

**Hvilke perspektiver fra den sosiokulturelle læringsteorien har betydning for å forstå elevenes læringssituasjon i Religion og etikk faget (RoE-faget) i den offentlige og kristne private videregående skole med særlig vekt på religionsstoffet?**

Jeanette Rossebø

Masteravhandling i kristendomskunnskap med spesialisering i religionsdidaktikk

ved NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2010



## **Forord**

Arbeidet mitt med masteroppgaven har vært meningsfullt og lærerikt, men også krevende. Underveis har jeg lært enormt. Å sette teoretisk, pedagogisk fagstoff i sammenheng med Religion og etikk faget har vært utfordrende, men har satt i gang en bevisstgjøring, refleksjon og forståelse omkring ulike lærings situasjoner for elever i den videregående skolen. Mitt pedagogiske grunnsyn har endret seg gjennom denne prosessen, og jeg bruker prinsipper som bygger på den sosiokulturelle læringsteorien i undervisningen, noe som jeg ser øker læringsutbyttet og motivasjonen blant elevene i skolen.

Jeg har hatt mange dyktige lærere og vært sammen med oppmuntrende og flinke medstudenter. Jeg har fått god veiledning fra min veileder, Njål Skrunes. Han har tatt seg god tid til mine spørsmål og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Sunniva Erlandsen som har lest korrektur på oppgaven.

Jeanette Rossebø

Bergen, 3.5.2010.

## Sammendrag

I denne oppgaven fokuserer jeg på den sosiokulturelle læringsteorien som Vygotsky (1896-1943) er en hovedrepresentant for. Jeg har valgt å bruke to bøker som fokuserer på ulike sider ved det sosiokulturelle perspektivet. Roger Säljö og Leif Strandberg er blant dem som bygger sine teorier på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Säljö sin bok *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (2001) fokuserer på det teoretiske aspektet ved læringsteorien. Strandberg sin bok *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (2008) fokuserer på det praktiske aspektet gjennom sine tolkninger av den sosiokulturelle læringsteorien. Gjennom Strandbergs og Säljös bøker trekker jeg frem sosiokulturelle perspektiver fra skole og undervisning som kan settes i relasjon til Religion og etikk faget (RoE-faget) i den videregående skolen. De perspektivene jeg trekker frem, mener jeg har betydning for å forstå elevenes læringssituasjon i den videregående skolen.

Jeg tar utgangspunkt i den offentlige og den kristne private videregående skole. Skolene har ulike kommunikative trekk som gjør at elevenes læringssituasjon arter seg forskjellig i RoE-faget. I en kristen skole blir fagplan og undervisning satt inn et kristent helhetsperspektiv. Det abstrakte i skolen bygges ned, og skolen ønsker å koble sammen liv og lære i undervisningen. De fleste elevene i dette skoleslaget har erfaring og kjennskap til kristne tradisjoner og begreper. Disse elevene vil ha gode referanserammer og positive forutsetninger for å forstå RoE-faget, med vekt på kristendommen. I en offentlig skole vil mange av elevene ikke ha de samme forutsetningene og det nære forholdet til kristendommen og dens temaer som i kristen privat skole. Tilsvarende vil elevene i den offentlige skolen muligens ha bredere kjennskap til andre religioner og livssyn med tanke på et fyldigere mangfold av elevbakgrunner. Slike faktorer har betydning for å forstå elevenes motivasjon og læringssituasjon i de ulike skoleslagene i RoE-faget, sett i relasjon til sosiokulturell læringsteori.

Læring finner næring i sosial samhandling. Det er en sosiokulturell grunntanke. Gjennom varierte læringsformer vil elever kunne bruke sosial samhandling som grunnlag for læring, og språket som læringsverktøy gjennom ytre aktivitet og indre dialog.

Den sosiokulturelle utviklingen kan beskrives som læring på et kollektivt nivå. Innenfor denne rammen skjer det så læring og utvikling på et individuelt nivå. Som biologiske skapninger har vi åpenbare begrensinger i våre evner, men som sosiokulturelle skapninger er våre muligheter for å lære og forandre oss nærmest ubegrenset.

## INNHOLDSFORTEGNELSE:

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Min interesse for temaet .....	7
1.2 Problemstilling og problemfelt for oppgaven.....	8
1.3 Tidligere forskning rundt temaet .....	9
1.4 Kilder .....	11
1.5 Oppgavens metode .....	12
1.6 Oppgavens oppbygging .....	14
<b>2.0 Teoretisk bakgrunnsstoff .....</b>	<b>17</b>
2.1 Lev Semjonovitj Vygotsky (1896-1934).....	18
2.1.1 Bakgrunnen for Vygotskys kulturhistoriske teori .....	21
2.1.2 Sosiopolitisk kontekst .....	23
2.2 Læringsteori .....	24
2.3 Sosiokulturelle læringsteorier - en presentasjon av Roger Säljö og Leif Strandberg.....	26
2.4 Den sosiokulturelle læringsteorien – en introduksjon .....	27
2.4.1 Virksomhetssystem.....	29
2.4.2 Den indre og ytre samtalen .....	30
2.4.3 Læringens situerte natur .....	32
2.4.4 Artefakter og mediering .....	34
2.4.5 Den nærmeste utviklingssonen .....	39
2.4.6 Den proksimale utviklingssonen .....	41
2.4.7 Læreprosessen i virksomhetssystemet skolen og læreprosessen i hverdagen .....	43
2.4.8 Skriftspråket som medierende redskap.....	45
2.5 Oppsummering .....	48
<b>3.0 Nærmere beskrivelse av skolen som virksomhetssystem med et særlig fokus på forholdet til religion og etikk.....</b>	<b>51</b>
3.1 Kort presentasjon av de ulike skoleslagene .....	51
3.1.1 Den offentlige skolen.....	51
3.1.2 Den kristne private videregående skolen (Danielsen videregående skole) .....	53
3.2 Fagforståelsen .....	54
3.2.1 Lære om og av religion .....	55
3.2.2 Lære i religion .....	59

