiden stort sett menigheter og skoler på Østlandet, men det ble også etablert noen menigheter på Vestlandet. Kirkesamfunnet har fortsatt å vokse, og har gjennom flere årtier hatt et stabilt medlemstall på rundt 3600 personer. Først i 1951 fikk kirkesamfunnet navnet "Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn" (s. 23-24).

Skolene i kirkesamfunnet ble den første tiden drevet som omgangsskoler, men etter år 1900 begynte en å bygge egne skolebygg. Disse var som regel tilbygg til selve kirkebyggene. Skoletiden ble også utvidet, og en fikk etterhvert nye fag og lærebøker. Skolene ble drevet uten statsstøtte, og ble fullt og helt finansiert av menighetene. Dette var en tung bær for mange av menighetene. I skolene til kirkesamfunnet hadde kristendomsopplæringen fortsatt størst plass, og formålet var dåpsopplæring, som skulle lede til konfirmasjon. *Pontoppidans katekismeforklaring*¹² var fortsatt den viktigste læreboken i kirkesamfunnets skoler i mange år (s. 32-33).

Fra 1880-årene av gikk friskolene gjennom en gradvis prosess som gjorde at de fikk et noe bredere innhold. Spesielt i orienteringsfagene begynte de å nærme seg mønsteret til den offentlige skolen. Lærerne hadde imidlertid liten eller ingen utdanning, og det ble gjennom reformer stilt stadig større

¹¹ *Omgangsskoler* var skoler som ikke hadde faste skolebygg. Læreren reiste fra gård til gård og hadde undervisning i korte eller lengre perioder. I disse periodene ble barna i området samlet til skole hver dag. I noen tilfeller kunne det være opp til 40 skolebarn samlet i stuen samtidig (Tønnessen, 2011, s. 19-20).

¹² Lærebok skrevet av Erik Pontoppidan i 1737. Den var ment for konfirmasjonsundervisningen og inneholdt 759 spørsmål og svar (Gjerpe, 1978, s. 23).

krav til lærere i friskolene. I 1920-årene satte kirkesamfunnet igang kurs for lærerkandidatene som førte til en bedre lærerstab i mange år framover. Nytt læremateriell og nye fag kom inn i skolen som følge av høyere krav til skolene. Lærebøkene i de ulike fagene var stort sett offentlig godkjente lærebøker, men kirkesamfunnet begynte å lage egne lesebøker (norskbøker) fra rundt 1900. Disse fikk etterhvert også innslag av skjønnlitteratur. Kristendomsfaget forble uendret i mange år av frykt for å svekke kristendomsopplæringen (s. 40).

Etter andre verdenskrig ble friskolene i større grad preget av reformer. DELK innførte etter 1960 en 9-årig grunnskole i tråd med det offentlige skoleverket, og det ble etablert tre sentrale ungdomsskoler i byene Skien, Oslo og Tønsberg. Lærerkompetansen ble hevet, og det ble vanlig med høyskole- og universitetsutdanning. Skolene fikk statsstøtte fra 1970, slik at de fikk en mye bedre økonomisk situasjon. Samtidig som myndighetene stilte strenge faglige krav til friskolene, gav de stor frihet til å utvikling av alternative friskoler. Dette så en blant annet gjennom større frihet i undervisningsopplegg og lærebøker. Selv om skolene har tatt i bruk mer moderne metoder i undervisningen, har de likevel holdt fast på utenatføring av salmer og bibeltekster i kristendomsopplæringen (s. 40-41).

Fra 1980-årene av har skolene blitt mer og mer åpne for elever som ikke er medlemmer i DELK, men som ønsker å gi barna en kristen opplæring. Dette har særlig blitt mulig gjennom at skolene nå i stor grad er drevet av statlige midler (s. 41). DELK drev på 1960-tallet 13 skoler (Gjerpe, 1978, s. 267-268). Jeg sjekket DELK sine egne nettsider for å se hvor mange skoler som i dag er knyttet til kirkesamfunnet. Det stod der at de har syv skoler, men nettsidene så ikke ut til å være oppdatert. Rektoren ved Ryenberget skole opplyste at det var seks DELK-skoler som brukte læreplanen (Gjerpe Asp, 2012, 27. januar). Jeg sjekket også Kristne Friskolers Forbund (KFF) sine nettsider og fant der ut at den ene DELK-skolen nå var tilknyttet Norsk Luthersk Misjonssamband. De seks skolene som er tilknyttet DELK våren 2012 er: Bjerkely skole, Dalane kristne skole, Granly skole, Moe skole, Ryenberget skole og Skauen kristelige skole (KFF, 2012). Skolene ligger i Oslo, Vestfold, Telemark og Rogaland (De06, s. 3).

4.4 'Danning' i læreplanen til DELK

4.4.1 Menneskesyn

DELK sine skoler bygger på et kristent menneskesyn. Læreplanen legger vekt på at Gud har skapt hvert menneske, og at alle er like mye verdt uansett hudfarge, alder, kjønn eller egenskaper. Det legges vekt på arvesynden – den iboende ondskaper i mennesket, at mennesket er et fallent vesen og helt avhengig av Guds frelse for å nå det evige liv (De06, s. 5).

Menneskets falne natur betyr likevel ikke at mennesket har mistet evnen til å gjøre det som er rett, godt og gagnlig mennesker imellom. Gjennom undervisning og oppdragelse kan mennesket, uavhengig av dets forhold til Gud, gis mulighet til i en viss grad å realisere Guds gode hensikt i denne verden. (s. 5)

Her ser vi at på tross av at mennesket er fallent, har vi fortsatt mulighet til å gjøre det rette. Det nevnes at uansett om vi tror på Gud eller ikke, har vi gode muligheter for å *realisere Guds gode hensikt i denne verden*. Dette blir først og fremst mulig gjennom *oppdragelse og undervisning*. I kapittel 3.1.5 viste jeg til forholdet mellom ordene *oppdragelse og undervisning*, og at begge deler er med på å danne oss som mennesker. Menneskesynet som DELK sine skoler bygger på, gir derfor god grobunn for danning av elevene.

4.4.2 Læreplanens beskrivelse av elevenes danning

Selve ordene *dannelse* og *danning* blir aldri nevnt i læreplanen til DELK. Men jeg finner likevel ordet *danne* fire ganger i læreplandokumentet. Det viser seg imidlertid at de to første gangene ordet er brukt, er det med henvisning DELKs historie, da kristne friskoler og kirkesamfunnet ble *dannet*. Tredje gangen ordet brukes blir det nevnt at "andre allmenndannende fag har etterhvert fått større plass i skolen" (De06, s. 3). Siste gangen ordet er brukt er i forbindelse med å "danne motforestillinger" (s. 8). Det er med andre ord kun én gang ordet er brukt i den betydning som jeg er opptatt av. Jeg mener dannelsesbegrepet likevel er framtrødende i læreplanen, men at det brukes andre ord: "Ved å gi solid kristendomsopplæring og gode allmennkunnskaper, og ved å søke å utvikle den enkelte elevs evner og anlegg, vil skolen gi elevene hjelp til å kunne leve et rikt liv til Guds ære og menneskers gagn" (s. 3).

Sitatet over er hentet fra formålsbestemmelsen til skolen. I tillegg til gode kristendoms-kunnskaper ønsker man å gi elevene *gode allmennkunnskaper*. Jeg ser dette i sammenheng med de *allmenndannende fag* som var nevnt tidligere, og dermed endel av allmenndanningen (Kapittel 3.1.4). I tillegg ønsker skolen å *utvikle den enkelte elevs evner og anlegg*. Dette ser jeg som et uttrykk for en personlig utvikling hos den enkelte elev. Danning av personlighet og karakter er sentralt i oppdragelse og danning (Kapittel 3.1.5).

Planen sier videre at "opplæringen må også fremme ansvar og omsorg for andre ved å gi praksis i å mestre sosiale situasjoner og utvikle innlevelse og følsomhet for andre" (s. 7). Dette ser jeg også som et uttrykk for at DELK er opptatt av danning. Det er, slik jeg ser det, en viktig del av danningen å lære å *vise omsorg for andre* (Kapittel 3.1.10). Det å lære å *mestre sosiale situasjoner* og å vise empati, anser jeg også for å være viktig for elevenes danning.

Undervisningen blir i læreplanen til DELK trukket fram som en viktig faktor for elevenes danning:

Undervisningen må være slik at den utfordrer elevenes nysgjerrighet og skapertrang. De må stimuleres til å finne løsninger ved å bruke det de allerede kjenner på nye måter.

Undervisningen må organiseres slik at den blir meningsfylt og utviklende for den enkelte elev. I tråd med skolens menneskesyn må alle elevene få et likeverdig undervisningstilbud. Dette innebærer en individuelt tilpasset opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger og behov. (De06, s. 7)

Målet er at undervisningen skal bli *meningsfylt og utviklende for den enkelte elev*. For å kunne realisere dette legges det vekt på en engasjerende undervisning som *utfordrer elevenes nysgjerrighet og skapertrang*. Slik jeg ser det, er nysgjerrighet og skapertrang viktige begreper i forståelsen av danning. Dette vitner om at skolen ser undervisningen i et videre perspektiv enn at elevene *kun* skal tilegne seg fagkunnskaper. Det er også snakk om en personlig utvikling og en tilpasning av undervisningen til *den enkeltes forutsetninger og behov*. Vi ser med andre ord ikke her et så stort fokus på det som Biesta kaller for "the qualification ... function of education" (Kapittel 3.1.6).

Læreplanen til DELK trekker ikke bare fram den "tradisjonelle" undervisningen som viktig for elevenes danning:

Gjennom kulturell aktivitet skal skolen søke å utvikle og berike den enkeltes personlighet, og skape et miljø der mennesker kan realisere sitt menneskeverd, i frihet og ansvarlighet. Ut i fra Bibelens skapertanke og normgrunnlag vil skolen gjennom sin pedagogiske virksomhet gi akt på alt som er godt og verdifullt. Derfor bør elevene utfordres til å ta del i positiv og byggende kulturaktivitet i skole-, arbeids- og samfunnsliv. (s. 7)

Uttrykket *kulturell aktivitet* er et vidt begrep og trenger presisering. Det er derfor i forlengelsen av dette sitatet utdypet under overskriftene *massemedia, teater og kino, bildende kunst og litteratur, musikk, dans, drama og rollespill, og idrett (7-9)*. Slik jeg tolker sitatet ovenfor, ser DELK disse ulike *kulturelle aktivitetene* som virkemidler som er viktige for elevenes danning, ved at de er med å *utvikle og berike den enkeltes personlighet*. Det som imidlertid viser seg som et unntak er teater og kino. Dette skal ikke brukes i undervisningssammenheng da "mye av det som vises er dårlig underholdning og virker nedbrytende på moralen" (s. 8). Men de andre virkemidlene kan brukes og det oppfordres til å *gi akt på alt som er godt og verdifullt*. Læreplanen henviser her til Paulus' første brev til tessalonikerne: "prøv alt og hold fast på det gode" (1.Tess. 5: 21). Særlig musikk, bildende kunst og litteratur er trukket fram som positivt: "Det er viktig at elevene øves opp til å bli glade i god kunst og litteratur" (De06, s. 8) og "Det er viktig at elevene får positive opplevelser av vokal og instrumental musikk i skolen, slik at de blir glade i god musikk" (s. 8). Det er ikke begrunnet hvorfor det er viktig at elevene skal *bli glade i god kunst, litteratur og musikk*, men jeg tolker det som at det er for å *utvikle og berike den enkeltes personlighet* slik det står i sitatet ovenfor. Med andre ord blir kunsten sett på som en viktig del av danningen av den enkelte elev.

4.4.3 Selvdanning

Selve ordet *selvdanning* er ikke nevnt i læreplanen til DELK, men jeg mener likevel å finne spor av begrepet i læreplanen. Det sies blant annet at:

Skolen vil gjøre sitt beste for å:

- utruste elevene med gode kunnskaper og ferdigheter,
- utvikle de evner og anlegg Skaperen har lagt ned i den enkelte,
- motivere elevene til å yte sitt beste og ta ansvar for egen læring. (De06, s. 4)

Det første punktet handler om faglige *kunnskaper og ferdigheter*, og det det andre handler om mer personlige egenskaper, eller *evner og anlegg*. Begge er viktige sider ved danningen (Kapittel 3.1.3; Kapittel 3.1.10), men det er ikke bare skolen som skal være den aktive parten i å *utruste og utvikle* disse egenskapene og ferdighetene. I det tredje punktet ser vi at skolen ønsker at elevene skal ta del i denne danningen, ved å *yte sitt beste og ta ansvar for egen læring*. Dette mener jeg kan knyttes til

selvdanning. Gadamer sier det er en viktig del av selvdanningen å være klar over sine svakheter, styrker og ressurser, og ikke overlate ansvaret til skolen eller stole på karakterer (Kapittel 3.1.8). Jeg mener dette henger sammen med det læreplanen her kaller for "ansvar for egen læring".

Læreplanen til DELK sier videre at:

Skolen skal bidra til at elevene skal se seg selv som enestående, uendelig verdifulle og elsket av Gud.

Den enkelte elev må vises respekt for sin person og sine forutsetninger, og det er viktig at skolen gir elevene et positivt og realistisk selvbilde.

Elevene bør sees på som samarbeidspartnere i skolesamfunnet. Samtidig er de mennesker i utvikling som må lære å ta mer og mer ansvar.

Selv om elevene er likeverdige med de voksne, må de i samsvar med det 4. bud respektere og lyde dem som er satt som oppdragere og lærere i skolesamfunnet. (De06, s.6)

Her blir det vektlagt betydningen av at elevene får et *positivt og realistisk selvbilde*. DELK sine skoler ønsker å hjelpe til å bidra til dette, og de ønsker å vise respekt for den enkelte elevs *person og forutsetninger*. Det poengteres også det viktige i at elevene ikke bare behandles som barn, men som *mennesker i utvikling*. At elevene *må lære å ta mer og mer ansvar*, tolker jeg som et uttrykk for det som Wivestad påpeker: at barna "etter hvert tar det fulle ansvaret for sin *bildning*". Samtidig poengteres det i læreplanen at elevene må innordne seg under autoritetene som er satt over dem. Jeg ser dette i sammenheng med det som Pike sier: At det er ønskelig å "produsere" velbalanserte mennesker, som både kan være selvstendige og forholde seg til autoriteter (Kapittel 3.1.7).

4.4.4 Kristendommen i elevenes danning

Læreplanen er opptatt av kristendommens plass i skolen. Den sier blant annet at "skolens kristendomsundervisning er en vesentlig del av kirkens dåpsopplæring. Andre allmenndannende fag har etterhvert fått større plass i skolen" (De06, s. 3). Selv om andre fag har større plass i skolen nå, er likevel den kristne tro viktig i de andre fagene også:

Kristne holdninger og et kristent verdisyn må prege undervisningen i alle fag. Den må gi elevene mulighet til å kunne lære å forstå seg selv og andre som

- skapt av Gud til et liv i en verden skapt av Gud,
- enestående, verdifulle og elsket av Gud
- falne skapninger som er gjenstand for Guds frelsende kjærlighet i Jesus Kristus,

- evighetsvesen som skal stå til ansvar for sin Gud. (s. 4)

Det at det kristne livssynet skal *prege undervisningen i alle fag*, tolker jeg som at det også vil være viktig for elevenes danning. Det vises til at troen på Gud vil gi perspektiv til danningen:

Troen på Gud som himmelens og jordens skaper og herre vil gi undervisningen og oppdragelsen et helhetsperspektiv. Læreren må presentere undervisningsstoffet slik at det blir mulig for elevene å se sammenhengen mellom de ulike emnene og fagene, og integrere dem i et kristent syn på livet og tilværelsen. Denne helhetstanken må få som konsekvens at det som gagnar elevene for hele livet – og for evigheten – får prege undervisningen mer enn hensynet til gode faglige resultater. (s. 6)

Her ser vi at DELK er opptatt av helhetsperspektivet i *undervisningen og oppdragelsen*, og de er opptatt av at *troen på Gud* er det som gir dette perspektivet. Hvordan læreren presenterer undervisningsstoffet har også betydning for denne helheten. Læreplanen er opptatt av at læreren integrerer *et kristent syn på livet og tilværelsen* i de ulike fagene. I den siste setningen poengteres det at *det som gagnar elevene for hele livet – og for evigheten* – er mye viktigere enn gode faglige resultater her og nå. Jeg tolker uttrykket *det som gagnar elevene for hele livet* som et uttrykk for noe som er med på å *danne* elevene for livet. Elevenes danning som personer er viktigere enn faglige prestasjoner, men det som *gagnar elevene for evigheten* er også viktig, og kanskje det viktigste av alt. Dette tolker jeg som frelsesbudskapet i den kristne tro. Læreplanen påpeker at mennesket "må frelses ved Jesus Kristus for å komme inn i Guds rike" (s. 5), og den er her på linje med Hjort Pedersen når han påpeker at et kristen danningssyn ikke innebærer at vi kan "dannes" til å bli kristne (Kapittel 3.1.9).

Det er ikke bare undervisningen som skal preges av den kristne tro: "Hele skolesamfunnet bør preges av det kristne livssyn, der det råder gudsfrykt og sømmelighet, nestekjærlighet og respekt for den enkelte" (De06, s. 5). Det ønskes med andre ord et kristent miljø som skal ha en positiv effekt på fellesskapet mellom både lærere og elever. Dette kan sees i sammenheng med det som Grue-Sørensen kaller for *immanent oppdragelse*, den uformelle påvirkning som skjer gjennom det miljøet en er en del av (Kapittel 3.1.5).

Læreplanen til DELK formulerer et mål for den kristne danningen: "å framelske et ekte tjenersinn hos elevene. De må utfordres til å være opptatt av hva som er til beste for sine medmennesker, og til å spørre etter hva Gud vil i alle livets situasjoner" (s. 4).

4.4.5 Kritisk tenkning og medansvar

Det sies ganske mye om kritisk tenkning i læreplanen til DELK. Ordet *kritisk* er nevnt hele syv ganger i læreplanen. Det er i hovedsak brukt i sammenheng med at elevene skal lære å tenke kritisk i møte med påvirkning av forskjellig slag. Et eksempel ser vi i sitatet under:

Elevene må få mulighet til å oppfatte sammenhenger og helheter mer enn detaljer. Det er viktig å knytte kontakt mellom fagene der det er naturlig. Elevene må øves opp til en sunn kritisk holdning til den påvirkning som møter dem. (De06, s. 7)

At det fokuseres på en "helhetlig" undervisning mer enn en "detaljert" undervisning, ser jeg som et uttrykk for at de ikke bare er opptatt av faktakunnskaper og tekniske ferdigheter, og at disse skal inngå i en større sammenheng. Jeg oppfatter det derfor som et uttrykk for allmenndanning (Kapittel 3.1.4). Videre ser vi at det fokuseres på at elevene skal ha en kritisk holdning til det de blir påvirket av. Det utdypes ikke nærmere i dette sitatet hvilken type påvirkning de bør være spesielt kritisk til, men det kan se ut til å gjelde all påvirkning. I fortsettelsen får vi imidlertid noen konkrete eksempler: I kapittel 4.4.2 trakk jeg fram at læreplanen fokuserer på kunst og kultur som en del av danningen. Læreplanen er i tillegg opptatt av at elevene skal være kritisk i vurdering av kunsten:

Det er viktig at elevene øves opp til å bli glade i god kunst og litteratur. En kritisk vurdering av hva som er godt og dårlig må blant annet innebære en vurdering av hvorvidt innholdet er i strid med kristen tro og etikk. (De06, s. 8)

Her er det imidlertid noe usikkert om det er elevene eller lærerne som skal kritisk vurdere om innholdet i kunsten er godt eller dårlig eller *i strid med kristen tro og etikk*. Teater og kino blir også trukket fram som påvirkning som elevene må oppøves til å være kritisk til:

Det kan formidles mye god kultur både i teater og på kino, men skolen ønsker ikke å bruke teater- / kinobesøk som en del av undervisningen. Mye av det som vises er dårlig underholdning og virker nedbrytende på moralen. Mye er også direkte i strid med Guds ord. Det er en utfordring for skolen å skape holdninger og oppøve elevene til kritiske valg til de tilbudene som finnes. (s. 8)

Dette er en ganske krass kritikk av denne typen kulturuttrykk. Samtidig sies det at *det kan formidles mye god kultur både i teater og kino*. Det blir likevel ikke nevnt noen typer teaterstykker eller filmer som kunne vært brukt i undervisningssammenheng (som ikke er nedbrytende og ikke er i strid med Guds ord). Paradokset er at elevene skal lære å være *kritiske til de tilbudene som finnes*, men hvordan kan det skje uten at elevene blir kjent med *god kultur både i teater og kino*?