3.2.3 Fagforståelsen sett i relasjon til sosiokulturell læringsteori.....	60
3.3 Religion og etikk planen – en tekstliggjøring av den religiøse og etiske livsvirkelighet	61
3.3.1 RoE-planen sett i lys av en eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnærming til religion.....	62
3.3.2 RoE-planen sett i lys av en om- og av- plattform .....	64
3.3.3 RoE-planen sett i lys av læringsinnholdet og elevenes sosiokulturelle referanserammer....	66
3.4 Fagplanen for Danielsen videregående skole .....	68
3.5. Oppsummering .....	70
<b>4.0 Elevene - nærhet og distanse til den religiøse virkelighet.....</b>	<b>71</b>
4.1 Typologisk kart.....	71
4.2 Foreldrenes og familiens funksjon knyttet til den religiøse påvirkningen .....	74
4.3 Elevenes forutsetninger i møte med religion og etikk faget .....	75
4.4 Oppsummering .....	76
<b>5.0 Læreren.....</b>	<b>77</b>
5.1 RoE-læreren i offentlig videregående skole .....	77
5.2 RoE-læreren i kristen privat videregående skole.....	79
5.3 Oppsummering .....	81
<b>6.0 En drøfting av hvilken betydning den sosiokulturelle læringsteorien har for RoE-faget .....</b>	<b>83</b>
6.1 Virksomhetssystemet – den offentlige og den kristne private videregående skolen .....	83
6.2 Tenkning – den indre og ytre samtalen. Sier elevene virkelig hva de mener? .....	85
6.3 Læringens situerte natur – RoE-faget.....	89
6.4 Artefakter og mediering – pedagogiske hjelpemidler i RoE-faget.....	92
6.5 ”Den nærmeste/proksimale utviklingssonen.” Veiledning til elever i RoE-faget .....	96
6.6 Læreplassen i det skriftbaserte virksomhetssystemet og læreplassen i hverdagen .	99
6.7 Oppsummering og konklusjon.....	101
<b>7.0 Etterrefleksjon .....</b>	<b>105</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg (RELIGION OG ETIKK – FELLESFAG I STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM) .....</b>	<b>113</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Min interesse for temaet

I denne oppgaven vil jeg ta for meg ulike perspektiver fra den sosiokulturelle læringsteorien som Lev Semjonovitj Vygotsky (1896-1934) er en hovedrepresentant for. Roger Säljö og Leif Strandberg har skrevet bøker om denne læringsteorien, og jeg har valgt å fokusere på to bøker som de har skrevet. Jeg ønsker å trekke frem perspektiver fra disse bøkene som har en betydning for skole, fag og undervisning sett i relasjon til religion og etikk faget (RoE-faget) i den videregående skolen. Noen av de sosiokulturelle perspektivene som Säljö og Strandberg drøfter i sine bøker, mener jeg har betydning for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget. Den sosiokulturelle læringsteorien blir også kalt sosiohistorisk, kulturhistorisk eller kulturpsykologisk perspektiv<sup>1</sup>. Jeg kommer hovedsakelig til å benytte meg av begrepet sosiokulturell læringsteori i denne oppgaven.

Hvordan mennesker lærer, er noe som i lang tid har interessert meg. Den sosiokulturelle læringsteorien fokuserer på læring og utvikling i en sosial og kulturell sammenheng. Dette mener jeg kan ha klare praktisk-pedagogiske konsekvenser for RoE-faget. I tillegg har jeg lenge vært opptatt av hvilken betydning elevenes sosiokulturelle bakgrunn og forutsetninger har for deres motivasjon og læring i RoE-faget i den offentlige og kristne private videregående skolen.

Hva er det som gjør at de sosiokulturelle referanserammene og motivasjonen arter seg forskjellig i RoE-faget i de ulike skoleslagene? Hvordan kan elevenes sosiokulturelle bakgrunn være med på å bidra til å forstå elevenes læringssituasjon og motivasjon for RoE-faget?

Interessen for oppgavens tema har jeg videre fått både gjennom min teoretiske og praktiske erfaring fra min allmennlærerutdanning ved lærerhøyskolen på Landås i Bergen, samt min fordypningsretning, religionsdidaktikk, innenfor Kristendom master ved Norsk Lærerakademi (NLA). Den teoretiske undervisningen og praksiserfaringen fra disse utdanningsinstitusjonene har bidratt til en økende interesse for å lære mer om den sosiokulturelle læringsteorien.

---

<sup>1</sup> Säljö 2002a:32.

Min praksiserfaring kommer hovedsakelig fra offentlig skole i grunnskolen som har vært tilknyttet allmennlærerutdanningen. I videregående skole har jeg hatt praksis i kristen privat skole, (3.klasse ved Danielsen videregående skole) som har vært tilknyttet masterstudiet. Selv om aldersgruppen i de to ulike skoleslagene skiller seg fra hverandre, merker jeg klare forskjeller i elevforutsetninger, sosiokulturelle forutsetninger og motivasjon blant elevene.

Slike erfaringer og de nevnte spørsmål har skapt en interesse hos meg for den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg ønsker å bevisstgjøre min egen forforståelse omkring dette, slik at jeg kan møte elevene, deres refleksjoner og spørsmål i RoE-faget på en positiv måte. Dette har bidratt til lyst og engasjement for denne masteroppgaven.

## **1.2 Problemstilling og problemfelt for oppgaven**

Denne masteroppgaven tar sikte på å gi et svar på: *Hvilke perspektiver fra den sosiokulturelle læringsteorien har betydning for å forstå elevenes læringssituasjon i Religion og etikk faget (RoE-faget) i den offentlige og kristne private videregående skole med særlig vekt på religionsstoffet?* I den sammenheng vil jeg ta for meg den sosiokulturelle læringsteorien som Vygotsky var en frontfigur for, og som på ulike måter har blitt ført videre av andre.

Roger Säljö og Leif Strandberg er blant dem som bygger sine teorier på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Jeg vil gjøre rede for deres fortolkninger av den bestemte læringsteorien og fremheve ulikheter i deres anvendelse og fremstilling av teorien. Fokuset vil være på perspektiver som kan belyse teoriens betydning for elevenes læringssituasjon i RoE-faget i den videregående skole.

Oppgavens problemstilling inneholder begrepet læringssituasjon. Hva ligger i dette begrepet? Den pedagogiske trekanten<sup>2</sup> er med på å synliggjøre en læringssituasjon. Et hvert møte mellom elev, lærer og faglig innhold er en læringssituasjon. Denne læringssituasjonen vil arte seg forskjellig i offentlig og kristen privat videregående skole med tanke på ulike elevforutsetninger, oppfatningen av lærerrollen og fagforståelsen av det faglige innholdet.

Ut fra oppgavens problemstilling kan vi se at jeg vil behandle to skoleslag, offentlig og kristen privat videregående skole som er forankret i Kunnskapsløftet 2006 (K06). Hvilke rammesituasjoner i de to ulike skoleslagene skiller seg fra hverandre?

---

<sup>2</sup> Mange pedagoger bruker den pedagogiske trekanten/den didaktiske trekanten i sine bøker for å synliggjøre virksomheten i et klasserom. Gunn Imsen bruker blant annet denne modellen i sin bok. Imsen 2009:96.



Fagforståelsen i de to ulike skoleslagene vil også skille seg fra hverandre. Hvordan vil fagplanen og undervisningen bli lest og anvendt i de to ulike skoleslagene?

Min erfaring tilsier at elevene i disse skoleslagene møter undervisningen i RoE-faget med ulike sosiokulturelle referanserammer og ulike elevforutsetninger, og at disse blir ulikt vektlagt i offentlige og kristne skoler. Hvilke faktorer bidrar til dette?

Lærerrollen i de to ulike skoleslagene skiller seg tydelig fra hverandre. Hvilke konsekvenser får dette for læringssituasjonen og undervisningen?

Da den nye læreplanen ble tatt i bruk, (K06), ble begrepet kunnskap, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter satt i sentrum. Det var et sentralt poeng i forarbeidene til K06 og i læreplanverket (LK06) å løfte fokuset på faglige mål og styrke den faglige kompetansen i skolen. Elevene skal kunne dokumentere at de kan bruke ferdighetene og kompetansen som er integrert i Kunnskapsløftet, på en aktiv måte. Fokuset på å øke kompetansen og grunnleggende ferdigheter synliggjør tanken om at skolen er en viktig arena i den stadig økende internasjonale konkurransen.<sup>3</sup> Dette betyr at elevenes læring er viktig, og den sosiokulturelle læringsteorien kan gi oss noen viktige bidrag til å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget.

### **1.3 Tidligere forskning rundt temaet**

Læring og læringsteorier er et omfattende forskningsfelt med mange teorier. Sosiokulturell læringsteori er en av dem. Vygotsky blir ofte omtalt som en pionør for denne teorien, og hans arbeider har vært gjenstand for omfattende undersøkelser. På 1970-tallet tok vestlige forskere opp tradisjonen fra Vygotsky og frem til i dag har det foregått mye forskning ved universitetene som baserer seg på Vygotskys teorier. Forskere som Gunilla Lindqvist, Berthel Sutters og Roger Säljö er verdt å nevne i denne sammenhengen.<sup>4</sup>

Den amerikanske psykologen og pedagogen, Jerome Bruner, er en annen forsker som etter hvert ble svært inspirert av Vygotsky. Bruners senere arbeider og kunnskapssyn er knyttet opp mot arven etter Vygotsky. Bruner var tidligere en tilhenger av kognitive teorier. Likevel kan man på mange måter si at Bruner etter hvert ble en forkjemper for Vygotskys teorier, og han skal ha mye av æren for hans anerkjennelse.<sup>5</sup> Bruners kjente begrep, stillasbygging

---

<sup>3</sup> Mikkelsen & Fladmo 2009:18.

<sup>4</sup> Strandberg 2008:209.

<sup>5</sup> Bruner 1985:21-24.

(scaffolding) har blitt utarbeidet i påvirkning av Vygotsky (jfr. ”Den nærmeste/proksimale utviklingssonen”).<sup>6</sup>

Her til lands har Ivar Bråten, professor i pedagogikk, publisert mange av Vygotskys teorier på norsk. I tillegg til egne utgivelser omkring læring og læringsforståelse, har Bråten med øvrige forfattere gitt ut *Vygotsky i pedagogikken* (1996) som gir en utførlig oversikt over hans liv og teori.<sup>7</sup>

Vygotskys arbeid innenfor psykologi har ført til etablering av skoler som baserer sin pedagogiske virksomhet på hans idealer. Det kan i denne sammenheng nevnes Golden Key school i Moskva og Barbara Taylor school i New York. Skolene mener å ha funnet en alternativ vei å gå når det gjelder kunnskapstilegnelse. Innenfor disse skolene er det ikke bare det rent intellektuelle som blir vektlagt. Sosial og følelsesmessig utvikling blir viet like stor oppmerksomhet. Barnehager har også blitt etablert i god Vygotsky ånd, som Reggio barnehager og Bifrost barnehager.<sup>8</sup>

Tidligere forskning om temaet kan deles inn i tre underpunkter: 1) For det første gjelder det teorinivået som dreier seg om sosiokulturell læringsteori. I det foregående har jeg pekt på flere personer som på ulike måter har ført Vygotsky sine teorier videre, og det kunne blitt brukt stor plass på å nevne alle. 2) Det andre nivået dreier seg om personer som har anvendt denne teorien på skolefag. Leif Strandberg og Roger Säljö har satt denne læringsteorien i sammenheng med enkelte fag, men på et forholdsvis generelt nivå. Ellers finnes det minimalt med litteratur som setter sosiokulturell teori konkret sammen med skolefag. 3) Det tredje nivået dreier seg om min problemstilling. Er det noen som har brukt denne læringsteorien i analyser av fag og undervisning i religion, livssyn og etikk (RLE) eller RoE-faget, det vil si religion som undersøkingsemne? Jeg har søkt i ulike data- og biblioteksbasert, og har funnet en person som har satt den sosiokulturelle teorien i relasjon til RLE-faget i grunnskolen og RoE-faget i videregående skole. Dette er Jon Magne Vestøl, førsteamanuensis i religions- og etikkdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Han har skrevet ulike artikler omkring dette. Vestøl setter sosiokulturell læringsteori i sammenheng med RLE eller RoE- undervisning, og viser hvordan en konkret kan bruke denne læringsteorien i praksis. Vestøls bidrag har vært til inspirasjon for arbeidet mitt når jeg har valgt å gå bredere inn i den sosiokulturelle læringsteorien og forsøkt å undersøke ulike

---

<sup>6</sup> Skodvin 2001:15. Det blir redegjort for ”Den nærmeste/proksimale utviklingssonen” i kapittel 2.4.5 og 2.4.6.