Internett blir også trukket fram som et område hvor elevene må lære å være kritiske: "Skolene skal samtidig legge vekt på å lære elevene kritisk bruk og øve dem i både faglige og etiske vurderinger overfor et åpent og usensurert medium, som Internett er" (s. 10). Læreplanen sier videre at det ikke bare er skolen som har et ansvar her: "Det er foreldrenes ansvar å velge det gode og skjerme barna fra det som bryter ned. Både hjem og skole må oppøve elevene til gradvis å ta selvstendig ansvar for hva de lar seg påvirke av" (s. 7). Her trekkes foreldrenes ansvar inn, og det ønskes et godt samarbeid mellom skole og hjem. Elevene har også et medansvar for den påvirkningen de blir utsatt for, og det poengteres at elevene må læres til å ta mer og mer ansvar selv. Dette ser jeg som et eksempel på medansvar.

Det er altså ganske åpenbart at DELK ønsker elever som evner å tenke kritisk om den påvirkning som møter dem både i skolen og i livet ellers. Men gis elevene muligheter til å tenke kritisk i møte med skolens kristne verdigrunnlag? Det sies ikke eksplisitt i læreplanen at elevene skal tenke kritisk i forhold til den kristne påvirkningen. Men samtidig påpekes at "respekten for det enkelte individ tilsier ... en undervisning og oppdragelse som gir rom for motforestillinger og tvil" (s. 10).

Læreplanen framhever i tillegg viktigheten av toleranse:

Toleranse må fremmes etter sin egentlige mening. Det betyr at en viser andre mennesker den samme respekt som en ønsker for seg selv, og at en anerkjenner andres rett til å stå for et annet syn enn det en selv eller flertallet har. Det innebærer ikke at en skal regne alt for likeverdig og alle åndsretninger for riktige. Det er viktig å lære elevene å se forskjellen på toleranse og relativisme. (s. 11)

Det kan derfor sies at DELK ønsker å møte elevene med respekt og toleranse dersom elevene gir uttrykk for *motforestillinger og tvil*. Videre framheves retten *til å stå for et annet syn enn det flertallet har*. Slik jeg tolker det, må det innebære at elevene må ha mulighet *til å stå for et annet syn* enn det skolen har. Dermed må en også kunne ha mulighet til å forholde seg kritisk til skolens kristne verdigrunnlag. Likevel vil skolen holde fast på at ikke alle åndsretninger er likeverdige og riktige, da det ville ende i relativisme.

4.4.6 Noen viktige forskjeller i forhold til den offentlige planen

Den offentlige læreplanen nevnes ikke i læreplanen til DELK, annet enn at det i forordet sies at DELKs egen læreplan er "det overordnede, forpliktende grunnlaget for skoledriften, også i forhold til *offentlige læreplanverk*" (De06, s. 2 min utheving). Læreplanen til DELK bruker forholdsvis mye plass på å greie ut om det teologiske grunnlaget for skoledriften og pedagogiske konsekvenser av dette. Det er derfor naturlig at dette er den største forskjellen i forhold til den offentlige planen.

DELK sin læreplan bygger kun på kristne verdier (De06, s. 3), mens den offentlig læreplanen bygger på "kristne og humanistiske verdier" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3). En annen forskjell mellom de to læreplanene er at den offentlige planen naturligvis har et større fokus på den felles, norske kulturarven. Den bærer preg av å være en nasjonal læreplan som skal virke samlende og "bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn" (s. 16). Et slikt fokus finner vi ikke i læreplanen til DELK. Den bærer preg av å være en læreplan som er ment for et fåtall skoler med en forholdsvis lik profil, og omhandler stort sett tema som har med skolevirksomheten i kirkesamfunnet å gjøre.

Læreplanen til DELK bruker ord som *oppdragelse* og *undervisning* om det som har med danning å gjøre. *Oppdragelse* brukes åtte ganger i læreplanen til DELK. Som vi har sett brukes dette ikke i den offentlige læreplanen (Kapittel 4.2.6) Ordet *undervisning* brukes hele 35 ganger i læreplanen til DELK mot 27 ganger i den offentlige planen, og da må det samtidig tas hensyn til at den offentlige læreplanen er dobbelt så lang som DELK sin plan. Hva denne forskjellen i ordbruk betyr, skal jeg være forsiktig med å uttale meg sikkert om, men det kan tenkes at det har med å gjøre at DELK sin plan i stor grad handler om undervisningen, mens den offentlige planen også omhandler mange andre tema, i tillegg til å bruke andre ord som *utdanning* og *allmenndannelse*. DELK sin læreplan bruker ikke ordet *utdanning* i sin læreplan, og det kan se ut til at tanken om kvalifisering står sterkere i den offentlige læreplanen enn i læreplanen til DELK (Kapittel 4.2.6).

Både den offentlige læreplanen og DELK sin læreplan er opptatt av kulturelle uttrykk, men det er store forskjeller i hvordan dette blir omtalt i de to planene. Den offentlige læreplanen er utelukkende positiv i sin omtale av kunsten:

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse.

Det gir også teft for eget talent, der alle kan finne noe de kan mestre og overraske seg selv med. Øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats. Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor.
(Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6)

Selv om læreplanen til DELK også er opptatt av positive sider ved kunst og kultur, så deles ikke helt den samme begeistringen som i den offentlige læreplanen. Dette ser vi blant annet ved at DELK ikke ønsker "å bruke teater- / kinobesøk som en del av undervisningen" (De06, s. 8). Det advares også mot negativ påvirkning gjennom musikk, dans og idrett (s. 8-9).

Siden jeg i kapittel 4.2.6 tok for meg den offentlige læreplanens beskrivelse av selvdanning og kritisk tenkning, er det ikke nødvendig å gå like grundig inn i det her. Også i dette tilfellet ser det ut til å være et større fokus på disse tingene i den offentlige læreplanen. Det ser imidlertid ut til å være en forskjell i hva som menes med kritisk tenkning i de to læreplanene. Kritisk tenkning handler, i den offentlige læreplanen, om "å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 7). I DELK sin læreplan handler det i stor grad om å være kritisk til den påvirkning som "virker nedbrytende" og "i strid med Guds ord" (De06, s. 8).

5 Likheter og forskjeller mellom læreplanene

I ett av underspørsmålene til problemstillingen spør jeg hvilke likheter og forskjeller i danningssyn det er i de to læreplanene. Dette vil jeg se på og drøfte i dette kapittelet. Jeg vil også i dette kapittelet knytte danningssynet i læreplanene til litteratur fra kapittel 3. I hovedsak benytter jeg de samme overskriftene som i forrige kapittel, da jeg ønsker å se på om det er forskjeller i måten de to læreplanene beskriver danning. I tillegg ser jeg litt på formen til dokumentene, og om det er teologiske forskjeller.

5.1 Form og innhold

Ser vi på selve læreplandokumentene er det ganske store forskjeller i både stil og utforming. Danielsens sin læreplan er på 23 sider og skriver ganske utfyllende om de ulike temaene. DELK sin plan derimot, er på kun 11 sider og er ganske kort i beskrivelsen av de ulike temaene. Til tider benytter den seg også av stikkordsform.

I tillegg til å være en "generell læreplan", har Danielsens sin læreplan et kapittel om verditenkning i de ulike fagene, og et kapittel om lærerrollen. DELK sin plan har ikke en slik tilnærming, men tar likevel opp problemstillinger knyttet til lærerrollen.

Danielsen sin læreplan er mer omfattende, og den gir en ganske utfyllende beskrivelse av det teologiske grunnlaget som skolen bygger på. I tillegg har den, i likhet med den offentlige læreplanen, et større fokus på samfunnet enn læreplanen til DELK har. Ulempen med en så lang og utfyllende plan som Danielsens sin, er at den mer krevende å sette seg inn i enn en kortere plan som DELK sin. Dette kan være av betydning for lærerne som skal "sette planen ut i livet". For dem vil det kanskje være en fordel å ha en plan som er kort og lett å sette seg inn i. I hvert fall hvis en tar i betraktning at begge planene er ment som et tillegg til den offentlige læreplanen.

Det kommer imidlertid ikke tydelig fram av læreplanen til DELK at den er et tillegg til den offentlige planen, slik det gjør i læreplanen til Danielsens. Likevel har rektor ved Moe skole bekreftet at alle DELK skolene bruker DELK sin læreplan som er et tillegg til generell del av den

offentlige planen. I tillegg bruker de Kunnskapsløftets fagplaner i alle fag utenom kroppsøving, KRL (i stedet for RLE) og musikk. Der erstatter DELKs fagplaner Kunnskapsløftet (Slettvik, 2012, 27. april).

Det kan virke som at Danielsen har hentet inspirasjon fra andre læreplaner. I den første planen jeg fikk tilsendt stod det at: "Møre ungdomsskole ønsker å ha lærere som ...". Dette var endret i den andre utgaven som jeg fikk senere. Det var i tillegg gjort noen flere endringer av noen ord innimellom, men innholdet var likt. Likevel kommer det ikke fram av læreplanen at den er revidert. I følge rektor ved Danielsen Videregående Skole i Bergen, ble læreplanen til Danielsen godkjent av styret i 1995 (Hauge, 2012, 7. mai) "etter drøftinger blant skolens lærere" (Dan95, s. 4). Han kjenner ikke til at den er revidert, bortsett fra at den er "oppdatert på sitater fra vedtektene og andre grunnlagsdokumenter" (Hauge, 2012, 7. mai). *Kjell Bjørsvik*¹³ var sentral i utformingen av planen, og den går derfor under navnet "Bjørsvik-planen" (2012, 7. mai).

Planen til DELK ble opprinnelig skrevet i 1993 og er revidert i 2006 (De06, s. 2). I tillegg har jeg fått informasjon av rektor ved Ryenberget skole at de nå er i startfasen med en ny revisjon av læreplanen (Gjerpe Asp, 2012, 6. januar). Den planen som jeg fikk er imidlertid den som gjelder per dags dato.

5.2 Teologisk plattform og menneskesyn

Teologisk sett bygger de to skoleslagene på det samme grunnlaget. Både Danielsen og DELK sine skoler bygger (i tillegg til Bibelen) på Den norske kirkes evangelisk-lutherske bekjennelse: De tre oldkirkelige symboler, Den augsburgske bekjennelse og Luthers lille katekisme (Dan95, s. 5; De06, s. 3). Begge skoleslagene har røtter fra den *konservative lekmannsbevegelsen*¹⁴, selv om historien til de to er ganske forskjellig (Dan95, s 6; De06, s. 3). Danielsen er mye "yngre" og fikk ikke et tydelig kristent preg før på 1970-tallet (Kapittel 4.1). DELK har en lengre historie, og de trakk seg ut av Den norske kirke allerede i en tid da kristendommen hadde en relativt stor plass i den offentlige skolen, sammenlignet med i dag (Kapittel 4.3). Danielsen derimot, har ikke knyttet seg til noe annet

¹³ Kjell Bjørsvik var den første styreformannen da Danielsen opprettet styre for virksomheten i 1972 (Jøssang, 2007, s. 75). Han var i tillegg den første rektoren ved Danielsen Ungdomsskole i Bergen og var sentral i oppbyggingen av den (s. 106-107).

¹⁴ Hans Nielsen Hauge og pietismen (De06, s.3).

kirkesamfunn, men advarer mot "den oppløsning av Bibelens autoritet som har funnet sted innen deler av Den norske kirke" (Dan95, s. 6).

Menneskesynet i de to planene er ganske likt, og det er vanskelig å finne forskjeller. Begge fokuserer på at mennesket er skapt i Guds bilde. Dette ser jeg som et grunnlag for et kristent danningssyn, siden det tyske *Bildung*-begrepet nettopp har sitt utgangspunkt i denne læren (Kapittel 3.1.9). Læreplanen til Danielsen bruker til og med formuleringen "*dannet* i Guds bilde" (Dan95, s. 6, min utheving). Begge læreplanene er opptatt av syndefallet, arvesynden og at mennesket er avhengig av frelse for å kunne ha fellesskap med Gud. De er også samstemte i tanken om menneskets muligheter på tross av syndefallet (Kapittel 4.2.1; Kapittel 4.4.1). Danielsen sin plan sier at: "Syndefallets følger forhindrer likevel ikke at vi som mennesker har store muligheter til positiv utfoldelse og innsats på det mellommenneskelige plan" (Dan95, s. 13). Læreplanen til DELK har en tilsvarende formulering. Den sier at mennesket "uavhengig av dets forhold til Gud, gis mulighet til i en viss grad å realisere Guds gode hensikt i denne verden" (De06, s. 5). Vi ser altså en stor likhet i tanken om at mennesket, på tross av at det er fallent og har arvesynden i seg, har gode muligheter til å velge å gjøre det gode, og å realisere Guds vilje. Slik jeg ser det, gir begge læreplanene uttrykk for et menneskesyn som ser stort på danningens muligheter.

5.3 Beskrivelsen av elevenes danning

Mens ordet *dannelse* eller *danning* ikke nevnes i læreplanen til DELK, nevnes *dannelse* én gang i læreplanen til Danielsen (Dan95, s. 9). DELK-planen bruker likevel ordet *allmenndannende* (De06, s. 3). Vi finner også ordet *allmenndannelsen* i læreplanen til Danielsen (Dan95, s. 15). Selv om ordet *danning* ikke nevnes ellers i læreplanene, har jeg likevel i forrige kapittel vist til eksempler på at begge læreplanene er opptatt av danningstenkning. De bruker ord som *oppdragelse og undervisning*, som begge innebærer danning (Kapittel 3.1.5). Vi finner også i begge planene formuleringer som *å utvikle elevenes evner og anlegg* (Dan95, s. 7; De06, s. 3). Planen til Danielsen bruker ord som *karakterbygging* (Dan95, s.13), mens DELK sin plan bruker formuleringen *utvikle og berike den enkeltes personlighet* (De06, s. 7). Slik sett ser vi en ganske lik ordbruk i begge planene om det som jeg vil kalle for danning. Både Danielsen og DELK fokuserer på en helhetstanke i undervisningen av de ulike fagene. Danielsen-planen er opptatt av at læringen av forskjellige kunnskaper og ferdigheter må sees i en større sammenheng, og at oppdragelsen og undervisningen skal "hjelp barn og unge til å mestre livet og livssituasjonene" (Dan95, s. 8).

DELK sier i sin plan at de ønsker å ha en helhetstanke som skal prege undervisningen slik at "det som gagnar elevene for livet – og for evigheten –" (De06, s. 6) blir viktigere enn faglige prestasjoner.

Det jeg imidlertid oppfatter som en forskjell mellom de to planene er først og fremst fokuset på innholdet i danningen, eller det materiale aspektet (Kapittel 3.1.3). Begge planene bruker mye plass på å greie ut om det kristne grunnlaget for skoledriften og den pedagogiske virksomheten, men DELK sin plan bruker mye mer plass på å trekke opp klare skillelinjer for hvilken type påvirkning de ikke vil at elevene skal utsettes for. Dette ser vi blant annet ved at man ikke ønsker å bruke teater og kino som en del av undervisningen (De06, s. 8). Her berøres også det formale aspektet, ved at teater og kino ikke anbefales som undervisningsmetode. Likevel ser jeg det først og fremst som en kritikk rettet mot innholdet framfor metoden, da begrunnelsen er nedbrytende innhold. Det blir også advart mot negativ påvirkning gjennom bruk av media, musikk, dans, drama og rollespill, idrett, Internett og video (s. 7-9). Her blir det imidlertid konkludert med at disse kulturformene kan benyttes som en del av undervisningen, men at de ønsker å være kritisk til innholdet.

Planen til Danielsen derimot, nevner ikke eksplisitt noen virkemidler, eller noe innhold som kan ha negativ påvirkning på elevene. Til gjengjeld fokuserer man mer på det innholdet i den kristne tro som de ønsker at elevene skal bli påvirket av. Det ser også ut til at Danielsen har villet fokusere på det positive med den kulturen de lever i: "Vi er klar over at enkelte religiøse bevegelser ønsker å plassere seg utenfor samfunnskulturen. Vi ser det derimot slik at det er Guds vilje at vi skal leve med i samfunnets kulturstrøm" (Dan95, s. 12). Jeg oppfatter DELK sin læreplan som strengere og mer konservativ i møte med påvirkningen fra "verden". Det kan med andre ord se ut til at DELK prøver å *plassere seg utenfor samfunnskulturen* ved at de tar avstand fra, eller er sterkt kritisk til forskjellige typer påvirkning. Likevel er det ikke sikkert at det er slik det er tenkt fra deres side. Det kan også være ment som en sunn kritisk holdning til den påvirkning som elevene møter i skolen. Jeg mener likevel at den danningen som elevene møter i skolen skal hjelpe elevene til å bli ansvarlige mennesker som selv er i stand til å velge hva som er god og dårlig påvirkning. Spørsmålet er da hvorvidt en slik "skjerming" av elevene best vil bidra til dette. Jeg oppfatter det imidlertid positivt at det også fokuseres på formaningen fra *Det nye testamentet*: "Prøv alt og hold fast på det gode" (1. Tess. 5:21). Det vitner om en kritisk holdning til det materiale aspektet ved danningen, hvor kun det beste er godt nok, men det innebærer også formaningen: *prøv alt*, som jeg mener ikke er forenelig med en total skjerming fra bestemte typer påvirkning.

5.4 Beskrivelse av selvdanning

Ingen av læreplanene nevner ordet selvdanning, men jeg finner likevel spor av begrepet – slik jeg har presentert det i kapittel 3.1.8 – i begge læreplanene. Likevel kan det virke som om det er noe mer framtrødende i læreplanen til DELK enn hos Danielsen. I læreplanen til Danielsen finner jeg bare ett sitat hvor det er mulig å tolke et fokus på selvdanning, og i læreplanen til DELK finner jeg to sitater. Tatt i betraktning at planen til Danielsen har omtrent dobbelt så mange sider som DELK sin, kan det utgjøre en forskjell.

I sitatet til Danielsen-planen fokuseres det blant annet på at eleven selv skal "bli en aktiv deltaker i kunnskapstilegnelsen" (Dan95, s. 9). I sitatene fra læreplanen til DELK fokuseres det på at elevene må "ta ansvar for egen læring" (De06, s. 4). Vi ser her en stor likhet i innholdet, selv om ordvalget er forskjellig. Begge fokuserer på at eleven skal være aktiv i *kunnskapstilegnelsen* eller *læringen*. Slik jeg ser det, hører dette med til det som Gadamer kaller for selvdanning (Kapittel 3.1.8).

Danielsen sin læreplan legger til at elevene må "få muligheter til selvstendige vurderinger, og dernest bli en dyktig og reflektert deltaker i samfunns- og arbeidsliv" (Dan95, s. 9) Danielsen er her opptatt av at elevene skal tenke selv, og ikke bare ta alt de voksne sier "for god fisk". Dette trekkes fram som et grunnlag for at elevene skal bli *reflekterte deltakere i samfunns- og arbeidsliv*. DELK-planen sier videre at elevene "er mennesker i utvikling som må lære å ta mer og mer ansvar" (De06, s. 6). Dette knytter jeg til det som Wivestad (2007) sier om at barnet, etter hvert som det blir større, "tar det fulle ansvaret for sin *bildning*" (s. 324).

Vi ser altså i begge læreplanene at det – i tillegg til at det fokuseres på den "ytre" danningen – finnes eksempler at de "indre prosessene" også prioriteres. Likevel kunne jeg gjerne ønsket meg et større fokus på dette i begge læreplanene, siden jeg er opptatt av dette i problemstillingen min. At selvdanning ikke har et større fokus i de to planene, kan tolkes som at de ikke er spesielt opptatt av dette. Men som jeg påpekte i forrige kapittel, kan det også hende at de mener dette er godt nok belyst i den offentlige planen. Slik jeg ser det, er det først og fremst det skoleslagene har sett på som "mangler" i den offentlige planen de har konsentrert seg mest om å belyse. Det betyr at de har brukt mest plass på å greie ut om om teologisk grunnlag for skoledriften, og pedagogiske spørsmål er viet mindre plass. Dette gjelder særlig for planen til Danielsen.