<sup>7</sup> Bråten 1996b:11.

<sup>8</sup> Strandberg 2008:208-209.

elementer som skaper muligheter og begrensinger i forhold til å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget.

## 1.4 Kilder

I det følgende vil jeg presentere de viktigste kildene jeg har benyttet i masteroppgaven min.

I teoridelen (kapittel 2) benytter jeg meg stort sett av to bøker. Den første boken, *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (2001), er skrevet av Roger Säljö. Den andre boken, *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (2008), er skrevet av Leif Strandberg. Säljö og Strandberg er to læringsteoretikere som har ført videre den sosiokulturelle læringsteorien på bakgrunn av Vygotsky sine teorier.

I tilknytning til diskusjonen om fagforståelsen i kapittel 3.2 vil jeg særlig benytte en artikkel av Jon Magne Vestøl (2009). Artikkelen som heter *Undervisning og læring i religions livssyns og etikkfag*, er bl.a. gjengitt i boken *Lektor- adjunkt- lærer. Artikler for studiet i praktisk- pedagogisk utdanning* (2009) som Mikkelsen og Fladmo er redaktører for. Artikkelen tar for seg ulike forståelsesrammer for arbeidet med RLE og RoE-faget sett i lys av både en eksklusiv, en kritisk og en inklusiv tilnærming til faget.

I samme kapittel vil jeg også presentere litteratur om fagforståelsen (lære om, av, i-begrepene) i offentlig og kristen videregående skole. I den sammenheng vil jeg referere til en internasjonal empirisk undersøkelse som har blitt utført av Riegel og Ziebertz (2009). Videre vil jeg presentere Meiers (2009) og Sagbergs (2006) bidrag til forskningen.

I kapittel 3.3 vil jeg presentere den offentlige fagplanen for RoE-faget for den videregående skole (2006) som foreligger i Kunnskapsløftet.

Siden jeg også har fokus på kristne videregående skoler, vil jeg i kapittel 3.4 i tillegg trekke frem læreplanen for Danielsen videregående skole (1995). Læreplanen er et eksempel på en læreplan fra en kristen videregående skole.

Etter å ha presentert det teoretiske rammeverket jeg benytter i oppgaven, vil jeg ut fra noen empiriske undersøkelser presentere en elevtypologi. I kapittel 4 presenterer jeg data som sier noe om elevenes sosiokulturelle referanserammer og elevenes forutsetninger for å forstå RoE-faget i den videregående skole. Her vil jeg benytte meg av både religionspsykologisk og religionssosiologisk litteratur av forfattere som Harbo (1982, 1989, 1990), Munksgaard (1984) og Evenshaug og Hallen (1992, 2000).

Lærerens ulike rolle i offentlig og kristen skole blir trukket frem i kapittel 5. Her benytter jeg meg først og fremst av LK06 og fagplanen for Danielsens videregående skole for å undersøke hva disse kildene sier om lærerens rolle.

### 1.5 Oppgavens metode

Grunnlaget for oppgaven er tekst- og dokumentanalyser som krever kvalitative metoder. Dette krever kunnskap om hermeneutikken og dens problemstillinger. I den sammenheng benytter jeg meg stort sett av litteratur som er skrevet av Gadamer (2007) og Gilje og Grimen (1995).

Henriksen sier at hermeneutikk er en fortolkningslære. Hermeneutikken sier noe om hvordan vi skal tolke og hva det innebærer å tolke. Med andre ord kan vi si at det er en refleksjon over tolkningsprosessen i et kvalitativt samfunnsvitenskapelig prosjekt.<sup>9</sup>

Når jeg skal gå nærmere på det hermeneutiske perspektivet, finner jeg det passende å støtte meg på Gadamer sitt bidrag til teorien i boken *Wahrheit und metode* (1960) referert i Kjørup. Gadamer benytter seg av teologen Rudolf Bultman sitt begrep ”førforståelse”.<sup>10</sup> I begrepet ligger det at en tekst møtes med spørsmål forankret i leserens egen erfaring og kunnskap. Dette forklarer han med at alt en forstår, har utgangspunkt i det en tidligere har forstått.

Gadamer som er en svært sentral teoretiker, utviklet en generell filosofisk hermeneutikk som skulle skape bevissthet om forståelsens prosesser innenfor de humanistiske fagene. Han mente at hermeneutikken var den eneste passende tilnæringsmåten innenfor humaniora.<sup>11</sup>

Gadamer sier at mennesker ikke makter å ha fullstendig oversikt over sine fordommer. Bare de fordommene mennesket kjenner til, kan stilles opp til kritisk vurdering. Gadamer vektlegger allikevel at våre fordommer ligger til grunn på en positiv måte i tolkningen av en tekst. Vår forståelse eksisterer med andre ord aldri helt uten forutsetninger, og vi befinner oss innenfor det han kaller en forståelseshorisont. Denne forståelseshorizonten kan endre seg når nye momenter dukker opp. Ved å ta utgangspunkt i vår forforståelse av hvordan ting henger sammen i møtet med teksten, kan vi merke at teksten gjør noe med oss. Vi tolker teksten og nærmer oss tekstens horisont. Når vår forståelseshorisont smelter sammen med tekstens horisont, skjer det i følge Gadamer en horisontsammensmeltning. Slik han ser det, er dette den

---

<sup>9</sup> Henriksen 1994a:14-16.