5.5 Kristendommen i elevenes danning

I begge læreplanene finner vi flere formuleringer om hvor viktig kristendommen er for hele skolens praksis. Danielsen sin læreplan sier blant annet at "Bibelens budskap og virkelighetsforståelse får prege vår erkjennelse, sette rammer for undervisning og fellesskap ..., og ... får prege vår tenkning og lede våre handlinger" (Dan95, s. 6). Læreplanen til DELK uttrykker at "Kristne holdninger og et kristent verdisyn må prege undervisningen i alle fag" (De06, s. 4). Begge disse skoleslagene vil derfor kunne plasseres i den kategorien som Pike kaller for "strong Christian Schools" (Pike, 2010b, s. 181-182). Det kan imidlertid virke som at DELK ville blitt kategorisert som "stronger" enn Danielsen. Historisk sett har kristendommen vært en enda mer avgjørende faktor for oppretting av nye friskoler hos DELK enn ved Danielsen. DELK nevner også i sin plan at de har et "utvidet timetall i kristendomsfaget" (De06, s. 4). En slik formulering finner vi ikke i læreplanen til Danielsen. Likevel sier rektor ved Danielsen Ungdomsskole i Bergen at de har 2 timer i uken med kristendomsundervisning, mens den offentlige skolen har 1,5 timer i uken (Hjelset, 2012, 7. mai). Rektor ved Danielsen Videregående Skole i Bergen sier at de har et vanlig religionsfag på lik linje med de offentlige videregående skolene, men at de i tillegg har de et eget kristendomsfag. Dette kristendomsfaget er felles for de fleste kristne videregående skolene i Norge (Hauge, 2012, 7. mai).

DELK sin læreplan sier videre at "Skolens kristendomsundervisning er en vesentlig del av kirkens dåpsopplæring" (s. 3). En slik formulering finner vi heller ikke hos Danielsen. Jeg tror dette henger sammen med en mye sterkere tilknytning mellom skole og menighet hos DELK. Hver skole er knyttet til en lokal DELK-menighet, og det var historisk slik at menigheten driftet skolen. DELK-skolene var derfor mer lukket for DELK-medlemmer før, men etter at statsstøtten kom inn i bildet har skolene blitt mer åpne for ikke-medlemmer også (Kapittel 4.3).

Læreplanen til DELK sier at de har en egen komité som godkjenner lærebøker for bruk i skolene (De06, s. 9). Vi finner ikke en tilsvarende formulering i læreplanen til Danielsen. Det kan se ut til at DELK har beholdt den kritiske holdningen til lærebøkene som de har hatt helt i fra starten av, da innholdet i lærebøkene hadde en avgjørende betydning for opprettelsen av skolene (Kapittel 4.3). Om denne forskjellen mellom de to skoleslagene i virkeligheten er så stor, vil ikke læreplanene alene kunne gi et fullgodt svar på.

I forrige kapittel viste jeg til eksempler på at kristendommen er viktig for danningen til elevene ved Danielsen og DELK sine skoler. Det er likevel noen forskjeller i hvordan dette blir presentert i de to planene. Danielsen-planen peker blant annet på at *de ti bud* "har ... en berettiget plass i allmenndannelsen, i all undervisning og oppdragelse" (Dan95, s. 15). Her knyttes en sentral del av det kristne innholdet direkte til danningen. I tillegg bruker de ordet *allmenndannelse*. Det betyr at man ikke bare mener dette har betydning for et kristent danningssyn, men også til *all undervisning og oppdragelse*. Dette er et eksempel på det kristne innholdet kan ha betydning for vår danning, slik Hjorth Pedersen påpeker (Kapittel 3.1.9). Danielsen trekker også fram frelsesbudskapet og håpet om forløsningen som viktig for elevenes danning. DELK-planen derimot, kommer ikke med konkrete forslag til et bestemt kristent innhold som de mener er spesielt viktig for danningen, men nøyer seg med en mer generell uttalelse: "Troen på Gud som himmelens og jordens skaper og herre vil gi undervisningen og oppdragelsen et helhetsperspektiv" (De06, s. 6).

Ut i fra dette tolker jeg det som at begge læreplanene fremmer et kristent danningssyn, men at det kan se ut som at Danielsen har større fokus på det materiale aspektet i sin læreplan. DELK sin plan sier imidlertid to ganger at de skal "hjelp foreldrene med å gi elevene kristen undervisning og oppdragelse" (s. 3 og 5). Dette vil, slik jeg ser det, innebære et kristent danningssyn, siden vi dannes gjennom vår undervisning og oppdragelse (Kapittel 3.1.5). Det blir imidlertid ikke utdypet videre hva en kristen oppdragelse og undervisning bør innebære. Dette gir derimot Danielsen et utfyllende svar på i sin læreplan: Der trekkes det fram at både budene, frelsen og forløsningen "må få ... konsekvenser for oppdragelse og undervisning" (Dan95, s. 15-17). Selv om ikke Danielsen har en like tydelig formulering som DELK, om at skolen vil hjelpe hjemmet med å gi elevene en kristen oppdragelse, så ser det ut til at Danielsen likevel er tydeligere på hva innholdet i oppdragelsen og undervisningen bør være. Dette betyr imidlertid ikke at innholdet er uviktig for DELK. Årsaken kan være så enkel som at man har valgt å ha en kort læreplan, og at det derfor ikke er naturlig å gå så nøye inn på innholdet i danningen. Men dette er kun en antakelse. En større undersøkelse ville kanskje gi bedre svar på dette.

At begge planene uttrykker et kristent danningssyn betyr derimot ikke at de mener at elevene kan "dannes" til å bli kristne. Dette ser vi blant annet eksempel på i planen til Danielsen: "I forhold til det «å bli frelst», dvs. å få samfunn med Gud og eie syndenes forlatelse, er syndefallet så katastrofalt at mennesket ingen ting kan bidra med" (Dan 95, s. 13) Den sier også videre: "Dermed må vi også avvise alle tanker og religiøse ideer om at mennesket kan tekkes Gud når det bare

anstrenger seg nok" (s. 13) DELK sin plan er også tydelig på dette punktet: "Alle har del i menneskeslektens fall fra Gud, og er født med menneskets iboende ondskap – arvesynden. Dette innebærer at mennesket må frelses ved Jesus Kristus for å komme inn i Guds rike" (De06, s. 5). Begge læreplanene er derfor her på linje med Hjorth Pedersen når han tar oppgjør med et danningssyn som innebærer at pedagoger kan "skape" kristne idealmennesker gjennom danningen (Kapittel 3.1.9).

Selv om begge læreplanene gir uttrykk for et kristent danningssyn, kan det være variasjoner i måten dette blir praktisert i de skolene som bruker læreplanene. Dette ser vi blant annet eksempel på i en nyhetsartikkel i avisen *Dagen* som handler om Danielsen Intensivgymnas. Skolen er et gymnas for voksne, hvor en kan forbedre karakterene en har fra videregående skole. Mange av elevene ønsker å forbedre vitnemålet for å komme inn på studier med høye inntakskrav. Det kommer fram av intervjuer av elever at de ikke merker at det er en kristen skole, og at det er likt som å gå på en offentlig skole. Rektoren ved skolen begrunner dette med at de har "ein meir diakonal profil enn ein oppdragande profil" (Erstad, 2012, 24. april s. 4). Det betyr med andre ord at fokuset deres er å hjelpe mennesker framfor å oppdra dem. De ønsker å hjelpe elevene med å gi dem en ny sjanse i livet, slik at de kan "nå... opp til sitt potensial" (s. 4). Rektoren sier videre:

[Vi] har for det meste vaksne elevar, og difor er skulen meir ein stad for danning enn oppseding. Vi er ikkje ein forkynnande skule i klasseromssituasjonen. I dei enkelte faga kjem vår kristne profil til uttrykk gjennom spørsmål som blir stilt, snarare enn ved svar som vert gjevne. (s. 4)

Det som er interessant med det rektoren sier her, er at de likevel er opptatt av danning, selv om de ikke ser på undervisningen som oppdragende eller forkynnende. Det at kristendommen ikke får noe særlig uttrykk i undervisningen ved Danielsen Intensivgymnas, gjør at denne skiller seg fra de andre skolene til Danielsen, slik jeg får inntrykk av dem ut fra læreplanen (og slik jeg kjenner til skolene fra før). Skolen ville derfor kunne passe inn i den kategorien som Pike (2010b) kaller for "moderate Christian schools" (s. 181), som er den kategorien han bruker om Trinity Academy, som er beskrevet i kapittel 3.2.4.

Om det er like store forskjeller mellom de ulike skolene til DELK kan jeg ikke uttale meg sikkert om. Men i og med at alle skolene til DELK er grunnskoler, tror jeg ikke det vil være så store forskjeller som hos Danielsen. Det kunne imidlertid vært interessant å gjøre en større undersøkelse med intervjuer av lærere og skoleledere, for å se hvordan læreplanene blir "satt ut i livet" ved de ulike skolene, men det ville være for omfattende for et prosjekt som dette.

5.6 Kritisk tenkning og medansvar

Det viser seg å være ganske stor forskjell i beskrivelsen av kritisk tenkning i de to læreplanene. I den omfattende planen til Danielsen blir ordet *kritisk* kun nevnt tre ganger, mens det i planen til DELK blir nevnt hele syv ganger. Det er i tillegg forskjell i hva læreplanene vil at elevene skal oppøves til å være kritiske til. Planen til Danielsen fokuserer på at elevene skal være kritiske i forhold til forvaltningen av jordens ressurser, kritiske i forhold til tekster de leser, og det oppfordres til kritisk samfunnsdeltakelse (Kapittel 4.2.5). DELK sin plan fokuserer blant annet på at "Elevene må øves opp til en sunn kritisk holdning til den påvirkning som møter dem" (De06, s. 7). Dette ser ut til å i hovedsak gjelde all påvirkning, men kanskje særlig den påvirkning elevene får fra "verden". Læreplanen vier mye plass til å løfte fram en kritisk holdning til den påvirkning elevene utsettes for gjennom både teater, kino, media, kunst og litteratur, musikk, dans og idrett (s. 7-9). Det virker derfor som at læreplanen til DELK er mer opptatt av kritisk tenkning hos elevene sine enn Danielsen, men da i hovedsak i forhold til det de regner som negativ påvirkning.

Det jeg også spør etter i underspørsmålet til problemstillingen i kapittel 1.4 er om elevene gis muligheter til kritisk tenkning i forhold til skolens kristne verdigrunnlag. Dette på bakgrunn av at kristne skoler har blitt kritisert for å drive indoktrinering (Kapittel 3.1.7). En slik kritisk holdning til skolens eget verdigrunnlag nevnes ikke eksplisitt i noen av planene. Likevel kan jeg ikke finne noe som skulle tale *for* indoktrinering av elevene i læreplanene heller. Begge planene har utsagn som handler om at en må respektere andre oppfatninger enn den som skolene står for. Læreplanen til Danielsen sier blant annet at det er "en fordel at elevene får møte ikke-kristent tankestoff under lærerens veiledning, og på den måten gis mulighet til selvstendige refleksjoner i møte med andre tankesett" (Dan95, s. 10). Som nevnt i kapittel 4.2.5, er spørsmålet hvor selvstendige disse refleksjonene blir *under lærerens veiledning*. Likevel vektlegges respekten for det enkelte individ: "Respekt for den enkelte hører også med som et viktig korrektiv i omsorgsbegrepet, slik at ikke selvrespekt og personlig integritet skal trues" (Dan95, s. 31). Vi ser med andre ord ikke en "ovenfra-og-ned-holdning" slik Skjervheim advarer mot (Kapittel 3.1.7).

DELK sin læreplan har kanskje en enda tydeligere holdning til elevenes muligheter til å være kritisk til skolens grunnlag enn vi finner i læreplanen til Danielsen: "Respekten for det enkelte individ tilsier samtidig en undervisning og oppdragelse som gir rom for motforestillinger og tvil" (De06, s. 10). I tillegg fokuserer DELK på toleranse – "at en anerkjenner andres rett til å stå for et annet syn enn det en selv eller flertallet har" (s. 11). Dette vil også, slik jeg tolker det, innebære at elever må

kunne *stå for et annet syn* enn det skolen har, og dermed kunne forholde seg kritisk til skolens kristne syn.

Ordet *medansvar* finner vi én gang i læreplanen til DELK. Det fokuseres på at "eleven [må] ta medansvar for egen læring og utvikling ved å yte sitt beste" (s. 7). Dette sitatet har jeg tidligere benyttet til inntekt for selvdanning, men jeg tenker at disse tingene henger sammen. Det er en viktig del av elevens selvdanning at de tar *medansvar for egen læring* (Kapittel 3.1.8; Kapittel 4.4.3) Læreplanen til Danielsen nevner ikke ordet medansvar. Likevel har jeg tolket det som at det fokuseres på dette ved at de ønsker å motivere elevene til "kritisk samfunnsdeltakelse" (Dan95, s. 12). Det kan også argumenteres for at man legger til rette for medansvar, i og med at man er opptatt av at elevene skal ta aktivt del i kunnskapstilegnelsen (Dan95, s. 13), eller med andre ord, ta ansvar for egen læring.

6 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg forsøke å samle trådene fra tolkningen og sammenligningen av de to læreplanene. Jeg ser det jeg har kommet fram til i forhold til problemstillingen i kapittel 2, og har derfor valgt å benytte problemstillingen og underspørsmålene som overskrifter. På den måten blir det lettere å se svaret i sammenheng med problemstillingen. Jeg begynner med underspørsmålene, slik at jeg kan svare samlet på problemstillingen til slutt. Underspørsmålet til problemstillingen som handler om likheter og forskjeller i danningssyn, er det naturlig å trekke inn alle deler av kapittelet.

De tolkningene jeg har gjort vil være påvirket av den forståelsen jeg hadde med meg inn i forskningsprosessen og de "brillene" jeg brukte i tolkningen av læreplanene. Det er derfor sannsynlighet for at andre som hadde studert de samme læreplanene, ville pekt på andre ting i sin tolkning.

6.1 Hvilken betydning har kristendommen for elevenes danning i de to læreplanene?

Begge læreplanene er opptatt av kristendommens betydning for elevenes danning. Det er imidlertid forskjell i hvordan læreplanene presenterer dette. Danielsen sin læreplan er mer opptatt av det materiale aspektet. I læreplanen trekkes blant annet *de ti bud*, frelsesbudskapet og forløsningen fram som viktig for elevenes danning. DELK sin læreplan har ikke et så stort fokus på hvilket innhold som er viktig for danningen, men det uttrykkes flere steder at man ønsker å gi elevene en kristen oppdragelse og undervisning. Det er imidlertid tydelig i begge planene at en kristen danning ikke vil kunne innebære at elevene "dannes" til å bli kristne. Begge planene fokuserer på at mennesket er avhengig av frelse for å komme inn i "Guds rike" (Kapittel 5.5).

Jeg oppfatter det som at DELK har sterkere bånd mellom skole og menighet som følge av at skolene er knyttet til lokale DELK-menigheter. Det kommer også fram av læreplanen til DELK at de har en utvidet kristendomsundervisning, og at kristendomsundervisningen er en del av dåpsopplæringen. Skolene har også en egen lærebokkomité som godkjenner lærebøker. Jeg har på bakgrunn av dette argumentert for at DELK sine skoler kanskje ville blitt karakterisert som en "stronger Christian School", slik Pike (2010b, s. 187) ville sagt, enn Danielsen. Jeg oppfatter likevel

at Danielsen skoler har en mye tydeligere kristen profil enn "Trinity Academy" som er beskrevet i kapittel 3.2.4, med unntak av Danielsen Intensivgymnas. Det er imidlertid vanskelig å uttale seg sikkert om disse tingene kun på bakgrunn av læreplanene, og en større undersøkelse med intervjuer og spørreskjema ville muligens kunne gi bedre svar på disse spørsmålene.

6.2 Hva sier læreplanene om å fremme elevenes kritiske tenkning og mulighet for medansvar?

Det er ganske stor forskjell mellom de to læreplanene i beskrivelsen av kritisk tenkning. Planen til Danielsen sier forholdsvis lite om dette i forhold til hvor lang planen er. DELK sin læreplan derimot, er mye mer opptatt av kritisk tenkning. Den fokuserer imidlertid mest på kritisk tenkning i møte med påvirkning fra ulike kulturuttrykk og medier (Kapittel 4.4.5; Kapittel 5.6).

At DELK sin læreplan fokuserer mer på kritisk tenkning enn Danielsen sin, betyr nødvendigvis ikke at skolene til DELK er mer opptatt av kritisk tenkning enn skolene til Danielsen. Det kan være at man i den daglige driften av skolene er opptatt av dette, selv om dette ikke kommer særlig sterkt til uttrykk i læreplandokumentet. Hadde jeg intervjuet lærere ved skolene om hvordan de vektlegger elevenes muligheter for kritisk tenkning, ville jeg kanskje fått andre svar. Det kan også tenkes at jeg ville fått helt andre svar igjen om jeg hadde intervjuet elever.

I læreplanen til DELK gis elevene mulighet for medansvar gjennom at det ønskes at de tar medansvar for egen læring. Læreplanen til Danielsen bruker ikke ordet *medansvar*, men de ønsker at elevene skal ta aktivt del i kunnskapstilegnelsen og engasjere seg i kritisk samfunnsdeltakelse (Kapittel 5.6).

6.3 Gis elevene muligheter til å tenke kritisk i møte med skolens kristne verdigrunnlag?

Det blir ikke uttrykt eksplisitt i noen av læreplanene at elevene skal ha muligheter til å tenke kritisk i forhold til skolens kristne verdigrunnlag. Likevel har jeg argumentert for at det utvises en ydmyk holdning til at elevene kan "tenke annerledes" i begge læreplanene (Kapittel 5.6). Det synes likevel å være noe klarere uttrykt at elevene kan være kritisk skolens kristne grunnlag i læreplanen til DELK, enn i læreplanen til Danielsen (Kapittel 5.6). Om dette i praksis vil være reelle forskjeller

mellom skoleslagene, kan jeg ikke uttale meg om på bakgrunn av læreplandokumentene. Her ville nok en bredere undersøkelse med observasjon og intervjuer, kunne føre til andre svar på spørsmålet.

6.4 Hva er de største forskjellene i forhold til den offentlige læreplanen?

Den største forskjellen mellom læreplanene til Danielsen og DELK og den offentlige læreplanen er kristendommens betydning for skolevirksomheten. Både Danielsen og DELK sine skoler bygger alene på et kristent verdigrunnlag, mens den offentlige skolen bygger på kristne og humanistiske verdier. Det betyr nødvendigvis ikke at humanistiske verdier er fraværende i undervisningen ved disse skolene, men det ser ut til at skoleslagene ikke ønsker å knytte seg til *humanisme*-begrepet. Særlig læreplanen til Danielsen gjør dette klart.

Læreplanen til DELK kommenterer ikke den offentlige læreplanen slik som Danielsen sin læreplan gjør. Planen til Danielsen forholder seg i større grad til den offentlige planen, og diskuterer innholdet i enkelte deler. Både Danielsen og DELK sine læreplaner bruker ordene *oppdragelse* og *undervisning* om det som har med danning å gjøre. Den offentlige læreplanen bruker ordet *oppfostring* eller *fostring*. I tillegg brukes ordet *allmenndannelse* relativt ofte. Dette er kun brukt én gang i læreplanene til Danielsen og DELK. Jeg tror det henger sammen med et tydeligere samfunnsperspektiv, og fokus på nasjonsbygging i den offentlige planen enn i de to andre planene. Særlig DELK sin læreplan er mest sentrert om det som har med undervisningen å gjøre (Kapittel 4.4.6). Den offentlige læreplanen bruker ordet utdanning forholdsvis mye. Dette finner vi ikke i læreplanene til Danielsen og DELK. Jeg har hevdet at dette kan tyde på et større fokus på kvalifisering i den offentlige læreplanen enn i de to andre læreplanene (Kapittel 4.2.6; Kapittel 4.4.6).