<sup>10</sup> Kjørup 2008:75.

<sup>11</sup> Gadamer 1953:7-10.

hermeneutiske sirkel.<sup>12</sup> Det er viktig å merke seg at dette er en prosess. En endelig sammensmeltning er neppe mulig i virkeligheten.

Grunnprinsippet i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av bestemte forutsetninger. Vi møter aldri verden uten forutsetninger, selv om vi ofte tar disse forutsetningene for gitt. De forutsetningene vi har, er med på å bestemme hva vi forstår og ikke forstår. Med henvisning til Gadamer, sier Gilje og Grimen at forforståelse er nødvendig for at forståelse skal være mulig. Dette kan eksemplifiseres ved at når vi studerer en tekst, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Dersom disse ideene er fraværende, vil våre undersøkelser ikke ha noen form for retning. Dessuten vil vi ikke vite hva i teksten vi skal rette vår oppmerksomhet mot. I følge Gilje og Grimen vil det i en persons forforståelse inngå flere elementer. De nevner i denne sammenheng *språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer*.<sup>13</sup>

*Språk og begreper* inngår i en persons forforståelse i tilknytning til fortolkning av en tekst. Å mestre et språk, vil også si at en er i stand til å mestre ulike begreper. Begreper kan bidra til å fremheve ulike aspekter ved fenomener. Ulike språk har ulike begreper til rådighet. Dermed vil mennesker kunne ha forskjellige forståelseshorisonter. Dette kan resultere i at mennesker kan se ulike ting i møte med det samme.<sup>14</sup> For mitt vedkommende blir det viktig å bygge opp et begrepsapparat der hensikten og formålet ligger i å trekke ut basale trekk ved den utvalgte læringsteorien. Dette vil være en prosess i min egen utvikling for å få et mer dekkende og nyansert språk for å beskrive og analysere elementer fra den sosiokulturelle læringsteorien. Min bakgrunn som allmennlærer har skapt en forforståelse som trolig vil være positiv i gjennomgangen av tekster som omhandler elevers læringssituasjon. Samtidig har min trosoppfatning og kjennskap til den delen av faget som omhandler kristendommen, trolig lagt positivt til rette for å forstå språk og begreper fra dette temaet.

En *trosoppfatning* er det som et menneske holder som sannhet i en samfunnsforståelse, naturforståelse og trosforståelse. Trosoppfatninger står sentralt i forforståelsen til et menneske fordi de er med på å prege menneskers argumenter innenfor et standpunkt, og for hva han eller hun opplever som problemer og utfordringer.<sup>15</sup> I denne sammenheng jobber vi med kristendom, religion og didaktikk. Hva har min trosoppfatning å si for min forforståelse i

---

<sup>12</sup> Gadamer 2007:355.

<sup>13</sup> Gilje & Grimen 1995:148.

<sup>14</sup> sst.:148-149.

<sup>15</sup> sst.: 149-150.

tilknytning til den sosiokulturelle læringsteorien? Mitt utgangspunkt for å tenke helhetlig omkring lærergjerningen er troen på Gud som skaper og frelser. Dette kristne helhetsperspektivet vil ha innvirkning på meg i min holdning til og fortolkning av elevenes religiøse erfaring og den betydning dette har for elevenes læring.

*Personlige erfaringer* er også svært aktuelle innenfor forforståelsen for eksempel i en undervisningssituasjon. Disse erfaringene vil variere fra menneske til menneske, alt etter hvilket miljø han eller hun har vokst opp i, og hvilke erfaringer mennesket har møtt på og senere møter på.<sup>16</sup> Hvilke personlige erfaringer vil være aktuelle i min forforståelse? Som nevnt i 1.1. har jeg erfaring fra praksis i skolen, både offentlig og privat. I mitt møte med tekster som sier noe om den sosiokulturelle læringsteorien, søker jeg å se en sammenheng mellom teorien og det som jeg allerede har opplevd i praksis i skolesammenheng. Mine personlige erfaringer med offentlig og privat skole vil prege min forforståelse av tekster som omfatter dette temaet.

Begrepene som nå har blitt nevnt, har betydning for hvordan jeg spør, fortolker og forstår tekster og dokumenter. Mitt allerede etablerte språk og begrepsapparat vil ha betydning for min oppfatning og fortolkning i møte med tekster. Min trosoppfatning vil være medbestemmende for mitt syn og anvendelse av de utvalgte tekstene. Ikke minst vil de personlige erfaringene jeg har gjort, være avgjørende for min bevissthet omkring tekstens innhold og mening.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven inneholder syv kapitler. Kapittel 1 introduserer og aktualiserer oppgavens fokus.

Kapittel 2 inneholder det teoretiske bakgrunnsstoffet. Her blir litteratur og teori presentert og drøftet. Jeg tar for meg den sosiokulturelle læringsteorien slik den er fortolket av Roger Säljö og Leif Strandberg på bakgrunn av Vygotskys teorier. Her legges det vekt på perspektiver som har en sammenheng med skole, fag og undervisning.

I kapittel 3 blir de ulike skoleslagene, offentlig og kristen privat skole presentert. Her legges det særlig vekt på hvordan fagplanen i de enkelte skoleslagene leses og anvendes.

I kapittel 4 blir det lagt vekt på elevene. På bakgrunn av Munksgaard (1984) og Harbo (1989) har jeg utarbeidet et kategoriskjema som antyder elevens holdninger til kristendom.

---

<sup>16</sup> sst.:150.

Kapittel 5 sier noe om lærerens ulike rolle i den offentlige videregående skole og kristne private videregående skole.

I kapittel 6 vil det forekomme en drøfting av hvilken betydning den sosiokulturelle læringsteorien har for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget i den videregående skolen.

På bakgrunn av mine opplevelser og tanker knyttet til arbeidet ved den sosiokulturelle læringsteorien, vil det i kapittel 7 inneholde en etterrefleksjon.

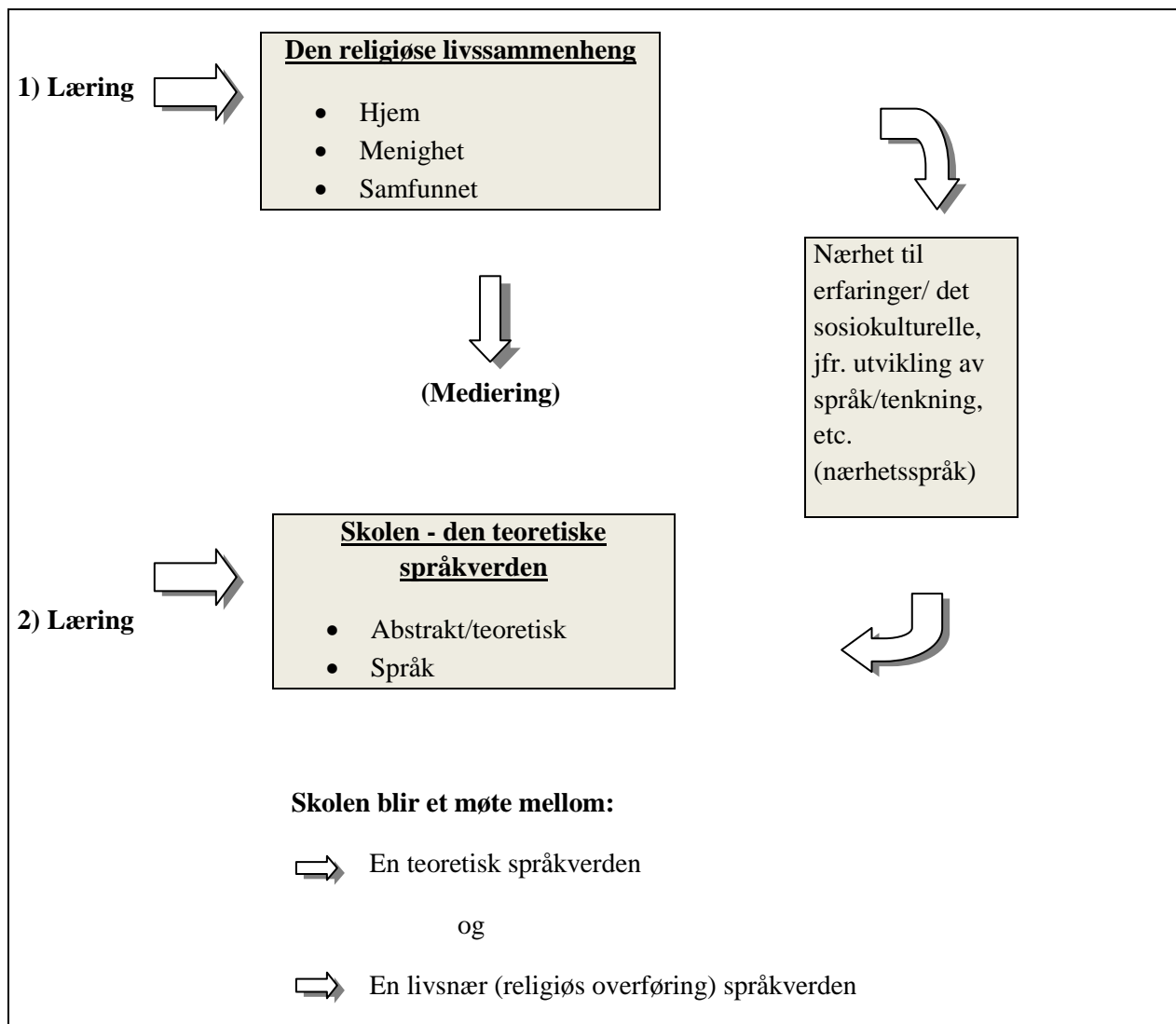




## 2.0 Teoretisk bakgrunnsstoff

Når vi nå beveger oss mot det teoretiske bakgrunnsstoffet i oppgaven, bør det innledningsvis sies noe om at religiøs læring kan skje innenfor to ulike arenaer i samfunnet. For det første dreier det seg om læring i en skolekontekst, nærmere bestemt i RoE-faget som er oppgavens hovedanliggende. Dette er læring innenfor en teoretisk og abstrakt språkverden. Den andre læringsarenaen dreier seg om den religiøse livssammenheng innenfor den enkelte elevs hjem, menighet og samfunn. Skolens oppgave blir da å trekke den religiøse livssammenheng inn i skolen. Jo nærmere RoE-undervisningen klarer å trekke den religiøse livssammenheng inn i skolen, jo mer læring vil finne sted. Njål Skrunes har i denne sammenheng laget en modell for å tydeliggjøre dette, og jeg kommer til å henviser til denne modellen gjennom hele oppgaven.

### Modell 1:



Vygotsky er en av flere frontfigurer som danner bakgrunn og utgangspunkt for den sosiokulturelle læringsteorien. Først av alt vil det være hensiktsmessig for oppgavens skyld å presentere Vygotsky som person. Årsaken er at Säljö og Strandberg bygger sine teorier på Vygotskys teorier. I hvilken sammenheng virket Vygotsky, og hvordan påvirket dette hans liv og hans teori? Denne biografien bygger hovedsakelig på Leif Strandberg sin bok, *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (2008).

## 2.1 Lev Semjonovitj Vygotsky (1896-1934)

Vygotskys liv blir ofte delt inn i fire deler: Barndomsårene i Hviterussland, studenttiden i Moskva, lærergjerningen i Gomel og forskervirksomheten i Moskva.<sup>17</sup>

Vygotsky ble født den 5. november i 1896 i byen Orsja som ligger i dagens Hviterussland. Da han var ett år flyttet familien til Gomel som ligger i den sørlige delen av Hviterussland.