Det ser ut til at det i den offentlige læreplanen legges mer til rette for kritisk tenkning enn i læreplanene til Danielsen og DELK. Den offentlige læreplanen ser ut til å fokusere mer på kritisk tenkning generelt, enn kritisk tenkning i forbindelse med konkrete tema eller en konkret påvirkning, slik vi særlig finner det i læreplanen til DELK. Det er imidlertid noe uklart om elevene i den offentlige skolen blir oppmuntret til å tenke kritisk i forhold til verdier og tankesett som oppfattes som selvfølgelige, slik som for eksempel demokratiske verdier (Kapittel 4.2.6).

Også selvdanning ser ut til å bli mer vektlagt i den offentlige planen enn i de to andre, selv om ordet *selvdanning* heller ikke brukes der.

Særlig mellom læreplanen til DELK og den offentlige læreplanen ser vi en forskjell i omtalen av kulturell påvirkning. Den offentlige læreplanen er utelukkende positiv i sin omtale av kunst og kultur, mens dette sees på med en god del skepsis i læreplanen til DELK (Kapittel 4.4.6).

6.5 Hva sier generell del av læreplanene ved Danielsen skoler og DELK sine skoler om elevenes danning, og hvilke muligheter for selvdanning gir disse læreplanene?

Læreplanene sier lite om danning hvis vi tar utgangspunkt i ordene *danning* eller *dannelse*. Jeg har likevel argumentert for at læreplanene sier mye om begrepet danning, men at de bruker andre ord som *oppdragelse*, *undervisning*, *personlig utvikling* og *karakterbygging*. Alle disse ordene vil innebære danning. I begge læreplanene fokuseres det på at danningen av personlige egenskaper, som skal hjelpe elevene til å takle livets utfordringer, er viktigere enn faglige prestasjoner. Fagene blir likevel i begge læreplanene sett på som en del av danningen, men man ønsker en helhetsforståelse der hvert fag settes i en større sammenheng (Kapittel 5.3).

Den teologiske bakgrunnen som ligger til grunn for danningssynet hos de to skoleslagene er tilnærmet likt. Det samme gjelder menneskesynet. Likevel er det en tydelig forskjell i danningssynet i de to læreplanene. Dette ser vi særlig i det materiale aspektet ved danningen. Læreplanen til DELK er opptatt av å skjerme elevene fra det skadelig innholdet som elevene kan møte i ulike medier og kulturelle uttrykk. Likevel ønsker de at elevene skal lære seg å vurdere innholdet i ulike medier kritisk. Jeg har argumentert for at jeg mener dette vanskelig lar seg gjøre ved en slik total skjerming som vi ser fra spesielt teater og kino (Kapittel 4.4.5). Læreplanen til Danielsen er ikke opptatt av dette, og det nevnes ingen form for påvirkning som det tas spesielt avstand fra. Derimot er de mer opptatt av å holde fram sentrale elementer fra den kristne tro, som de mener er viktig for elevenes danning. DELK sin læreplan er også opptatt av kristendommens betydning for elevenes danning, men er ikke like utfyllende når det gjelder innholdet i denne. Dette kan ha den enkle forklaring at DELK sin plan er mye kortere og ikke kan gå i detalj på viktig innhold. Men dette er kun en antakelse, og en større undersøkelse ville kanskje gi svar på dette.

Ordet *selvdanning* nevnes ikke i noen av læreplanene, men likevel synes både Danielsen og DELK sine læreplaner å gi muligheter for selvdanning. Begge læreplanene ønsker at elevene skal ta ansvar for egen læring. Danielsen sin plan ønsker at elevene skal gjøre *selvstendige vurderinger*, og planen til DELK er opptatt av at elevene skal *ta mer og mer ansvar* (Kapittel 5.4). Dette tolker jeg som muligheter for selvdanning, siden elevene får være med å forme sin egen læring. Jeg vil imidlertid konkludere med at jeg kunne ønske et større fokus på selvdanning, spesielt i læreplanen til Danielsen, sett i forhold til at den er mer omfattende enn DELK sin. Det må samtidig tas med at begge disse læreplanene er ment som et tillegg til og et korrektiv til den offentlige planen. Det kan derfor tenkes at emner man mener er godt belyst i den offentlige planen, ikke blir viet så mye plass i skoleslagenes egne læreplaner. Dette kan imidlertid ikke sies med sikkerhet på bakgrunn av læreplandokumentene, men en større undersøkelse, med intervjuer av lærere og andre ansatte ville kanskje gi et bedre svar på dette.

Kristne friskoler har blitt beskyldt for å drive indoktrinering (Kapittel 3.1.7). Dette var utgangspunktet for å spørre om elevene fikk mulighet til å tenke kritisk i forhold til skolens kristne verdigrunnlag. Selv om dette ikke blir uttrykt eksplisitt i noen av læreplanene, så oppfatter jeg det ikke som at det legges opp til indoktrinering i noen av læreplanene. Jeg fant eksempler i begge læreplanene på at elevene må vises respekt. Særlig læreplanen til DELK er tydelig på at elevene må ha rom for motforestillinger og tvil (Kapittel 5.6) Likevel kunne jeg ønske et sterkere fokus på kritisk tenkning og mulighet for elevene til å tenke annerledes, særlig i læreplanen til Danielsen. Som sagt kan det være at det gis gode muligheter for dette i praksisen ved skolene, men da er det isåfall en enda større grunn til at dette også burde gjenspeiles i læreplanen.

Jeg sa innledningsvis at jeg trodde at dannning var viktig ved kristne friskoler, fordi disse skolene har en del "ekstra" verdier, holdninger og trosforestillinger, som de ønsker at elevene skal bli preget av. Slik jeg tolker læreplanene til Danielsen og DELK, ser dette i hvert fall ut til å stemme ved disse to skoleslagene. Dannning ser ut til å være viktig hos Danielsen og DELK, og kristendommen har stor betydning for danningen, gjennom oppdragelsen og undervisningen, i begge læreplanene.

Referanser

- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås og A. Stigen, overs.). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Biesta, G. (2002). How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377- 390.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Bjørndal, B. (1964). *Frå formaldaning til allmenndaning: Eit studium allmenndaningsomgrepet i norsk pedagogikk i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooling, T. (2010). *Doing God in Education*. London: Theos.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen. (2012). Våre skoler. Hentet 15. mai fra http://www.danielsen-skoler.no/egill_dani/vare_skoler/
- DELK. (2012). Kristne friskoler. Hentet 15. mai fra <http://www.delk.no/showarticle.php?submenu=34&id=85>
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eidsvåg, I. (2009, 7. april). Program for dannelse [Kronikk], *Aftenposten*. Hentet 3. februar, 2012 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3018327.ece>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv* (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, E. A. (2012, 24. april). – Merkar ikkje at vi går på ein kristen skule [Nyhetsartikkel], *Dagen*, s. 4-5.
- Falk, H., og Torp, A. (1991). *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms antikvariat.
- Flateby, T. (red.). (1999). *Kristen friskole: Frihet og mangfold: En artikkelsamling ved Kristne friskolers forbunds 10 års jubileum*. Oslo: Lunde.
- Flateby, T. (red.). (2003). *Tusenfryd: Skolefrihet og menneskeretter: En artikkelsamling ved Kristne friskolers forbund*. [Oslo]: Didakta norsk forlag.
- Flateby, T. (red.). (2008). *Vekst i vekslende vind: Kristne friskolers forbund gjennom 20 år*. Oslo: Lunde.
- Foros, P. B., og Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2001). Education is self-education. [Tale]. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax Forlag.
- Gjerpe Asp, S. (2012, 6. januar). Læreplan. E-post.
- Gjerpe Asp, S. (2012, 27. januar). Læreplan. E-post.
- Gjerpe, O. (1978). *Fedrearv og barnefostring: Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn gjennom 100 år*. Oslo: Luther.
- Gjerpe, O. (1995). *Menigheten fra grevskapet: En kort innføring i Det evangelisk-lutherske kirkesamfunns historie*. [Oslo]: Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn.

- Goodlad, J. I. mfl. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grue-Sørensen, K. (1975). *Almen pædagogik: En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. (1. utgave, 2. opplag). København: Gjellerup.
- Hauge, B. (2012, 7. mai). Spørsmål angående læreplanen til Danielsen. E-post.
- Hedegård, D., og Saarisalo, A. (1975). *Bibelsk oppslagsbok: Håndbok for bibellesere*. [Oslo]: Lunde.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Hjelset, Ø. (2012, 7. mai). Læreplan. E-post.
- Hjelset, Ø. (2012, 30. januar). Læreplan. E-post.
- Hjorth Pedersen, C. (1996). *Kulturopgaven og missionsoppgaven som utfordring for kristne skoler: Hva bør målet være for en kristen skole?* (Hovedoppgave i pedagogikk), Norsk Lærerakademi, Bergen.
- Hjorth Pedersen, C. (2002). *Pædagogik i kristent perspektiv*. København: Credo Forlag.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutik: Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I: L. Fuglsang og P. Bitsch Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. utgave, s. 309-346). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse: Pedagogisk praksis- i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-293). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jøssang, L. G. (2007). Del 1 Studentfabrikk og livssynskule. I: H. Bjørnøy (red.), *Våg å stå: Danielsen skoler 75 år : 1932-2007* (s. 9-120). Bergen: Eide.
- KFF. (2012). Medlemsskoler i KFF pr. 7. febr. 2012. Hentet 26. april fra http://www.kff.no/_service/327/download/id/24199/name/KFF-skoler+januar+2012.pdf
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvam, B. (1995). *Gå inn i skulen!* [Oslo]: Lunde.
- Landrø, M. I., og Wangensteen, B. (1993). *Bokmålsordboka: Definisjons- og rettskrivningsordbok* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2002). The promise of *Bildung*. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 467-486.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I: *Dannelsesutvalget for høyere utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Hentet 14. januar, 2012 fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Løvlie, L., og Standish, P. (2002). Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. Wivestad, overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NESH. (2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. I: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 14. januar, 2012 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education* (2. utgave). Boulder, Colorado: Westview Press.
- NOU 1988: 28. *Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene. Statens trykningskontor.

- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I: M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 19. des. 2008 nr. 118*. Hentet 14. januar, 2012 fra <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Pike, M. A. (2009). Religious freedom and rendering to Caesar: Reading democratic and faith-based values in curriculum, pedagogy and policy. *Oxford Review of Education*, 35(2), 133-146.
- Pike, M. A. (2010a). Christianity and character education: Faith in core values? *Journal of Beliefs & Values*, 31(3), 311-321.
- Pike, M. A. (2010b). A tale of two schools: Comparing and contrasting Jacobus Fruytier Scholengemeenschap in the Netherlands and Bradford Christian School in England. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 181-190.
- Pike, M. A. (2010c). Transaction and transformation at Trinity: Private sponsorship, core values and christian ethos at England's most improved academy. *Oxford Review of Education*, 36(6), 749-765.
- Rise, S. (2008). Skjønnhet, godhet og danning. I: B. Kvam, S. Rise og J. Sæther (red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke: Antologi tilegnet professor Trygve Bergem på 70-årsdagen 16. november 2008* (s. 201-218). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rise, S. (2010). Introduksjon og presentasjon: Gudsbilde, humanitet og danning. I: S. Rise (red.), *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid* (s. 9-17). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Slettvik, T. (2012, 27. april). Spørsmål angående læreplanen til DELK. E-post.
- Smith, D. I. (2009). *Learning from the stranger: Christian faith and cultural diversity*. Michigan, USA: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Solberg, P. (1996). *Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938: En innholds-, recensjons- og brukshistorie*. (Doktoravhandling), Høgskolen i Sør-Trøndelag, [Trondheim].
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K., og Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sæther, J., og Wivestad, S. M. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 5-16.
- Sørbø, J. I. (2008). Kunnskap og danning. I: B. Kvam, S. Rise og J. Sæther (red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke: Antologi tilegnet professor Trygve Bergem på 70-årsdagen 16. november 2008* (s. 87-103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Thuen, H. (2008). "Almeendannelse" fra gjennomslag til gjenreisning- Lars Løvlie 70 år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 340-348.
- Thuen, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 273-287.

- Tveiten, A. (1994). *Private lærarskular 1890-1947: Med fokus på dei kristelege skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros*. (Doktoravhandling), Norsk lærarakademi, Bergen.
- Tveiten, A. (2000). *Friskolen – enhetsskolens gjøkunge?: Forholdet mellom de private skolene og det offentlige skoleverket på 1900-tallet*. Oslo: Lunde.
- Tveiten, A. (2001). *Fremtids arv i eie: Pedagogisk grunnsyn i den kristelege ungdomsskolen fram til omlag 1960*. Bergen: NLA-forlaget.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Den generelle delen av læreplanen* (bokmål). Hentet 26. april, 2012 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Wivestad, S. M. (1999 b). Fremtidshåp og edukasjon: utfordringer til dagens pedagogikk i Comenius' *Verdens labyrint og hjartans paradiset*. I: A. Mosevoll (red.), *Norsk Lærarakademis årsskrift 2000: I di hand er mine tider* (s. 47-63). Bergen: NLA-Forlaget. Hentet fra http://www.fagsider.org/sw/artikler/Fremtidshaap_educ.pdf.
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sætre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293-331). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad, S. M. (2008). The educational challenges of "agape" and "phronesis". *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 307-324.
- Wivestad, S. M. (2011, 15. februar). Gadamer om erfaring (*empeiria*) 7 teser. Forelesning ved NLA Høgskolen.
- Wivestad, S. M. (2011, 25. januar). Lesemåte 2: Hermeneutisk tolkning av intensjon. Forelesning ved NLA Høgskolen.
- Øystese, O. (1985). Hva er en kristen skole? I: F. J. Andersen, T. Tveiten og J. Kvalbein (red.), *Foreldrerett og friskolekamp: Festskrift til rektor Hans Bovim på 70-årsdagen 31. mai 1985* (s. 54-65). Oslo: Lunde.

Vedlegg 1: Læreplanen til Danielsen skoler (Dan95)

LÆREPLAN

GENERELL DEL



Danielsen skole

Ungdomsskole og vidergående skole

Tillegg til den offentlige læreplan

1995

Innhold

	side:
Forord	2
Innledning	3
Vurdering av den offentlige læreplan	4
1.0 GRUNNLAG OG FORMÅL	5
1.1 Skolens vedtekter	5
1.2 Teologisk plattform	5
1.3 Pedagogiske konsekvenser	8
1.4 Troen og fagene.....	8
2.0 FRELSEHISTORISKE BEGREPER OG UNDERVISNINGSTOFFET	9
2.1 Skapelsen	9
2.2 Syndefallet	13
2.3 Frelsen	15
2.4 Forløsningen	16
2.5 Oppsummering - konklusjon	17
3.0 FAGOMRÅDER OG SKOLENS VERDITENKNING.....	18
3.1 Praktisk-estetiske fag	19
3.2 Språkfagene	19
3.3 Naturfagene	20
3.4 Samfunnsfagene	20
4.0 LÆRERROLLEN	21
4.1 Omsorg for faget	21
4.2 Omsorg for troen	22
4.3 Omsorg for den enkelte	23

***“ Ditt ord er en lykt for min fot og
et lys på min sti” (Salme 119,105)***

Forord

Danielsen skole driver ungdomsskole og videregående skole og er godkjent som støtteberettiget etter "Lov om private skoler", § 3 a: "Skipa av religiøse og/eller etiske grunnar."

Angående *faglige krav* (Privatskolelovens § 4) har skolen fått godkjenning etter pkt. a i loven. Dette innebærer at godkjenning er gitt i henhold til offentlige lover om grunnskole og videregående skole. Dermed legges også de offentlige undervisningsplanene for de to skolenivåer til grunn for undervisningen, både den generelle læreplanen og planer for det enkelte fag.

Skolen er seg bevisst at det livssynsmessige grunnlag skolen drives ut fra, slik det er nedfelt i skolens statutter, medfører at skolen på mange måter er annerledes enn tilsvarende offentlig skole. Dette har også vært en viktig del av intensjonsgrunnlaget for å etablere en egen skole.

Skolen har ikke tidligere synliggjort sin egenart gjennom alternative undervisningsplaner. Det har ikke heller vært nødvendig for å motta statsstøtte, og bør heller ikke være det, etter vår vurdering. Skolen har tidligere, ved søknad om godkjenning, dokumentert sin forskjell fra offentlig skole ved å vise til skolens overordnede målsettinger. Det har vært tilstrekkelig for å bli støtteberettiget etter § 3a i loven.

Når skolen nå likevel presenterer en generell læreplan for undervisningen, er det ut fra et ønske om å synliggjøre det som i alle år har vært og fortsatt vil være den grunnlagstenkning som skolen baserer sin virksomhet på.

Den foreliggende, generelle læreplan er ikke ment å skulle *erstatte* den offentlige læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del. Det som her presenteres som skolens generelle læreplan er derimot å forstå som *et supplement og et korrektiv* til den offentlige planen. Vår skoles generelle plan presenterer vår basistenkning i forholdet mellom det livssyn skolen er forpliktet på og den undervisning skolen ønsker å gi. Derfor har skolens generelle plan en overordnet funksjon i forhold til andre planer, det være seg offentlige planer eller egne fagplaner.

Målet er å utarbeide spesielle fagplaner for flere av de fagene det undervises i, basert på de offentlige krav som stilles for å nå fram til eksamen, og den livssynsmessige basis skolen arbeider ut fra.

Den generelle læreplan, som her presenteres, er vedtatt av skolens styre, etter drøftinger blant skolens lærere. Planen er et forpliktende styringsdokument for lærere og for skolens styringsorganer, og gir uttrykk for hvilken ramme undervisningen settes inn i.

0 INNLEDNING

Det er særlig tre forhold som har aktualisert behovet for mer planmessige læreplanarbeid ved Danielsen skole:

a. Privatskoleloven

De godkjenningsreglene i privatskoleloven som vår skole får offentlig støtte etter, forutsetter at skolen er *annerledes* enn de offentlige skoler, spesielt på det *religiøse og/eller etiske* område(lovens uttrykk).

Departementet som har tilsynsmyndighet overfor privatskolene, har ved flere anledninger oppfordret livssynsskolene til å dokumentere hva som er forskjellen på den enkelte skole og tilsvarende offentlige skoler. Praksis den senere tid, når nye livssynsskoler søker om å etablere seg, er også at staten ber om at det legges fram planer som viser hvordan skolene har tenkt å realisere sin mål. Skal en beskrive hva som særtegnert Danielsen skole, må en ta fatt i det som står i skolens vedtekter og som lå til grunn for søknad og godkjenning i sin tid. Da kommer skolens kristne verdigrunnlag og forankringen i Skrift og bekjennesle inn som de styrende faktorer. Derfor vil det være en hovedsak i denne generelle læreplandelen å utdype nærmere hva som ligger i formålsformuleringene som skolen alltid har brukt på dette området.

b. Offentlig læreplan - generell del

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet har gitt ut læreplan for grunnskole og videregående skole, generell del(1992). Dette har også aktualisert arbeidet med eget læreplantillegg. Enten må vi i sin helhet legge den offentlige planen til grunn, eller vi må tenke gjennom hvilke tillegg og reserverasjoner vi mener er nødvendige av hensyn til skolens egenart. Vi har altså valgt det siste.

Når både Danielsen skole og myndighetene forutsetter at en skole som vår skal være annerledes enn den offentlige, ser vi det som en utfordring å synliggjøre dette, i første omgang ved å presentere vår egen generelle læreplandel og i neste omgang arbeide videre på tilsvarende måte med egne fagplaner.

Skolen ønsker ikke å utarbeide komplette undervisningsplaner og på den måte flytte godkjenningsgrunnlaget fra pkt.a til pkt.b i privatskolelovens § 3. Vi vil fortsatt basere vår virksomhet på planer som gjelder for tilsvarende offentlig skole med de endringer som følger av vår egenart slik den framkommer av vår søknad om godkjenning, skolens vedtekter og de planer som presenteres nå og senere.

Av dette følger at den offentlige læreplanen - generell del, legges til grunn for undervisningsarbeidet ved vår skole , med de tilføyelser, presiseringer og reserverasjoner som ligger i det dokument som her legges fram.

c. Ansatte, elever og foreldre

For det tredje bruker skolen en del tid, både innad og utad, på å kommunisere hva

skolen står for, hvilke måsettinger en har for virksomheten og hvordan målene søkes oppnådd i skolens hverdag. Dette ønsker skolen å fortsette med. Både de som søker ansettelse og elevplass ved skolen må få den informasjon de trenger for å vite hva som er skolens verditenkning og hvordan vi prøver å realisere målene i det daglige.

Også overfor myndigheter, media og offentligheten generelt tror vi det er viktig å være mest mulig tydelige på hva skolen står for. I tillegg til det som framgår av skoleplaner, vedtekter o.l. vil skolens lære- og fagplaner være viktige dokumenter i den anledning.

For de som har sitt daglige undervisningsarbeid ved skolen er det dessuten både utfordrende og viktig at det arbeides med spørsmål av denne art.

Vurdering av den offentlige læreplanen - generell del

Vi skal ikke gi noen uttømmende kommentar til den offentlige læreplanen- generell del. Kortfattet kan vi si at den planen som departementet har gitt ut, inneholder mye sentralt og verdifullt stoff, og viktige prinsipper og visjoner for det pedagogiske arbeid som skal utføres både i grunnskolen og på videregående nivå.

Nøkkelpbegrepene om det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket fanger opp viktige sider ved menneskets forhold til seg selv, til medmennesker, til natur og samfunn. Men vi savner selve Guds-dimensjonen. Mennesket er ikke bare skapende. Det har også en *Skaper* - Bibelens Gud. Det er viktig å si at mennesket er meningssøkende. Men enda viktigere er det å fremholde at selve *meningen* finnes hos Gud, når vi lever vårt liv i troen på Han, innenfor de rammer Skaperen selv har gitt.

Vår skoleplan forutsetter en slik tenkning og erkjennelse.

Derfor taler vi gjerne om det skapte mennesket eller om det troende mennesket.

Den offentlige læreplanen, generell del, er også opptatt av etikk og moral. Det heter f.eks. på s.9 at "Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett."

Videre heter det at opplæringen må "klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler" og at "Elevene må få treffe valg som prøves mot de normer skolen bygger på"

Sett ut fra vår skoles verdiforankring i Skrift og bekjennelse blir dette likevel for vagt og for relativt. Kristen etikk, som vi vil forfekte, er normativ og har sitt uforanderlige grunnlag i Guds eget ord. Dette normgrunnlaget savnes i den offentlige planen.

Det er ellers gledelig at den offentlige læreplanen, generell del, fokuserer såpass sterkt på lærerrollen som den gjør, og at den har med formuleringer som at "Skolens

ansatte bør foregå med sitt eksempel “

1.0 GRUNNLAG OG FORMÅL

1.1 Skolens vedtekter

Skolens grunnlag og formål er uttrykt i skolens vedtekter

§ 3 Basis og formål

- a) *Skolevirksomheten skal være forankret i de kristne grunnverdier, slik disse kommer til uttrykk i Den hellige skrift og Den norske kirkes evangelisk-lutherske bekjennelse. Skolen skal i alt sitt arbeid søke å vinne og bevare de unge for Kristus.*
- b) *Dette søkes bl.a.nådd ved så vidt mulig å sikre seg at hele personalet, både i og utenfor undervisningen, går inn for å vekke og styrke kristent liv hos elevene.*

Med slike basis- og målformuleringer er det klart at Guds ord, slik det er gitt oss i Bibelen, og den evangelisk-lutherske læreforståelse, blir ramme og forutsetning for hele virksomheten ved Danielsen skole. Uttrykket “Den norske kirkes evangelisk-lutherske bekjennelse” er slik å forstå at det er de tre oldkirkelige symboler (bekjennelser), Luthers lille katekisme og den augsburgske bekjennelse som ligger til grunn.

Spørsmålet som må stilles og besvares blir dermed: Hvordan skal virksomheten og undervisningen tilrettelegges for at skolen skal fungere etter sin målsetting og forankring.

Her i den generelle læreplanen skal vi i første rekke omtale skolens verdimeslige plattform, og trekke noen linjer mot undervisningsstoffet og lærerens formidlings-tjeneste. Det verdimeslige grunnlaget skolen bygger på, har etter vår vurdering stor betydning når det undervises, når lærere påvirker elevenes holdninger og standpunkter, og når det utfordres til kristen tro og tjeneste.

1.2 Teologisk plattform

Når det i skolens basisparagraf henvises direkte til Den hellige skrift, så er det fordi vi tror og bekjenner at Bibelen formidler de evige sannheter til menneskeslekten. Her uttrykkes Guds gode vilje, hva som er rett og galt og hva som er sant og usant. Ved lesning av Guds ord finner vi grunnleggende sannheter om Gud, om oss selv, om fortiden, samtiden og framtiden. Bibelen beretter om skapelsen, syndefallet, frelsen og forløsningen, om Guds kjærlighet og godhet, men også om hans strenghet og dom over synd.

Bibelen forteller også om den personifiserte ondskap, Djevelen, som vil alles undergang og evige ulykke. Bibelen omhandler tiden og evigheten. Den hellige skrift sier også mye om menneskeverdet og menneskelivet, om oppgaver og ansvar, glede og sorg, fellesskap og ensomhet og mye, mye annet.

Mens Danielsen skole har en rent kristen verdiforankring, er det i norsk offentlig

skole nå vanlig å operere med ordparet kristen og humanistisk, både i formålsformuleringer og når bærende prinsipper skal formuleres. Slik er det også i den generelle læreplan som gjelder for grunnskole og videregående skole (se s.7)

Problemet er imidlertid at begrepet humanisme er flertydig. Det kan ofte være stor forskjell i standpunkter alt etter om en tar utgangspunkt i den klassiske humanisme eller en lytter til dagens humanetikere. I førstnevnte tilfelle finner vi ofte standpunkter som ligger den kristne tro nær, mens humanetikere i dag gjerne ser på kristendom og bibelske standpunkter som et motstykke.

Ved vår skole må vi derfor reservere oss mot at humanisme og kristendom kobles sammen på en måte som lett skaper uklarhet.

Det er viktig for en skole som vår at Bibelens budskap og virkelighetsforståelse får prege vår erkjennelse, sette rammer for undervisning og fellesskap, gi inspirasjon til den formidlingstjeneste som lærerne står i, og sist , men ikke minst, får prege vår tenkning og lede våre handlinger.

Danielsen skole er historisk sprunget ut av den konservative lekmannsbevegelsen som har opprettet de fleste kristne friskoler innen Den norske kirke. Skolen står i den samme åndelige tradisjon som denne bevegelsen og deler det konservative bibelsyn den har vært tuftet på. Det betyr at skolen ikke kan la seg lede av den oppløsning av Bibelens autoritet som har funnet sted innen deler av Den norske kirke. For oss er det viktig å understreke at:

Den hellige skrift:

- er Guds troverdige og inspirerte ord til menneskeslekten, og er den overordnede norm for tro, lære og liv.
- lærer at Gud er skaper og herre, frelser og forløser.
- lærer at mennesket er unikt, annerledes enn alle andre skapninger, dannet i Guds bilde, gitt ansvar og myndighet over skaperverket og skal leve evig.
- forteller om menneskeslektens frafall fra Gud, at alle er født med syndens iboende krefter(arvesynden) og trenger Guds frelse.
- omhandler Jesus som Guds sønn og verdens frelser, og Den hellige Ånd som trøster og hjelper, som gir veiledning og utrustning.
- formidler Guds bud og hellige vilje slik at vi kan leve godt og rett innen de rammer Gud vil, til hans ære og til gagn for vår neste og oss selv.
- forteller at Gud har en plan med hvert menneskeliv, at livet på jorden byr på mange rike utfordringer og oppgaver for den enkelte.
- sier at livet på jorden en gang skal ta slutt, og at Jesus skal komme igjen for å opprette et evig rike for alle som tror og trodde på Han.

Den som tror på, og innretter seg etter Bibelens budskap til menneskene, får en annen innretning på livet, andre perspektiver på de oppgaver en er satt til å løse, og

et annet syn på seg selv, medmenneskene og alt det skapte omkring en.

Historien viser at dette har gitt seg forskjellige utslag. Hos enkelte har det ført til en slags virkelighetsflukt der det menneskelige og jordiske blir sett på som syndig og mindreverdig. Andre har innrettet seg dualistisk med til dels skarpe skillelinjer mellom den åndelige og den materielle virkelighet.

To regimenter

Gjennom læren om de to regimenter får vi hjelp til å tenke annerledes, og etter vår oppfatning, mer bibelsk om disse spørsmålene. Det åndelige og det verdslige regiment er to myndighetsområder, men både kirken med sitt åndelige oppdrag og styresmaktene med sin myndighet i verdslige saker står til ansvar overfor Gud som skaper og herre. Samfunnsmessig ansvar og "verdslige" gjøremål er ikke noe mindreverdig, men representerer spennende og meningsfulle utfordringer der vi får virkeliggjøre evner og egenskaper Gud har utrustet oss med.

Danielsen skole har sine røtter i den pietistiske kristentradisjon, der et slikt syn på bibelen og regimentene som nevnt ovenfor, har stått sterkt. Andre viktige kjennetegn på pietismen, og som skolen vektlegger, er synet for vekkelser og omvendelse, et kristenliv i overensstemmelse med Guds ord, selvstendighet for lekfolk i kirken, og aktiv deltakelse i samfunnslivet.

Samfunnsengasjementet har bl.a. gitt seg utslag i en rekke kristne friskoler og folkehøgskoler rundt om i landet, samt en rekke sosiale institusjoner.

Vår skoles vedtekter er slik utformet at de gir oss et rent åndelig oppdrag i retning av å forkynne evangeliet for elevene og slik søke å *"vinne og bevare de unge for Kristus"* og videre *"vekke og styrke kristent liv hos elevene"* som det står i § 3. Det er viktigere enn alt å hjelpe den enkelte til et liv i samfunn med Jesus, og finne sin plass i Guds menighet, bevare troen og ha håp om evig liv.

Men samtidig arbeider en skole som vår innefor "det verdslige regiment" i det vi skal formidle Skaperens kulturoppdrag ved å dyktiggjøre våre elever til aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, utvikle evner og anlegg hos den enkelte, utløse kreativitet og selvstendighet, slik at hver enkelt, ut fra sine forutsetninger, kan bli en aktiv deltaker og en god forvalter i hjem og i samfunn, nasjonalt og internasjonalt.

Gud er Herre også i det verdslige regiment. Derfor må skillet mellom det åndelige og verdslige regiment ikke medføre at de "verdslige" kunnskaps- og livsområder løsrives fra Guds ord og fristilles i forhold til hans vilje. Tvert om er det slik at alt og alle er underlagt Guds overordnede autoritet.

Den som vil tjene Gud, kan derfor utfolde sin tjeneste for Han like fullverdig innenfor begge funksjons- og tjenesteområdene.

For en skole som vår blir det derfor viktig å gi elevene hjelp til å oppdage hvordan

Guds ord, rett forstått, har aktualitet i alle livssammenhenger vi er satt inn i, enten det gjelder hjem og familieliv, arbeid og yrkesliv eller politikk og samfunnsliv. På alle disse områdene er enkeltpersoner og samfunnet tjent med at Guds gode vilje etterleves.

Det vil alltid stå som en stor og sentral utfordring for Danielsen skole å formidle kulturoppdraget på en slik måte at de verdimeslige idealene blir ivaretatt.

1.3 Pedagogiske konsekvenser

Når vi skal prøve å trekke pedagogiske konsekvenser av vår kristne erkjennelse, stilles vi overfor et av religionspedagogikkens klassiske spørsmål: Hva er det som gjør en skole til en kristen skole? Gir det mening i det hele tatt å snakke om en *kristen* skole? Hvordan skal vi ut fra kristen basis og formål for skolevirksomheten, utforme pedagogiske konsekvenser som gjør at vi når våre mål? Eller sagt på en annen måte: Hvordan skal uttalte kristne målsettinger kunne oppfylles i skolens hverdag, i fagene og undervisningen?

Det er skrevet en god del om dette temaet, av pedagoger og andre. Noen synes å mene at det vanskelig lar seg gjøre å innordne fagene og lærestoffet under et kristent helhetssyn, mens andre hevder at kristen erkjennelse og orientering vil måtte påvirke tenkning og tilrettelegging i mange emner i ulike fag.

Ved de kristne friskolene som Danielsen skole er nært beslektet med, har det vært arbeidet lite med spørsmål av denne art. I tillegg til klare kristne målformuleringer, kan det synes som om hovedsaken har vært å skape gode kristne miljøer for elevene, for på den måten å hjelpe den enkelte til kristen tro. Det er i mindre grad arbeidet med pedagogiske og undervisningsmessige konsekvenser av de kristne målformuleringene.

Danielsen skole vil gjerne være et skoletilbud som gir elevene god kjennskap til de kristne grunnsannheter, og som gir den enkelte mulighet til å forstå seg selv, sine medmennesker og verden omkring seg innenfor den virkelighetsforståelse som Guds ord presenterer.

1.4 Troen og fagene

Intensjonene om å la vår kristne tro prege vår tenkning også når vi underviser, stiller oss overfor spennende utfordringer, men også en del vanskelige avveielser.

Undervisning og oppdragelse henger sammen. Begge deler sikter mot å hjelpe barn og unge til å mestre livet og livssituasjonene. Samme hvilket tema eller fag vi er opptatt av, så er det tale om biter i en større sammenheng, nemlig den livsvirkelighet som skolen mener at eleven vil møte, og som skolen vil foreberede de unge på.

Tenker vi på de *kognitive* sider ved dannelsen, de som har å gjøre med forestillinger og tankeliv, synes det helt klart at undervisning og oppdragelse i sterk grad berører verdimeslige spørsmål og verdivurderinger, i de fleste fag. I møtet med undervisnings- og kulturstoffet blir det stadig aktuelt med vurderinger og tolkninger. Her blir læreren en nøkkelperson. Gjennom sin presentasjon, vektlegging og kommentar vil læreren i all skole, til en viss grad, røpe sin egen verdiorientering for elevene. Derfor blir også nøytralitet i undervisningen en umulighet. Vi vedkjenner oss at vi påvirker gjennom vår undervisning og oppdragelse, samtidig som vi ønsker større åpenhet rundt verdipåvirkningen i skolen generelt.

På denne bakgrunn er Danielsen skole seg bevisst at elevene blir påvirket verdi- og livssynsmessig, ikke bare gjennom skolemiljøet, men også gjennom undervisningen.

Annerledes stiller det seg med den mer *autonome*, eller verdinøytrale kunnskapen som f.eks. fysiske, kjemiske og matematiske formler, språkregler, historiske årstall eller andre data- og faktaopplysninger.

Felles for de kognitive prosesser og den mer autonome kunnskapen er likevel at det i stor grad er snakk om å få brikker til å falle på plass innenfor større strukturer. Det synes å være en forutsetning for at eleven skal "forstå" det som formidles, og selv bli en aktiv deltaker i kunnskapstilegnelsen, få muligheter til selvstendige vurderinger, og dernest bli en dyktig og reflektert deltaker i samfunns- og arbeidsliv.

For vår skole blir det viktig at den virkelighetsforståelse som Bibelen gir oss, også blir den grunnleggende struktur som fagene og kunnskapene skal operere innenfor.

En av de de fundamentale strukturer vi finner i Bibelen er det som læres om skapelse, syndefall, frelse og forløsning.

Vi vil prøve å trekke noen linjer fra disse sentrale begrepene til undervisningsstoffet.

2.0 FRELSESHISTORISKE BEGREPER OG UNDERVISNINGSTOFFET

Skapelsen, syndefallet, frelsen og forløsningen er sentrale begreper i frelseshistorien. Men de er også viktige holdepunkter i Bibelen, for å lære Gud å kjenne, forstå menneskets situasjon i verden, og kunne vurdere viktige sider ved livet. Vi vil se på hvordan det bibelske innholdet i disse begrepene kan få verdimeslige konsekvenser for undervisningen. Vi skal ikke her og nå adressere verdikonsekvensene til bestemte fag. Det vil bli en del av fagplan-arbeidet å skissere hvordan en videreføring av bibelske begreper og tanker skal få nedslag i enkeltfag.

2.1 Skapelsen.

Bibelen lærer at Gud har skapt verden og universet med alt det som lever og er

til. Det finnes også andre skapelses- og opphavsteorier, men for en kristen skole blir det sentralt å framheve at det er Bibelens Gud som står bak skapelsen, og at vi derfor må avvise andre teorier som menneskelige antagelser og ideer. Det forhindrer ikke at eleven får kjennskap til andre tenkemåter. Tvert om, er det en fordel at elevene får møte ikke-kristent tankestoff under lærerens veiledning, og på den måten gis mulighet til selvstendige refleksjoner i møte med andre tankesett.

Skapt i Guds bilde

Bibelen lærer videre at mennesket er skapt i Guds bilde. Dette gjør mennesket til et unikt vesen. Vi utgjør ikke toppen på en pyramide i dyreriket. Til tross for anatomiske likheter med dyr, er mennesket en skapning fundamentalt annerledes enn alle andre skapninger. Menneskene bærer Guds-likheten med seg, er skapt og elsket av himmelens og jordens Skaper og Herre. Et slikt verdistempel fra Guds side setter oss i en særstilling, i tillegg til det faktum at vi, som Gud, skal leve evig. Det at mennesket er skapt av Gud, i Guds bilde, gir oss et menneskeverd som er større enn noen kan fatte.

Menneskeverd

Menneskeverdet kan altså utledes direkte av at Gud har skapt oss. Menneskelivet starter ved unnfangelsen, og varer til døden inntreffer. Alle mennesker er like verdifulle uansett rase, religion, kjønn, utrustning eller utviklingsstadium. Vårt samfunn opererer i dag med et gradert menneskeverd, i klar strid med Bibelens menneskesyn. Den første tiden av et svangerskap er barnet uten rettsbeskyttelse og trygghet for livet. I mange land ser vi at også avslutningsfasen i livet er truet. Også i vårt samfunn har vi sett eksempler på at det vurderes som mindre alvorlig å gjøre ende på et gammelt liv enn et ungt, i klar konflikt med kristen tenkning om at alle er like verdifulle.

Det må være en prioritert oppgave for en kristen skole å motvirke holdninger som truer Bibelens menneskeverdstenkning.

I planer og publikasjoner for norsk offentlig skole, finnes det mange gode og fornuftige ord om retten til samme menneskeverd for alle, men storsamfunnet etterlever ikke alltid idealene.

Mann og kvinne

Gud skapte menneskene til mann og kvinne, med en naturlig og gjensidig tiltrekning til hverandre både av fysisk og følelsesmessig art. Disse to utgjør så basis for familiedannelsen, som i neste omgang blir selve fundamentet for samfunnsdannelsen. Etter hvert som bibelhistorien skrider framover, avdekkes Guds vilje mer og mer når det gjelder forholdet mellom kvinne og mann, ekteskap og seksualliv, forholdet mellom foreldre og barn, og andre familieetiske spørsmål. Når vi leser Bibelen i sammenheng, kan vi bl.a. fastslå som bibelske standpunkter og leveregler for oss at:

- et forpliktende og livslang ekteskapsforhold mellom *en* kvinne og *en* mann, er

- selve grunnlaget for familiedannelse og ansvar for barn.
- det aktive seksualliv mellom mann og kvinne hører ekteskapet til, og at seksuallysten ikke er syndig, men tvert om en Guds gave til menneskene. Seksuelt samliv før og utenom ekteskapet betraktes som synd mot Gud og medmennesker.
- barn blir i Bibelen betraktet som en gave og et gode.
- den enslige stand er en livsform som Bibelen betrakter som både fullverdig og god.
- seksuell utfoldelse mellom personer av samme kjønn strider mot Guds vilje og omtales i Bibelen å være syndig og i strid med naturen.

Det er viktig å merke seg at Guds vilje både på dette og andre områder formidles i den gode hensikt å berike menneskene og forhindre at vi innvikler oss i forhold og livssituasjoner som gjør livet vanskeligere å leve.

All livserfaring viser også at det er brudd med Guds gode vilje som medfører elendighet, mens etterleving av Guds bud og vilje beriker og beskytter oss. *Det* må også være en ledetråd når det undervises i slike temaer.