Vygotsky tilhørte en jødisk familie og han var nummer to av åtte søsken. Dette var i den tiden da alle jøder ble henvist til spesielle bosetningsområder i Russland, og det var heller ikke noe unntak for hans familie. Muligheten for høyere utdanning i Moskva blant jødene var svært begrenset, og det lå begrensninger på hvilke emner jøder fikk studere og hvilke yrker de fikk arbeide innenfor.<sup>18</sup>

Vygotsky kom fra en intellektuell middelklasse, og foreldrene hans var godt utdannet. Faren var blant annet medlem i Society of Education. Dette innebar at han var ansvarlig for å anskaffe et allment bibliotek i byen. Familien hadde i tillegg bibliotek hjemme og Vygotsky behersket skrivekunsten fra svært ung alder. Biblioteket, altså tilgang til informasjon, er viktig i Vygotskys teorier.<sup>19</sup>

Guvernanter ble tilknyttet barnas skolegang. Solomon Asphiz var en revolusjonær som hadde tilbrakt mange år i sibirsk fangeleir. Han var kjent for sine sokratiske samtaler blant Vygotsky og hans søsken. Dette kan vi se Vygotsky har tatt med seg videre inn i sine teorier om utviklingssoner der en mer kompetent person veileder en mindre kompetent person.<sup>20</sup> Dette blir behandlet i kapittel 2.4.5 og 2.4.6.

Selv om ikke familien var spesielt religiøs, forekom det hyppige diskusjoner og tolkninger om hva som stod i Toraen. Tekstmaterialet var viktig og Mosebøkene ble lest flere ganger og ble

---

<sup>17</sup> Strandberg 2008:192.

<sup>18</sup> sst.

<sup>19</sup> sst.

<sup>20</sup> sst.:192-194.

satt i sammenheng med den muntlige Toraen. Tale og skrift gikk hånd i hånd i denne familien. Vygotskys vektlegging av tale og skrift (den muntlige og skriftlige Toraen) kan vi finne igjen i hans teorier om hvordan tale kompletterer tenkning (indre tale) og hvordan indre tale kompletterer tale. Vygotskys teorier om at lesing er en sosial praksis, er med på å bekrefte at han har tatt dette med seg videre fra sin barndom.<sup>21</sup>

Vygotskys barndomsår i Hviterussland var preget av både familieidyll, men også uro på grunn av den tiltakende antisemittismen. Han fikk gode skoleresultater og en prestisjefull gullmedalje etter avsluttet videregående. Dette banet vei for akademiske studier. Til tross for at det var loddrekning blant de jødiske søkerne for å komme inn på universitetet, var han blant de få heldige som fikk plass til å studere ved universitet i Moskva i år 1913.<sup>22</sup>

Etter anbefalinger fra foreldrene startet han å studere medisin. Dette var noe som interesserte ham i liten grad, og han sluttet etter bare en måned. Deretter påbegynte han jusstudiet som lå nærmere hans interessefelt. Siden det var ulovlig for jøder å studere emner som kunst og litteratur, meldte han seg inn i et alternativuniversitet hvor han studerte historie og filosofi.<sup>23</sup>

Fra studentårene 1913 til 1917 er det mange hull i hans biografi, og det er usikkert hva som skjedde med Vygotsky etter Oktoberrevolusjonen.<sup>24</sup>

Da Vygotsky dro fra Moskva i desember 1917, var han formelt utdannet jurist. Til tross for at han fullførte sine jusstudier, var det ikke dette han kom til å vie sitt liv til. Det var psykologi og pedagogikk som ble hans store interesse og forskningsfelt.<sup>25</sup>

Fra 1917 til 1921 oppholdt Vygotsky seg i sin hjemby, Gomel. Nå var det tillatt å bli lærer, og han underviste i Gomel i seks år. Mange dokumenter har blitt borte, men vi vet at hans undervisningsvirksomhet var svært omfattende. Vygotsky fikk tuberkulose i disse hektiske undervisningsårene. Dette stoppet ham likevel ikke, og han skrev mesteparten av doktoravhandlingen sin om kunstens psykologi i denne tiden. Denne fikk han senere godkjent i Moskva.<sup>26</sup>

Vi nærmer oss den siste perioden i Vygotskys liv, og året er 1924. Den siste epoken av hans liv kan vi si innledes av hans prestisjefylte tale i den nevropsykologiske kongressen i

---

<sup>21</sup> sst.

<sup>22</sup> sst.:194-196.

<sup>23</sup> sst.:197.

<sup>24</sup> sst.

<sup>25</sup> sst.:198.

<sup>26</sup> sst.:199.

Leningrad, dagens St. Petersburg. Hans tale vakte stor begeistring, og han ble ansatt ved Universitetet i Moskva, Institutt for eksperimentell psykologi. Dermed flyttet både han og hans kone, Rosa, til Moskva. På kort tid ble han en anerkjent leder innenfor psykologi og pedagogikk som gikk under samlingsnavnet pedologi. Uttrykket betyr læren om barn, og faget hadde til hensikt å være den basisen som senere læren om mennesket skulle bygges på. Pedologien og de revolusjonære visjonene om en ny skole ble forbudt i Sovjetunionen i 1936.<sup>27</sup>

Kozulin sier at pedologien ikke var et enhetlig selvstendig felt. Pedologien ble ofte begrenset til utvikling og utforming av bestemte grunnregler for pedagogiske tiltak som var ønskelige. Dette var noe som Vygotsky var bevisst ved, og han erklærte seg gjentatte ganger uenig med pedologiens ideer og praksis.<sup>28</sup>

Vygotsky døde av tuberkulose i 1934, og slapp dermed å være vitne til gravleggingen av livsverket sitt. To år etter hans død ble nemlig tekstene hans forbudt.<sup>29</sup>

Ved Khrustsjovs maktovertakelse i 1956 kom Vygotsky på banen igjen. Det forbudet som tidligere hadde vært på hans skrifter, ble opphevet, og flere upubliserte skrifter ble utgitt. De kommende årene ble det gjort en formidabel innsats i å gjøre hans navn og tanker kjent i både Sovjetunionen og ellers internasjonalt i forskersamfunnet. Alexander Luria (1902-1977) som var hans tidligere venn og kollega, bidro atskillig til dette.<sup>30</sup>

Vygotskys vitenskapelige arbeid er omfattende. På tross av at han døde tidlig, fikk han produsert og skrevet mye. I løpet av sine 37 år forfattet Vygotsky 270 vitenskapelige arbeider og 10 bøker.<sup>31</sup> Det var likevel kun *Pedagogisk psykologi* som ble utgitt i hans levetid. Denne boken er viktig for Vygotskys syn på læring, og er et av Vygotskys mesterverker. Boken som omhandler psykologiske ideer omkring undervisning, ble publisert i 1926, men forbudt å lese fra midten av 1930-tallet. Frem til 1988 kunne denne boken bare leses på ett bibliotek i Moskva, med sikkerhetspoliti tilstede.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> sst.:202-203.