Kulturoppdraget

Mennesket ble skapt med betydelige mulighet hva intelligens og forskertrang, evner og anlegg, sosial tilpasning og kreativitet angår. Samtidig slo Gud døren vidt opp for menneskene mot hele skaperverket, og gav vide fullmakter og muligheter til forvaltning og utforskning, tjeneste og omsorg. Dette kulturoppdraget gjelder alle enkeltmennesker til alle tider. Slik sett er mennesket et kulturvesen fra Skaperens hånd.

Menneskeslektens historie forteller også hvordan enkeltmennesker og generasjoner stadig har trengt dypere inn i naturens mange mysterier, stadig har lagt under seg nytt kunnskapsland, har behersket mer og mer av naturkreftene og utnyttet skaperverkets ressurser. Historien har også mange eksempler på uegennyttig innsats, kjærlighet og omsorg overfor de som var vanskeligst stilt, og offer og tjeneste for enkeltmennesker og for fellesskap og nasjoner.

Dette er i overensstemmelse med Guds skapervilje, noe han stiller seg bak og velsigner. Han vil det beste for menneskene, at de skal få bruke sine evner og ressurser, og alle mennesker er tiltenkt en plass og en plan i Guds tanke.

Men samtidig forteller historien og samtiden om mange tilfeller der menneskene har brukt de samme goder på en egoistisk måte, til skade og ødeleggelse for andre. Det skjer lett når menneskene løsriver seg fra de rammer Gud selv har satt for tilværelsen.

Kulturoppdraget med alle sine fasinende deloppgaver, kan nemlig ikke foregå i et ide- og verdimesig vakum. Skal det utføres i overensstemmelse med Skaperens gode hensikter, må det også forankres i Skaperens egen vilje med sitt skaperverk. Løsrives vi fra den gudskapte sammenheng vi er satt inn i, vil synden få større makt,

illusjonene blir borte, de destruktive krefter tar over og ukultur og perversitet får lett rom. Det ser vi ikke minst i dag når menneskets kunnskaper og ferdigheter er nådd så langt, samtidig som framtidsfrykten sprer seg. Når menneskene hengir seg til synd og lever i strid med Guds gode vilje, og til og med forsvarer det, da brytes kulturen ned.

Annerledes blir det når vi som mennesker erkjenner at vi alle, enkeltpersoner og styresmakter, står *under* Gud. Skaperen, Gud selv, er den store autoriteten som alle skal underordne seg og til slutt stå til ansvar overfor. Når Guds autoritet får den plass den fortjener, kommer det større balanse, trygghet og gjensidig respekt også inn i forholdet mellom mennesker. Luthers lille katekisme, gjennom sine hustavler, gir god hjelp til å tenke bibelsk forsvarlig i slike spørsmål.

Danielsen skole ønsker å signalisere en aktiv innstilling til det å delta i samfunnsdebatten og være med i samfunnsbyggende arbeid. Vi er klar over at enkelte religiøse bevegelser ønsker å plassere seg utenfor samfunnskulturen. Vi ser det derimot slik at det er Guds vilje at vi skal leve med i samfunnets kulturstrøm. Det er en viktig oppgave for skolen å motivere elevene til aktiv, men kritisk samfunnsdeltakelse.

Store deler av den vesterlandske kultur har løsrevet seg fra kristen idetenkning. Det gjenspeiles i lovverk, og måten mange innretter sine liv på. Vi tror at et samfunn som sier seg løst Guds autoritet og hans vilje med menneskene blir mer hardt og ubarmhjertig, behovet for sterkere ordensmakt melder seg, tilliten mellom folk reduseres og egoismen tar over.

Danielsen skoles oppgave er slik sett å være en *motkultur*, først og fremst ved å formidle at kulturoppdraget må utføres på Skaperens egne premisser, med de konsekvenser som følger av det. En slik motkulturell funksjon medfører at skolen ofte, gjennom sin undervisning og paksis, må distansere seg fra gjense oppfatninger i samfunnet, og peke på veier og løsninger som skolen ser på som bedre både for enkeltmennesker og samfunnet som helhet.

En viktig side ved kulturoppdraget er det å forvalte jordens ressurser.

Forvalteransvaret

Alt fra skapelsen av fikk mennesket en særstilling av Gud, som forvaltere av det som Gud ellers skapte. "Legg jorden under dere", sa Gud. Dette er et oppdrag som gir mennesket store rettigheter, men også tilsvarende stort ansvar. Forvaltertanken og forvalteransvaret må stå sentralt i kristen skolevirksomhet.

Mennesket er gitt forvalteransvar under Guds overoppsyn, og må derfor skjøtte sine oppgaver med det alvor som det gir.

Menneskene er gitt en prinsipiell rett til å høste av naturen. Naturen med alt det den kan framskaffe, er en viktig del av livsgrunnlaget for alt levende på jorden. Gjennom rovdrift og egoistisk utnyttelse kommer vi raskt i konflikt med det forvalteransvar, den fordelingstanke og barmhjertighetstanke som Bibelen formidler.

Det er viktig at de bibelske forvalterprinsipper er på plass når vi i undervisningen skal vurdere forholdet mellom rik og fattig, ressursutnyttelse og -fordeling, forbruk og

levesett, resirkulasjons-tiltak, forbruk av ikke-fornybare ressurser og mye annet som har med forvaltning av jordens ressurser å gjøre. Skolen må hjelpe eleven til kritisk og kreativ tenkning i forhold til det at vi i så stor grad ekspederer problemene over til neste generasjon og til andre folkegrupper.

2.2 Syndefallet

Syndefallet som Bibelen omtaler anser vi som en historisk realitet som vi må forholde oss til og trekke de nødvendige konsekvenser av, også i undervisningen.

Menneskesynet

Det kristne menneskesynet må også ha med seg syndefallets realiteter. Menneskets gode sider er forankret i det faktum at Gud har skapt oss, mens syndefallet gjør at også det onde har fått rom i menneskets natur.

I forhold til det "å bli frelst", dvs. å få samfunn med Gud og eie syndenes forlatelse, er syndefallet så katastrofalt at mennesket ingen ting kan bidra med. Vi er født med syndig natur, med ryggen mot Gud. Dermed må vi også avvise alle tanker og religiøse ideer om at mennesket kan tekkes Gud når det bare anstrenger seg nok. Det onde er ikke bare noe som møter barnet "utenfra" når det har levt en stund, men også noe som gjør seg gjeldende "innenfra". Den iboende synd, arvesynden, medfører derfor at også små barn trenger Guds frelse like mye som voksne, og har dermed rett til å få møte den frelsende Gud ved Guds ord og den kristne dåp.

På dette punkt er det riktig nok ulike oppfatninger innen kristenheten. Men for Danielsens skole, med sin evangelisk-lutherske profilering, er det naturlig at slike synsmåter får en hovedplass i kristendomsundervisningen, og utgjør basis for lærerens veiledning.

Syndefallets følger forhindrer likevel ikke at vi som mennesker har store muligheter til positiv utfoldelse og innsats på det mellommenneskelige plan. Både det moralske, det sosiale og det kunnskapsmessige potensiale er meget stort slik Gud har skapt oss. Her ligger muligheter og utfordringer for den som er gitt den spennende oppgave å undervise og oppdra andre og hjelpe til med selve *karakterbyggingen* hos barn og unge.

Myndighetenes ordensoppgave

Det at synden har gjort sitt inntog blant menneskene, medfører konflikter og strid, ja enda til drap og krig mellom menneskene. Bibelen gir flere eksempler på det. Verdenshistorien bekrefter det samme. Etter bibelsk tankegang er det ikke enkeltpersoners oppgave å holde den onde gjerning i sjakk, f.eks. ved å felle dommer, foreta frihetsberøvelser, eventuelt føre krig mot andre nasjoner, for å hindre at den onde gjerning tar overhånd. Det er en myndighetsoppgave og tilligger myndighetene som igjen står ansvarlige overfor Gud med sine disposisjoner, enten det er snakk om enkeltpersoner eller myndighetsorganer som utøver makt.

Det er viktig å være klar over at dette er en *samfunnsoppgave* som tilhører det verdslige regiment.

Staten er satt til å forvalte *retten*, etter kristen tankegang. Rettferdighet, dvs. likhet for loven, blir derfor helt sentralt i myndighetenes ordensfunksjon. I all undervisning som berører rettsvesen, statsforvaltning og funksjonsfordelinger i samfunnet, er det viktig at slike tanker ligger til grunn. Vi må også huske på at når personer med oppgaver og tillitsverv i samfunnet uttaler seg, opptrer de på vegne av samfunnet og ikke som privatpersoner, og deres standpunkt må vurderes deretter.

En kristen skole har en dobbeltoppgave her, i det den opererer både innenfor det verdslige og det åndelige regiment. Det handles i "embets medfør" når ansatte opptrer som lærere, klasseforstandere, rådgivere eller som inspektør eller rektor, eller når styret utfører sine oppgaver som forvaltnings- og styringsorgan. Har en elev, eller for den saks skyld rektor eller en annen ansatt, forbrutt seg mot skolens regelverk, og saken kommer til behandling, skal den derfor håndteres i forhold til de normer og regler som gjelder for virksomheten, nedfelt i lover, forskrifter og regelverk., og de som er gitt myndighet, må trekke de konsekvenser som er logiske og rettferdige i forhold til regelverket. En annen ting er at det, som i samfunnet ellers, kan finnes mange formildende omstendigheter. Det at en person vedgår sine feil, og at oppgjør finner sted, er en slik omstendighet som kan innvirke på reaksjonene.

Skulle en "tilgi" eller "glemme saken" om vedkommende angrer og ber om tilgivelse, og unnlate å anvende de regler og normer som gjelder, vil det bare medføre urettferdighet i forhold til andre.

Syndsforgivelse, tilgivelse og oppreisning er sentrale begreper innenfor det åndelige regiments virkefelt, og har en meget sentral plass i forholdet mellom Gud og mennesker, og mellom mennesker innbydes når synd mot Gud eller uoverensstemmelser på det *personlige* plan mellom mennesker skal gjøres opp.

Ansatte ved kristne skoler opptrer ofte som forkynnere av Guds ord, som veiledere og sjelesørgere, og slik sett har de en viktig funksjon også innenfor det åndelige regiments område, ved siden av sin rent faglige yrkesutøvelse.

Budene

De ti bud ble gitt av Gud, ved Moses, under israelittenes ørkenvandring. Budene kom som en naturlig konsekvens av syndefallet og det faktum at Gud ville komme menneskene i møte og gi hjelp til å skille mellom rett og galt.

Budene uttrykker Guds vilje og står dermed som kristen etikk i et nøtteskall. Den kristne kirke har til alle tider forstått budene som uttrykk for Guds hellige og gode vilje. Formuleringen som går igjen i budene "Du skal..." viser at de rettes mot enkelt-individer, og blir dermed retningsgivende for den enkeltes liv, enten en tror på Gud

eller ikke. Men tilsammen utgjør enkeltpersonene store og små samfunn, slik at Guds bud også har gyldighet for et hvert samfunnsfellesskap.

Budene er altså allmenngyldige og gjelder alle folk til alle tider fordi vi alle hører med i Guds skaperverk. Derfor har de også en berettiget plass i allmenndannelsen, i all undervisning og oppdragelse.

Budene er bekreftet, fortolket og utdypet av Jesus og apostlene. Derfor gir også Det nye testamentet god hjelp til forståelsen av budenes kortfattede formuleringer. Luthers lille katekisme som er en del av bekjennelsesgrunnlaget, også for Danielsen skole, gir forklaring og konkretisering av det enkelte bud, og er å forstå som forpliktende norm for undervisning og forkynnelse ved skolen.

Kjærlighetsbudet står på ingen måte i kontrast til de ti bud. Tvert om er det to sider ved samme sak, fordi Guds gode vilje og kjærlighet til menneskene er selve bakgrunnen for alle Guds bud.

2.3 Frelsen

Frelse i bibelsk betydning innebærer at Gud i sin kjærlighet sendte sin sønn, Jesus Kristus, til jorden og ved det åpnet en frelsesvei for menneskeheten for at vi ikke skal gå fortapt, men ha evig liv. Ved troen på Jesus blir syndsforlatelsen formidlet til den enkelte. Frelse ved tro på Jesus omtales i Bibelen som den eneste frelsesvei for menneskene. Frelsens vei ligger åpen for alle som vil omvende seg og ta i mot, uansett nasjonalitet, rase, kjønn eller alder. "Her er ikke jøde eller greker, træll eller fri, mann eller kvinne"

Kristen forkynnelse, utfordring til misjonstjeneste og diakonal innsats må gis godt rom ved en skole som vår.

Det gode og glade budskapet som Bibelen formidler er så overveldende og vidtrekkende at det burde få avgjørende betydning for all skolevirksomhet med kristen forankring. Vi vil peke på noen av de konsekvenser vi mener frelsesbudskapet bør ha for vår skolevirksomhet. Men da må vi aller først være klar over at budskapet om Jesus som verdens frelser, om hans død og oppstandelse for oss, er en tros-sak som i første rekke hører inn under kristendomsundervisningen.

Men når det er sagt, må det også legges til at vi her står overfor et så grense-sprengende fenomen at verdenshistorien ville sett annerledes ut om Guds frelse til menneskeheten, gjennom Jesus Kristus, ikke var en realitet.

Kirkens liv og tilstedeværelse

Like etter at Jesus hadde avsluttet sitt liv på jorden, ble samlinger av kristne som trodde frelsens budskap etablerte. I dag finnes kristne menigheter og forsamlinger over hele kloden. Millioner av mennesker har fått sitt liv forandret fordi de trodde budskapet om Jesus som frelser. Enkeltpersoner, hele lokalsamfunn, ja hele nasjoner har i svært mange tilfeller utviklet seg helt annerledes fordi det ble gitt rom

for frelsesbudskapet. Historien og historieforståelsen må gi godt rom for kirkehistorien dersom beskrivelsen skal bli riktig. Det kristne budskapet har gitt håp og livsinnhold til mange og dermed vært med på å hindre destruktive krefter i å ta overhånd.

Mange enkeltpersoner vil kunne bevitne at frelsesbudskapet frigjør, ikke bare fra synd og dom, men utløser også krefter og kreativitet på det mellommenneskelige planet, når bare frigjøringen i Krisus blir forkynt på en bibelsk rett måte.

Påvirkning av statsstyringen

I vårt eget lands historie og i mange andres, ser vi at lover, retts- og forvaltningspraksis endret seg etter hvert som budskapet om Jesus fikk mer rom. Mye kristent tankegods har vært nedfelt i statsstyringen, spesielt slik vi kjenner den i Europa. Vi ser det i rettssystemet, i skoleverket, i helsevesenet og ellers. I vår tid med større internasjonalisering, mer påvirkning fra andre religioner, og oppbrudd fra gamle verdinormer, må det være en sentral oppgave for en kristen skole å øke bevisstheten om kristne grunnverdier også i samfunnsstyringen.

Møte med andre religioner

Andre religioner var tidligere noe man lærte og leste om, for de flestes vedkommende. I dag kan vi møte tilhengere av andre verdensreligioner nesten daglig. For en kristen skole er dette en utfordring både til kristen tenkning og livsførsel.

I møte med andre religioner må vi frimodig holde fram troen på *en* Skaper, Bibelens Gud, som står bak den felles tilværelsen vi alle er en del av.

Skal vi ha kristen troverdighet, er det viktig at Bibelens egne tanker også på dette feltet får prege oss. Bibelens ord om at det bare finnes *en* vei til Gud, nemlig den som går via troen på Jesus Kristus som frelser, er en viktig side ved det gode og glade budskapet vi skal få lov til å formidle. Ingen trenger å lete etter veien, fordi Jesus er både veien, sannheten og livet. Dette er et budskap som alle har samme rett til å få høre. Den som selv har fått meddelt selve Sannheten, har ingen grunn eller rett til å fortie den for andre.

Andre religiøse overbevisninger og tankesett blir da blindveier som ikke fører fram. Dette har vært en viktig del av misjonsengasjementet i alle år, og må ligge til grunn for vårt møte med andre religioner også i vårt eget land.

Når det er sagt, må det og legges til at dette ikke gir grunnlag for noe slags troshovmod eller åndelig overklassetenkning. Frelsen i Jesus er en gave og ikke en prestasjonsbelønning. På dette punktet skiller kristen tro seg ut fra andre religiøse tankebaner. Det er viktig å være seg dette bevisst og i den grad det er mulig, formidle det videre til andre.

2.4 Forløsningen

Med forløsningen tenker vi her på det som Bibelen lærer om den endelige utfrielse

fra synd, død og dom, når Jesus kommer igjen, og evighetsriket for Guds barn opprettes.

Døden er ikke punktum for menneskets tilværelse, men overgang til det evige. I samarbeid med Den hellige skrift og bekjennelsen vil skolen hold fast på i undervisning og forkynnelse at:

- Jesus en dag skal komme igjen for å dømme levende og døde.
- det er to utganger av livet, til dom eller til frelse.
- det er en himmelsk tilværelse i vente for alle Guds barn.

Dette er også en tros-sak som må få sine konsekvenser for oppdragelse og undervisning, og ikke minst sette sitt preg på de tanker og holdninger som formidles. Innstillingen til livet, til seg selv og andre mennesker blir en annen når evighetsperspektivet er på plass. Bevisstheten om at vi skal møte Gud, og stå til regnskap for Han når livet er slutt, fører til andre prioriteringer og en annen holdning til Guds bud og vilje og til frelsesbudskapet.

Det kristne håpet, troen på et liv etter døden, og de bibelske visjoner om himmel og salighet gjør at også jordlivet blir annerledes enn det ellers ville ha vært om vi ikke trodde på dette.

Det er viktig at undervisning og veiledning i slike spørsmål utføres slik at det ikke fører til virkelighetsflukt, men tvert i mot åpner synet for oppgaver og verdier som hører til livet på jorden. Problemet for mange er at de har altfor kortsiktige perspektiver og prioriteringer. Mange fristes til å leve bare i nuet, og løfter sjelden blikket og ser mot evigheten.

Når Bibelens ord om evigheten kommer på plass i tenkningen, vil mange av de spørsmål som hører jordlivet til få en annen vinkling og andre vektlegginger. Derfor er det også så viktig at evighetsdimensjonen kommer med i all undervisning og oppdragelse på kristen grunn.

2.5 Oppsummering - konklusjon

Frelshistorien viser at Gud handler til beste for menneskeheten. Guds sønn, Jesus Kristus, er den sentrale skikkelsen som Gud i første rekke handler gjennom. Alt er blitt til ved ham, som det står i Guds ord. Jesus ble også sendt til jorden for å åpne frelsesveien. Og Jesus skal komme igjen for å dømme levende og døde. Det er viktig for en kristen skole å øke denne typen bevissthet hos barn og unge.

Menneskene er skapte som ansvarlige individer overfor Gud, til felleskap med ham og med hverandre. Men samtidig er det et faktum at mange innretter sitt liv og sin tankegang slik at de prøver å holde Gud utenfor. Når gudsbevisstheten reduseres eller blir borte, blir hele livet og fellesskapet mellom mennesker annerledes. Lovlydigheten reduseres lett når mennesket ikke gjøres ansvarlig overfor andre enn seg selv og sine medmennesker. Vi tror at mange av de samfunnsproblemer de

vestlige land i dag strider med, har sammenheng med at Gudstroen blir borte for mange på grunn av manglende kristen oppdragelse og undervisning. Det er et problem i dagens samfunn at uærlighet florerer og at så mange tar loven i egne hender, og handler i strid med vedtatte regler og fastlagte normer. Problemene rundt skatteunndragelse, svart arbeid, smugling, bedrageri, tyveri, utpressing, falske forklaringer og mye annet holder på å ødelegge samfunnet og tilliten mellom mennesker. Kontrollrutiner må stadig skjerpes, politi og andre etater med maktmyndighet må ha mer midler og mannskaper.

Mange synes å ha etablert sine egen moral om at det bare er det "å bli oppdaget" som er alvorlig. Da glemmer en at Gud ser alt vi gjør, og at vi som mennesker skal stå til regnskap for Han en dag. Det å være seg bevisst at en har å gjøre, ikke bare med mennesker og myndighet, men også med Gud som en dag skal kalle alle fram for sin domstol, styrker både selvrespekten og respekten for andre. Poenget er ikke å skremme folk til bedre moral. Slike forsøk vil trolig heller ikke føre fram. Hovedsaken må være å innarbeide hos den enkelte at vi står ansvarlige, ikke bare overfor mennesker og myndigheter, men overfor Gud selv. Dette er også en tanke som høyner menneskeverdet fordi menneskeverd og ansvarlighet henger nøye sammen.

Nå er det slik at også mennesker som tror og bekjenner dette, fristes til å gjøre ulovligheter. Troen er altså ingen garanti for lovlydighet. Men en sterkere bevisstgjøring om at Gud står over alt og alle, slik Bibelen lærer, virker gunstig på ansvarsfølelsen og gir styrke til å motstå fristelser av mange slag.

Gudsbevisstheten gjør også noe med menneskets forhold til fremtiden. Nesten daglig konfronteres vi med opplysninger og nyheter som er egnet til å øke fremtidsfrykten. Mennesket er meningssøkende, men har problemer med å se mening med livet og finne håp for tilværelsen. Bibelens virkelighetsforståelse omfatter også et liv etter døden og en tilværelse etter at jorden er ødelagt. For en kristen skole må disse perspektivene være med, ikke bare i forkynnelsen, men og som en del av erkjennelsen når undervisningsstoff presenteres og aktuelle hendelser kommenteres.

3.0 FAGOMRÅDER OG SKOLENS VERDITENKNING

De fagplaner som gjelder for tilsvarende offentlig skole, vil ligge til grunn for undervisningen ved Danielsen skole. Men i likhet med det som her er sagt om den generelle læreplanen, vil det også være behov for suppleringer og korrigeringer i forhold til de offentlige *fagplanene*.

I skolens eget fagplanarbeid blir det en viktig oppgave å trekke linjer fra de generelle

læreplaner til det enkelte fag. Her skal vi bare ta med noen eksempler på forbindelseslinjer mellom den livssynsmessige og verdimessige tenkning som er nevnt ovenfor og de viktigste fagområdene.

3.1 Praktisk-estetiske fag

I praktisk-estetiske fag arbeides det mye med naturens egne produkter, og menneskets egen kreativitet utfordres på en spesiell måte. Dette gir ypperlige muligheter til å fremelske beundring, respekt og ansvar for skaperverket vi er omgitt av.

Næringsgrunnet for mennesket er sterkt knyttet til naturens egen produksjon, fornyelsesevne og avkastning. Det reiser spørsmål omkring naturforvaltning, sunnhet, helse, livsstil og mange andre forhold som stiller oss overfor verdimessige problemstillinger og etiske overveielser. Da er det viktig at Bibelens egne tanker for komme til uttrykk slik at verdispørsmålene får den rette forankring.

Innen formingsfagene blir det for en stor del også spørsmål om å arbeide på skaperverkets egne premisser, å prøve ut og anvende det potensialet som ligger både i råstoffene og i elevens kreative evner og formfølelse. Videre er det viktig også å trekke veksler på det som tidligere generasjoner har fremskaffet, og som er nedfelt i bruks- og kunsttradisjoner. På den måten vil tilhørighet og identifikasjon styrkes.

3.2 Språkfagene

I språkfagene arbeides det med kommunikasjon mellom mennesker. Evnen til å kommunisere via språk knytter oss sammen som mennesker og muliggjør også forbindelsen med Gud. Den er derfor en meget viktig del av den utrustning Skaperen har gitt oss og skal brukes til hans ære. Dette bør være et overordnet perspektiv i språkfagene.

Språk er også nær knyttet til kultur. Språkferdigheter er i seg selv av uvurderlig betydning for å kunne orientere seg i kulturen. Språklæring må dessuten knyttes til den kulturarv som formidles gjennom det enkelte språk.

I norskfaget er det viktig at den norske kulturarven blir formidlet til elevene. Denne bør behandles med respekt, samtidig som det må oppmuntres til kritiske refleksjoner over det man leser. Tekster der den kristne tro er et integrert element, bør være med i litteraturutvalget.

I fremmedspråk bør det være med litteratur og/eller sakprosaetekster som inneholder troddimensjonen. Særlig er dette viktig når man studerer et land som f.eks. USA der den kristne tro er en bærende faktor i svært mange menneskers dagligliv.

3.3 Naturfagene

Gjennom naturfagene bringes Guds skaperverk og naturen som omgir oss, på en spesiell måte inn i klasseværelset. Enten vi studerer naturen slik den umiddelbart framtrer, eller det er snakk om å trenge inn i mikro- eller makrokosmos, er det egnet til å vekke dyp beundring for skaperverkets mangfoldighet og livskraft,

Når en samtidig fastholder at Bibelens Gud står bak sitt skaperverk, vil det naturlig nok avføde beundring og respekt både for Skaperen og det skapte.

Skaperverket vitner om at det finnes en skaper som har utvist stor skaperglede og omsorg for det skapte. Den sterke lovmessigheten vi møter i naturen, vitner om orden og en hensikt bak det hele. Menneskets egen evne til orden og analyse, systematikk og konsekvens møter derfor spesielle og utviklende utfordringer i møte med naturen.

I naturfagene arbeides det med liv og livsformer. Det gir en ekstra dimensjon til undervisningen. Da er det også viktig at Bibelens syn på livet får klinge med på en slik måte at elevene tilegner seg en kristen tankegang og tilnæringsmåte på disse områdene.

Det må hevdes at naturen bare gir høyst begrenset kunnskap om Gud. I motsetning til en del andre religiøse anskuelser, trekker Bibelen et klart skille mellom Skaperen og det skapte. Gud er den som står utenfor og styrer. Han er en guddomelig person og ikke bare en kraft. Men nettopp fordi Gud står bak sitt skaperverk, blir det ekstra spennende og utfordrende å undersøke, forske og systematisere den naturen vi alle er omgitt av, og på den måten øke sine kunnskaper og innsikt.

3.4 Samfunnsfagene

I samfunnsfagene, som her innbefatter historie, studerer vi menneskers samhandling i fortid og nåtid. Vi er opptatt av å gi mest mulig korrekt beskrivelse av dette, samtidig som vi ønsker å forstå det vi observerer, ut fra et helhetssyn.

I historiefaget er det viktig at også frelseshistoriske begivenheter som historiske kilder har avdekket, trekkes inn. Det vil også være naturlig at troens innflytelse på historiens gang får sin plass. Elevene bør dessuten stimuleres til å lære av historien gjennom moralsk refleksjon over de begivenheter som studeres.

I de øvrige samfunnsfagene må elevene tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som setter de i stand til å orientere seg i, og ta aktivt del i, dagens norske og internasjonale samfunn. Da er det viktig at Guds ordninger fremholdes som gode orienteringspunkter. Familien bør gis særlig vekt i samfunnskunnskapsdelen. Livets hellighet bør også understrekes.

Læreren må være særlig oppmerksom på faren som ligger i at sosiologien definerer moral ut fra hva som synes "normalt" ut fra gjennomsnittverdier, eller fortøner seg

som hensiktsmessig.

I presentasjonen av økonomiske og politiske systemer bør det dessuten påpekes at disse ikke er verdinøytrale, men bygger på ulike menneskesyn og verdiprioriteringer.

4.0 LÆRERROLLEN

I samsvar med opplegget ellers for denne generelle læreplandelen, skal det ikke gis noen uttømmende omtale og beskrivelse av lærerrollen. Også under dette avsnittet legger vi til grunn det som står i den generelle læreplan som departementet har utformet (fra s.20 og utover), med de tilføyelser og eventuelle korrigeringer som måtte framgå av vår egen plan.

I den offentlige planen sies det mye godt og viktig om det å være lærer og veileder for barn og unge.

Ut fra vår skoles egenart er det spesielt gledelig at det fokuseres, ikke bare på læreren som undervisnings- og fagperson, men også som forbilde, verdiformidler og normsetter.

Verdinøytralitet i oppdragelsen er ikke mulig og heller ikke ønskelig. Det sentrale spørsmål for læreren i denne sammenhengen blir: Hvordan læres barn og unge opp slik at de grunnleggende verdier som skolen formidler blir deres egne, og dernest blir retningsgivende for deres handlinger?

Den offentlige, generelle læreplanen svarer blant annet slik: "Skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel." (s.9)

I vår egen sammenheng taler vi helst om de ansattes *forbildefunksjon* slik det blant annet gjøres i dokumentet om "Danielsen skoles verdisyn og de ansatte som verdiformidlere" og som vi viser til i denne sammenheng.

Danielsen skole ønsker å ha lærere som ikke bare kan avsi lojalitetserklæring overfor skolens målsetting og vedtente kning. Det legges også vekt på å få lærere som aktivt kan identifisere seg med det skolen står for. Læreren er nemlig den avgjørende medarbeider i det holdningsskapende arbeidet overfor elevene. Fra skolens side forventes det derfor at lærerne både i og utenfor undervisningen, i yrkessammenheng og privatliv er forbilder i samsvar med den hellige skrift.

Vi vil nevne noen sider ved lærerrollen som naturlig henger sammen med skolens egenart.

4.1 Omsorg for faget

Den fag- og kulturformidling, undervisning og oppdragelse som skolen utfører, blir i denne planen knyttet direkte til Guds skapervilje, kulturoppdraget Gud har gitt, og de rammer han har satt for liv og virksomhet. Det gir ekstra grunn til entusiasme på fagets vegne uansett hvilket fag en lærer underviser i. Når det også er slik at alt

ærlig arbeid er å betrakte som en tjeneste for Gud, blir alle fag og funksjoner ved en skole like fullverdige og viktige.

Det er av største betydning at læreren legger stor flid i sin egen undervisning, motiverer elevene til læring og hjelper de til å nå stadig lengre i fagtilegnelse og personlig utvikling.

Man behøver selvsagt ikke være en kristen for å være en god lærer. Til de gode krefter og evner Gud har nedlagt i menneskenaturen hører også den pedagogiske evne, gleden ved å undervise og kjærlighet og omsorg til barn og unge. Det er viktig å ta vare på og videreutvikle de gaver Gud har gitt til arbeid og innsats også på disse områdene. Samtidig må det poengteres hvor viktig det er at fagene og undervisningen som helhet presenteres i et kristent overlys. Her vil kristne lærere med gode fagkunnskaper kunne bli til uvurderlig hjelp for barn og unge. Kunnskaper på mange fagområder kan lett bli stående igjen som et konglomerat av motstridende synspunkter og hendelser uten mening. En kristen skole og kristne læreres oppgave må være å presentere fagene og kunnskapene slik at de blir byggestener i et totalt syn på livet, slik at elevene får se meningen med tilværelsen og får en verdiskala som gjør at de i fremtiden kan skille sant fra falskt og vesentlig fra uvesentlig. Det bør ellers være en klar målsetting for vår skole å rekruttere elever, som ikke bare ønsker å komme inn i et kristent miljø, men også erfarer at de får solid fagundervisning av beste merke. Dette vil bare være mulig så lenge skolen får ha lærere som ivrer for de fag de underviser i og arbeider kontinuerlig med den faglige formidlings-tjenesten.

4.2 Omsorg for troen

Vi har tidligere nevnt at en lærer ved en kristen skole har oppdrag å utføre både innenfor det verdslige og det åndelige regiment, eller sagt på en annen måte i vår sammengeng, både på fagets og troens område.

For å fylle de strengt faglige forventninger behøves ikke personlig bekjennelse og tro.

Men samtidig må vi huske at elevene som skal hjelpes, har ikke bare en fysisk, en sosial og følelsesmessig side. De må også få hjelp til å leve et åndelig liv, dvs. et liv i tro og syndsforlatelse. Skolens målsetting er da også å gi hjelp og veiledning på alle disse feltene. Den rent åndelige og trosmessige dimensjonen er nedfelt i skolens vedtekter når det heter at skolen vil søke å vinne og bevare elevene for Kristus.

Elevene må få hjelp til å ta vare på og gjøre riktig bruk av alt det menneskene har fått i skapelsesgave: intelligens, evner, følelser, kreativitet, kjærlighet til hverandre, til natur og tradisjoner, humor, rettferdighetsfølelse og mye annet godt. Men hvor godt det enn tas vare på disse gavene, er det noe som mangler om vi ikke også kan komme barn og unge i møte på troens område der syndstilgivelsen for Kristi skyld er

et helt sentralt tema.

Også her er det viktig med forbilder. Det er utviklende for barn og unge å få møte voksne som selv har bruk for tilgivelse og oppreisning, og som ber om Guds kraft og hjelp i gitte situasjoner, og som ønsker å leve et liv etter Guds vilje, og til hans ære.

4.3 Omsorg for den enkelte

Det er et viktig kristent ideal å ha omtanke og omsorg for enkeltindividet. Jesus hadde ofte stor oppmerksomhet vendt mot enkeltpersoner, og hadde både deres materielle og åndelige ve og vel i tankene.

I alle samfunn, også i vårt skolesamfunn, vil det være enkeltpersoner som lett faller utenfor fellesskapet. Noen har større problemer med det faglige enn de fleste, andre kjemper med sykdom, traumatiske opplevelser eller utsettes for sosial avvisning. Til lærerrollen hører det å ha blick for enkeltelever, og være villig til å gå "en mil ekstra" sammen med den som måtte trenge det.

Respekt for den enkelte hører også med som et viktig korrektiv i omsorgsbegrepet slik at ikke selvrespekt og personlig integritet skal trues.

Ved store skoler og i store klasser er det selvsagt avgrensede muligheter til å hjelpe den enkelte enten det er snakk om faglig, sosial eller åndelig hjelp. Men likevel ligger det her en viktig utfordring både for skolens ledelse og hver enkelt ansatt, til ikke å miste den enkelte elev av synet.

Vedlegg 2: Læreplanen til DELK sine skoler (De06)

SKOLEPLAN GENERELL DEL

1 INNLEDNING	2
1.1 FORORD	2
1.2 HISTORIKK	3
2 GRUNNLAG OG FORMÅLSBESTEMMELSE	3
2.1 SKOLENS GRUNNLAG	3
2.2 FORMÅLSBESTEMMELSE	3
2.3 MERKNADER TIL FORMÅLSBESTEMMELSEN	3
3 PEDAGOGISK PLATTFORM	4
3.1 TEOLOGISKE OG IDEOLOGISKE PRINSIPPER	4
3.1.1 <i>Skriftsyn</i>	4
3.1.2 <i>Menneskesyn</i>	5
3.1.3 <i>Dåpsopplæring</i>	5
3.2 MENIGHET, HJEM OG SKOLE	5
3.3 SKOLESAMFUNNET	5
3.3.1 <i>Generelt</i>	5
3.3.2 <i>Elevene</i>	6
3.3.3 <i>Lærerne</i>	6
3.3.4 <i>Foreldrene</i>	6
3.4 PEDAGOGISK GRUNNSYN	6
3.4.1 <i>Integrering av tro og fag</i>	6
3.4.2 <i>Læring og undervisning</i>	6
3.5 KULTUR	7
3.5.1 <i>Massemedia</i>	7
3.5.2 <i>Teater og kino</i>	8
3.5.3 <i>Bildende kunst og litteratur</i>	8
3.5.4 <i>Musikk</i>	8
3.5.5 <i>Dans</i>	8
3.5.6 <i>Drama og rollespill</i>	9
3.5.7 <i>Idrett</i>	9
3.6 LÆREMIDLER	9
3.6.1 <i>Lærebøker</i>	9
3.6.2 <i>Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)</i>	9
3.6.3 <i>Film og video</i>	10
3.7 ANDRE FORHOLD	10
3.7.1 <i>Orden og adferd</i>	10
3.7.2 <i>Yrkesetikk</i>	10
3.7.3 <i>Likestilling og likeverd</i>	10
3.7.4 <i>Toleranse</i>	11
3.7.5 <i>Forvaltning</i>	11
4 ORGANISASJON, OPPTAK OG ØKONOMI	11
4.1 ORGANISASJON	11
4.2 OPPTAK AV ELEVER	11
4.3 ØKONOMI/SKOLEPENGER	11

1 Innledning

1.1 Forord

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) driver kristne friskoler som et alternativ til offentlige grunnskoler. Skolene skal være en håndrekning til de foreldre som ønsker hjelp til en solid kristen undervisning og oppdragelse på evangelisk-luthersk grunn.

Skoleplanen er delt i to deler: Den generelle delen og Fagplandelen. Den generelle delen er det overordnede, forpliktende grunnlaget for skoledriften, også i forhold til offentlige læreplanverk. Fagplandelen bygger på den generelle delen. Det foreligger egne, godkjente fagplaner i alle fag.

Skoleplanen skal først og fremst være et forpliktende styringsdokument for lærerne og for skolenes styrings- og rådsorganer. Den forteller også foreldre som vil sende barna sine til skolene, hva slags skole de vil møte.

I denne utgaven av den generelle delen er det foretatt en enkel revisjon i forhold til den opprinnelige utgaven fra 1993.

I mars 2006 er det gjort en endring i pkt. 3.5.5.

August 1993 / mars 2002 / mars 2006

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn

1.2 Historikk

Fra midten av 1860-årene gikk en del kristne i Vestfold sammen om å danne frie, kristne barneskoler, og foreldre i enkelte andre strøk av landet fulgte snart etter.

Sammen med store deler av kristenfolket hadde de reagert på skoleloven av 1860 som de mente ville svekke kristendommens plass i skolen og det nære samband mellom kirke, hjem og skole.

De nye friskolene møtte sterk motbør både hos myndighetene og i presteskapet. For å verne om vekkelsestradisjonen fra Hauge og pietismen og sikre drift av de nye friskolene, ble Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn dannet i 1872.

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn bygger på følgende bekjennelser: De oldkirkelige symboler (3), Den augsburgske bekjennelse og Luthers lille katekisme (som Den norske kirke). Det henvises til DELKs grunnregler § 1.

Skolens kristendomsundervisning er en vesentlig del av kirkens dåpsopplæring. Andre allmenndannende fag har etterhvert fått større plass i skolen. Skolen har alltid villet legge stor vekt på et nært forhold til hjem og menighet. Den kristenradisjonen som har levd i kirkesamfunnet, har skolen bygget opp under og ført videre.

-

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn har i dag ca. 3400 medlemmer, og driver skoler i Oslo, Vestfold, Telemark og Rogaland.

2 Grunnlag og formålsbestemmelse

2.1 Skolens grunnlag

Bibelen og de lutherske bekjennelsesskrifter er det faste og forpliktende grunnlaget for skolene.

2.2 Formålsbestemmelse

Skolen skal hjelpe foreldrene med å gi elevene den kristne undervisning og oppdragelse som dåpen forutsetter.

Skolen skal legge til rette for at elevene i møte med Guds ord og et kristent miljø kan vinnes for Kristus, få næring og vekstvilkår for troen og ha håp om evig liv.

Ved å gi solid kristendomsopplæring og gode allmennekunnskaper, og ved å søke å utvikle den enkelte elevs evner og anlegg, vil skolen gi elevene hjelp til å kunne leve et rikt liv til Guds ære og medmenneskers gagn.

2.3 Merknader til formålsbestemmelsen

Foreldrene har, som en gudgitt oppgave, hovedansvaret for undervisning og oppdragelse av sine barn. Også internasjonale konvensjoner og den norske Menneskerettsloven sikrer foreldrenes rett og frihet til å gi sine barn en religiøs og moralsk undervisning i samsvar med deres egen overbevisning. Ved å sende sine barn til skolen overlater foreldrene en del av sitt ansvar til skolen.

Skolen forplikter seg til å hjelpe foreldrene med denne oppgaven i samsvar med skolens grunnlag, formål, undervisningsplaner og reglement.

En forutsetning for å nå skolens mål er et nært samarbeid mellom skole og hjem.

Guds ord skal ha en sentral plass i skolen. Elevene skal møte Ordet ved forkynnelse og gjennom arbeid med bibeltekster og annet undervisningsstoff. Denne undervisningen må på alle klassetrinn gjøres meningsfylt for elevene ut fra deres forutsetninger.

Skolens ledelse og lærere skal legge til rette for at alle i skolesamfunnet kan leve troens liv på skolen gjennom bønn, sang, forkynnelse, vitnesbyrd og tjeneste. Gjennom dette vil elevene møte Guds kall til omvendelse og tro.

Undervisningen må ikke være i strid med Bibelen og kirkens bekjennelse. Kristne holdninger og et kristent verdisyn må prege undervisningen i alle fag. Den må gi elevene mulighet til å kunne lære å forstå seg selv og andre som

- skapt av Gud til et liv i en verden skapt av Gud,
- enestående, verdifulle og elsket av Gud
- falne skapninger som er gjenstand for Guds frelsende kjærlighet i Jesus Kristus,
- evighetsvesen som skal stå til ansvar for sin Gud.

Skolen skal arbeide for at den kan oppleves som et fellesskap preget av tillit, ærlighet, åpenhet og respekt for det enkelte menneskes verd, der takknemlighet og glede naturlig hører hjemme. For at alle i skolesamfunnet skal kunne trives, vil skolen også legge vekt på god orden og disiplin. Brudd på reglement og normer må føre til reaksjon preget av fasthet, omsorg og kjærlighet, og det må være rom for oppgjør og tilgivelse.

Skolen har et utvidet timetall i kristendomsfaget, men det betyr ikke en reduksjon av kvalitet og omfang i andre fag i forhold til den offentlige skole.

Skolen vil gjøre sitt beste for å:

- utruste elevene med gode kunnskaper og ferdigheter,
- utvikle de evner og anlegg Skaperen har lagt ned i den enkelte,
- motivere elevene til å yte sitt beste og ta ansvar for egen læring,
- sette den enkelte elev i stand til å fylle sin plass i hjem og menighet, arbeids- og samfunnsliv,
- utfordre elevene til å engasjere seg i kristen vitnetjeneste og misjon.

Opplæringen i skolen må søke å framelske et ekte tjenersinn hos elevene. De må utfordres til å være opptatt av hva som er til beste for sine medmennesker, og til å spørre etter hva Gud vil i alle livets situasjoner.

3 Pedagogisk plattform

3.1 Teologiske og ideologiske prinsipper

3.1.1 Skriftsyn

Hele Bibelen er Guds inspirerte og troverdige ord, og den overordnede norm for tro, lære og liv.

3.1.2 Menneskesyn

Hvert menneske er skapt av Gud. Alle mennesker har samme verd uansett rase, kjønn, alder, evner og anlegg.

Alle har del i menneskeslektens fall fra Gud, og er født med menneskets iboende ondskap – arvesynden. Dette innebærer at mennesket må frelses ved Jesus Kristus for å komme inn i Guds rike.

Menneskenes falne natur betyr likevel ikke at mennesket har mistet evnen til å gjøre det som er rett, godt og gagnlig mennesker imellom.

Gjennom undervisning og oppdragelse kan mennesket, uavhengig av dets forhold til Gud, gis mulighet til i en viss grad å realisere Guds gode hensikt i denne verden.

3.1.3 Dåpsopplæring

Kristendomsopplæringen i våre skoler er en hjelp for foreldre og kirke til å oppfylle den forpliktelse som ligger i dåpen, og denne undervisningen har nær tilknytning til kirkens konfirmantundervisning.

3.2 *Menighet, hjem og skole*

Skolene eies av Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn og er forpliktet til å hjelpe foreldrene med å gi elevene kristen undervisning og oppdragelse i tråd med kirkesamfunnets skoleplan. Skal dette lykkes, må det være nær kontakt mellom menighet, hjem og skole.

Foreldre og lærere må i fellesskap gjøre hva de kan for å skape en åpen og trygg atmosfære seg imellom, noe som er av største betydning for at elevene skal trives på skolen.

Skolen må legge opp til samarbeidsmåter som fremmer personlig kontakt om den enkelte elev. Samarbeidet med hjemmene må planlegges, og skolen må gi god informasjon til hjemmene om det som skjer på skolen, både generelt og med den enkelte elev.

Skolen må kunne forvente at hjemmene støtter lojalt opp om den undervisning som blir gitt og de holdninger skolen vil formidle. Elever vil ellers lett kunne komme i en lojalitetskonflikt som kan få negative følger for deres utvikling.

Ved hver skole skal det foreligge planer for samarbeid mellom skolen og den lokale menighet.

3.3 *Skolesamfunnet*

3.3.1 Generelt

Hele skolesamfunnet bør preges av det kristne livssyn, der det råder gudsfrykt og sømmelighet, nestekjærlighet og respekt for den enkelte.-

Skolens virksomhet blir regulert gjennom lover, instruksjoner og skolens egne planer. Disse er gitt av skolemyndighetene og kirkesamfunnet.

Partene i skolesamfunnet kan ta opp og uttale seg om saker før beslutninger tas, bl.a. om lokale planer og opplegg.

3.3.2 Elevene

Skolen skal bidra til at elevene skal se seg selv som enestående, uendelig verdifulle og elsket av Gud.

Den enkelte elev må vises respekt for sin person og sine forutsetninger, og det er viktig at skolen gir elevene et positivt og realistisk selvbilde.

Elevene bør sees på som samarbeidspartnere i skolesamfunnet. Samtidig er de mennesker i utvikling som må lære å ta mer og mer ansvar.

Selv om elevene er likeverdige med de voksne, må de i samsvar med det 4. bud respektere og lyde dem som er satt som oppdragere og lærere i skolesamfunnet.

3.3.3 Lærerne

For at skolen skal nå sine mål, er det en forutsetning at skolens lærere er bekjennende kristne som står på en bibeltro evangelisk-luthersk grunn.

Lærerne må kunne stå inne for skolens mål for undervisning og oppdragelse, og må være seg bevisst både generelle og faglige mål ved planlegging av undervisningen.

De må se seg selv som forbilder, ledere og veiledere for elevene, og må ha omsorg for deres åndelige og legemlige vel. En forutsetning for at lærerne skal fungere godt, er at de trives sammen med elevene, og at de har evnen til å inspirere og motivere.

3.3.4 Foreldrene

Foreldrene har en dobbel rolle i skolesamfunnet. Sett fra en side er de skolens oppdragsgivere, samtidig som de er en viktig part i skolens daglige liv.

Som part i skolesamfunnet har de del i skolens omsorgsarbeid rundt den enkelte elev. Samtidig skal de være med å gi skolen råd gjennom rådsorganene.

3.4 *Pedagogisk grunnsyn*

3.4.1 Integrering av tro og fag

Troen på Gud som himmelens og jordens skaper og herre vil gi undervisningen og oppdragelsen et helhetsperspektiv.

Læreren må presentere undervisningsstoffet slik at det blir mulig for elevene å se sammenhengen mellom de ulike emnene og fagene, og integrere dem i et kristent syn på livet og tilværelsen.

Denne helhetstanken må få som konsekvens at det som gagnar elevene for hele livet – og for evigheten – får prege undervisningen mer enn hensynet til gode faglige resultater.

3.4.2 Læring og undervisning

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente. De begreper elevene allerede har, avgjør hva de kan gripe og fatte. Skolen må, så langt det er naturlig, legge til rette for konkretisering av lærestoffet både ved innlæring av teoretiske kunnskaper og holdninger, så vel som praktiske

ferdigheter.

Elevene må få mulighet til å oppfatte sammenhenger og helheter mer enn detaljer. Det er viktig å knytte kontakt mellom fagene der det er naturlig.

Elevene må øves opp til en sunn kritisk holdning til den påvirkning som møter dem.

Undervisningen må være slik at den utfordrer elevenes nysgjerrighet og skapertrang. De må stimuleres til å finne nye løsninger ved å bruke det de allerede kjenner, på nye måter.

Undervisningen må organiseres slik at den blir meningsfylt og utviklende for den enkelte elev. I tråd med skolens menneskesyn må alle elevene få et likeverdig undervisningstilbud. Dette innebærer en individuelt tilpasset opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger og behov.

Skolen må kjenne ansvar for elevenes kroppslige og mentale sunnhet og helse.

Samtidig må eleven selv ta medansvar for egen læring og utvikling ved å yte sitt beste.

Opplæringen må også fremme ansvar og omsorg for andre ved å gi praksis i å mestre sosiale situasjoner og utvikle innlevelse og følsomhet for andre.

Skolen må søke å ta vare på og benytte seg av verdifulle ideer i nyere pedagogisk tenkning – i den grad de ikke kommer i konflikt med skolens eget idegrunnlag.

3.5 Kultur

Gjennom kulturell aktivitet skal skolen søke å utvikle og berike den enkeltes personlighet, og skape et miljø der mennesker kan realisere sitt menneskeverd, i frihet og ansvarlighet.

Ut fra Bibelens skapertanke og normgrunnlag vil skolen gjennom sin pedagogiske virksomhet gi akt på alt som er godt og verdifullt. Derfor bør elevene utfordres til å ta del i positiv og byggende kulturaktivitet i skole-, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig bør læreren kjenne ansvar for å veilede elevene og eventuelt advare dem mot kulturaktiviteter der Guds bud og vilje blir krenket. Elevene bør minnes både om hensynet til sitt eget kristenliv og om faren for at de gjennom sine valg kan føre andre til fall. Samtidig må ikke samvittighetene bindes utover det Bibelen gir grunnlag for.

Det er foreldrenes ansvar å velge det gode og skjerme barna fra det som bryter ned. Både hjem og skole må oppøve elevene til gradvis å ta et selvstendig ansvar for hva de lar seg påvirke av.

På bakgrunn av dette overordnede syn er det viktig at slike områder som er nevnt nedenfor, blir gjenstand for bevisstgjøring blant skolens personale. Skolen bør arbeide bevisst innenfor disse evangeliske formaninger: ”Prøv alt, hold fast på det gode” (1. Tess 5,21) og ”Se til at dere ikke bruker friheten slik at den blir til anstøt for de svake” (1. Kor 8,9) .

3.5.1 Massemedia

Massemedia (radio, fjernsyn, Internett, aviser, tidsskrifter) har stor påvirkningseffekt, og mye nyttig samfunnsopplysning og god kultur kan formidles gjennom disse mediene. Det er ofte massemedia som styrer debattene og preger folks syn og holdninger i dagens samfunn. Massemedia ser det ofte som sin oppgave å bringe fram stoff som fenger, mer enn å gi objektiv og grundig informasjon. Derfor er det viktig å stille seg kritisk til den formidling av virkeligheten massemedia presenterer.

Spesielt fjernsyn og film er sterke media som formidler inntrykk gjennom flere sanser samtidig, og der bildene skifter så raskt at det er vanskelig å danne motforestillinger til det en ser og hører.

Massemedia legger beslag på stadig mer av folks dagligliv. Det er ofte andre åndsretninger enn den kristne som dominerer massemedia. Disse åndsretningene har sterk innflytelse på menneskets personlighet. Ikke minst av hensyn til barna unnlater derfor mange å ta i bruk massemedia som ikke er strengt tatt nødvendige. Slike valg vil skolen søke å holde fram som et positivt alternativ.

3.5.2 Teater og kino

Det kan formidles mye god kultur både i teater og på kino, men skolen ønsker ikke å bruke teater- / kinobesøk som en del av undervisningen. Mye av det som vises er dårlig underholdning og virker nedbrytende på moralen. Mye er også direkte i strid med Guds ord.

Det er en utfordring for skolen å skape holdninger og oppøve elevene til kritiske valg til de tilbudene som finnes.

3.5.3 Bildende kunst og litteratur

Menneskets evne til å lage vakre ting, skrive dikt, forme skulpturer osv. er gitt av Gud. Kunsten har derfor sin mening som Guds gave.

Det er viktig at elevene øves opp til å bli glade i god kunst og litteratur. En kritisk vurdering av hva som er godt og dårlig må blant annet innebære en vurdering av hvorvidt innholdet er i strid med kristen tro og etikk.

3.5.4 Musikk

Musikk kan som all annen estetisk virksomhet brukes både i det godes og det ondes tjeneste. Musikken må derfor vurderes ut fra den virkning den fører til, for musikk taler til menneskenes følelsesliv og opplevelser, og kan fremkalle alle slags følelser i oss.

Det er viktig at elevene får positive opplevelser av vokal og instrumental musikk i skolen, slik at de kan bli glade i god musikk. Musikken må oppleves som noe annet enn en lett tilgjengelig og billig forbruksvare.

Musikk kan formidle en kultur som står i motsetning til og motvirker et kristent verdisyn. I skolen må elevene bevisstgjøres på hvordan musikken formidler verdier.

Elevene bør oppleve deltakelse i bønn, bekjennelse og lovprisning gjennom sang og musikk.

3.5.5 Dans

Dans er omtalt flere steder i GT. De fleste kulturer kjenner også ulike former for dans. Hensikten med dansen og rammene den settes i, vil gjøre at kristne vil vurdere dans på ulike måter i ulike kulturer.

Dansemiljøer kan preges av alkoholmisbruk, "sjekking" og lek med seksuelle følelser. Disse dansemiljøene representerer en så stor fristelse til umoral at det bør advares mot disse.

Dans kan brukes i undervisningen (jfr. fagplanene i kroppsøving og musikk), under forutsetning av at form og musikkbruk er i samsvar med de veiledende overveielser som DELK har uttrykt om dette tema.

3.5.6 Drama og rollespill

Dramatisering som pedagogisk metode kan med fordel brukes i en del sammenhenger. Denne metoden kan på en inspirerende måte få elevene aktivt med i undervisningsprosessen.

Ved dramatisering av bibelske tekster og emner må en sørge for at respekten og ærefrykten for Gud ikke undergraves.

3.5.7 Idrett

Fysisk aktivitet er viktig for å ta vare på kroppen. Den trener opp vilje og utholdenhet og kan gi mulighet til positiv innsats på andre livsområder.

Idretten kan utvikle godt kameratskap og samarbeidsevne, men den kan også innebære farer på forskjellige områder, f.eks. når det gjelder misbruk av helligdager, dårlig sosialt miljø med bruk av rusmidler, doping, idol-dyrking og gal bruk av tid og penger.

Ofte har leken og den sunne fysiske fostring måttet vike plassen for ensidig trening og usunn selvheldelse. Dette tar skolen avstand fra.

Når en ser den plass og betydning idrettsutøvere og -arrangementer har i samfunnet i dag, gir det grunn til å stille kritiske spørsmål – om prioritering, proporsjoner og vurdering av hva som er viktig.

Det er viktig at elevene øves opp til å oppleve gleden ved å bruke kroppen til lek og fysisk aktivitet.

3.6 Læremidler

Lærerne har ansvar for å gjøre seg kjent med hva skolen har av lærebøker og andre læremidler, og gjøre bruk av disse på en bevisst måte.

Spesielt vil vi rette oppmerksomheten mot:

3.6.1 Lærebøker

For å nå skolens mål burde alle lærebøker som brukes, være i samsvar med det livssyn og de holdninger skolen står for.

Skolene har egne lærebok-komiteer, som skal hjelpe skolene og skolestyrene med vurdering og godkjenning av lærebøker. Selv om både skolene og lærebok-komiteene er svært kritiske når det gjelder å velge lærebøker, er det ikke til å unngå at bøkene i større eller mindre grad formidler stoff som vi gjerne ville ha unngått eller vinklet på annen måte.

Lærebøkene må derfor aldri styre skolens undervisning i fagene, men må brukes som et viktig redskap blant flere andre til å formidle det planene sier om innholdet i fagene.

3.6.2 Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)

Datamaskiner åpner for nye former for kommunikasjon og tilrettelegging av kunnskap.

Pedagogiske programmer kan gjøre lærestoffet levende og gir ofte umiddelbare tilbakemeldinger på elevenes løsninger.

Internett gjør det mulig for elevene å delta i et større fellesskap gjennom å kommunisere med mennesker fra store deler av verden. Internett kan med fordel brukes som informasjonskilde på linje med andre kilder.

Skolene skal samtidig legge vekt på å lære elevene kritisk bruk og øve dem i både faglige og etiske vurderinger overfor et åpent og usensurert medium, som Internett er.

3.6.3 Film og video

Film og video kan i mange sammenhenger være verdifulle hjelpemidler i undervisningen.

Disse hjelpemidlene har ofte en spesiell påvirkningskraft i forhold til andre læremidler. En må derfor være spesielt varsom i valg av hva en viser for elevene.

3.7 Andre forhold

3.7.1 Orden og adferd

Den overordnede norm for adferd hos alle parter i skolesamfunnet er Jesu ord: "Alt dere vil at menneskene skal gjøre mot dere, gjør det også mot dem" (Matt. 7,12).

Ved alle skolene skal det være ordensregler. Det foreligger instruks for hva disse skal inneholde. Ordensreglene må gjøres kjent for lærerne, elevene og foreldrene.

3.7.2 Yrkesetikk

Det er viktig at lærerne ser sitt arbeid som et kall og en tjeneste for Herren.

Det forventes at lærerne i sin undervisning og i andre sammenhenger viser at de lojalt støtter de grunnleggende verdier og det religiøse og etiske fundament undervisningen bygger på.

Respekten for det enkelte individ tilsier samtidig en undervisning og oppdragelse som gir rom for motforestillinger og tvil.

Disiplinære tiltak må ikke kunne oppfattes som krenkende og sårende. De bør så langt det er mulig, være naturlige konsekvenser av uønsket framferd, og en rettfærdig håndhevelse av den autoritet Gud har gitt foresatte i en oppdrager-situasjon.

Forvaltningslovens regler om taushetsplikt gjelder for DELKs skoler.

Lærerne kan i enkelte tilfeller ha bred kontakt med elevenes omgangskrets. Derfor må taushetsplikten tas spesielt alvorlig av alle ansatte ved våre skoler. Personvernet skal også praktiseres i det kollegiale samværet, og i familie og vennekrets.

For at elevene skal oppleve en helhetlig undervisning, må lærerne samarbeide både om den enkelte elev og om undervisningsopplegg.

For alle ansatte er det vesentlig å være seg bevisst at de formidler etiske holdninger hele tiden – både med det de sier og gjør.

3.7.3 Likestilling og likeverd

Bibelen lærer fullt likeverd mellom mann og kvinne, men dette innebærer ikke full likhet i funksjoner.

På den ene side må en glede seg over alt som fremmer likeverd mellom kjønnene. På den annen side må en ha en bevisst holdning til en ubibelsk likestillings-ideologi. Den vil ødelegge

den ordning for forholdet mann/kvinne som Gud har fastsatt.

3.7.4 Toleranse

Toleranse må fremmes etter sin egentlige mening. Det betyr at en viser andre mennesker den samme respekt som en ønsker for seg selv, og at en anerkjenner andres rett til å stå for et annet syn enn det en selv eller flertallet har. Det innebærer ikke at en skal regne alt for likeverdig og alle åndsretninger for like riktige. Det er viktig å lære elevene å se forskjellen på toleranse og relativisme.

3.7.5 Forvaltning

Menneskene er satt som forvaltere over Guds gaver. Både de materielle verdier og naturen rundt oss må forvaltes etter Bibelens ord om gudsfrykt med nøysomhet.

4 Organisasjon, opptak og økonomi

4.1 Organisasjon

Skolene eies og drives av Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) og er forpliktet på kirkesamfunnets læregrunnlag og verdinormer.

Årsmøtet er DELKs øverste organ, men det er kirkesamfunnets styre (Hovedstyret) som har det øverste styringsansvar for alle skolene, og utformer skolens profil og verdisyn. Skolerådet er et organ under Hovedstyret og har som primær oppgave å samordne DELKs interesse som eier av skolene, og skal behandle saker som gjelder alle eller et flertall av skolene.

Alle skolene er underlagt et skolestyre. Skolestyrene har ansvar for at skolene drives i samsvar med gjeldende planer og instruksjoner. De har også personal- og økonomiansvar. Ved hver enkelt skole er det opprettet rådsorganer i henhold til offentlig lovverk.

4.2 Opptak av elever

Skolene er åpne for alle som ønsker å gå på en kristen skole, og som gir sin tilslutning til denne skoleplanen. Kirkesamfunnets medlemmer har fortrinnsrett hvis det er mangel på elevplasser. Det foreligger egne retningslinjer for opptak av elever.

4.3 Økonomi/skolepenger

Det evangelisk-lutherske kirkesamfunns skoler er godkjente etter "Lov om tilskot til private grunnskolar, tilskotsregel nr 7". Skolene får etter dette offentlig tilskudd til driften. Dette tilskuddet dekker ikke alle utgiftene, slik at skolene er avhengig av skolepenger og annen økonomisk støtte.