<sup>28</sup> Kozulin 1990:197.

<sup>29</sup> Strandberg 2008:205.

<sup>30</sup> Bråten 1996a:35-36.

<sup>31</sup> Dysthe & Igland 2001:73

<sup>32</sup> Lindqvist 1999a: 7-8

### 2.1.1 Bakgrunnen for Vygotskys kulturhistoriske teori

Dette delkapitlet skal ta for seg *bakgrunnen* for Vygotskys kulturhistoriske teori. Det er umulig å vite alt om bakgrunnen for utviklingen av hans teori, men Lindqvist og Bråten har fremholdt noen viktige perspektiver.

Vygotsky nevnte til stadighet gjennom sitt forfatterskap at den psykologiske forskningen hadde delt seg i to retninger. Den ene retningen ble representert av behavioristene i USA som studerte ytre observerbar atferd. Den andre retningen ble representert av pavlovianerene i USSR som fokuserte på indre, mentale representasjoner. I og med at Vygotsky mente at tenkning og språkbruk utgjorde en enhet, står hans tenkning i sterk kontrast til Descartes dualisme og tankegang som var rådende i Vygotskys samtid. Vygotsky og hans kollegaer ønsket dermed å legge basisen for en ny retning innenfor psykologien som ble kalt den kulturhistoriske skolen. Utgangspunktet var marxistisk. Det betyr at det ble lagt et historisk perspektiv på menneskelig utvikling i den forstand at det ble fokusert på menneskets materielle vekselvirkning med omverdenen. I tillegg var det et gjensidig forhold mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjoner.<sup>33</sup>

Bråten legger vekt på at Vygotskys pedagogiske og psykologiske teorier ble fremstilt under påvirkning av datidens russiske kultur og vitenskap. Det blir hevdet at han var påvirket av den ukrainske språkforskeren Alexander Potebnya, da han bodde i Gomel. Potebnya skrev om språk og tenkning. Bråten referer til Kozulin (1990) og hevder at det var Potebnya som introduserte det forunderlige forholdet mellom språk og tenkning, noe som senere kom til å bli et av hans store interessefelt.<sup>34</sup>

Den tyske filosofen Hegel (1770-1831) var også en viktig kilde til inspirasjon for Vygotsky. Hegel var opptatt av menneskets historiske natur fremfor at mennesket ble sett på som et abstrakt og universelt vesen. Mediering, utviklingen og danning av psykologiske prosesser er også aspekter innenfor Hegels teori som Vygotsky tar med seg videre i sine teorier, påpeker Bråten.<sup>35</sup>

Lindqvist mener Vygotskys kritiske granskning av datidens psykologiske teorier ligger til grunn for utviklingen av den kulturhistoriske teori, som hans teori blir kalt. En viktig forklaring ligger i de politiske og ideologiske forskjellene mellom øst og vest. Marxismen i

---

<sup>33</sup> Skodvin 2001:9.

<sup>34</sup> Bråten 1996a:15-16.

<sup>35</sup> sst.:16-17.

øst bidro til søken etter en objektiv og materialistisk psykologi. Vygotsky selv befant seg i brytningen mellom en europeisk utdanningstradisjon og en sosialistisk ideologi. Hans egen klassiske utdanning og interesse for kunst og litteratur gjorde at den materialistiske teorien kom i bakgrunnen av hans syn på kunst og kultur. Samtidig hadde hans tidligere studier i medisin vært med på å prege hans interesse for naturvitenskapelig og nevrologisk forskning av mennesker. Vygotsky var også preget av marxismen som vektla forskjellen mellom dyrene og menneskene, der menneskene skiller seg fra dyrene ved sine erfaringer. Dette tar han med videre i sin teori.<sup>36</sup>

Lindqvist påpeker at dualismen kjennetegner de psykologiske teoriene i vest. Denne dualismen innebærer både et biologisk og individualistisk grunnsyn som har vært med på å prege behaviorismen og den kognitive psykologien. Vygotsky er kritisk til dette, noe han gir uttrykk for i sin drøfting av Piagets teori.<sup>37</sup>

I Russland har kulturen hatt en sterk stilling, og skjønnlitteraturen har ofte vist veg for hvordan menneskenes psykologi kan utarte seg. Vygotsky var svært interessert i å lese bøker, og Lindqvist påstår at karakterene i bøkene Vygotsky leste, var hans viktigste kunnskapskilde på veien til å forstå mennesker og i utviklingen av hans kulturhistoriske teori.<sup>38</sup>

Psykologien var atskillig mindre utviklet i gamle Russland enn i vestlige land som Tyskland og USA. Dette medførte at Vygotsky hadde et fokus på disse landene. Innenfor tysk psykologi gjorde han seg kjent med gestaltpsykologi og psykoanalyse. Innenfor amerikansk psykologi studerte behaviorister som Thorndike og Watson. Selv om Vygotsky og Piaget skiller seg fra hverandre, påpeker Bråten at Vygotsky har hentet viktige ideer fra Piaget sitt syn på barns utvikling. Fra Durkheim ble han påvirket av sosiologiske teorier om at menneskelig kognisjon er sosial i sin opprinnelse og i sitt innhold. I tillegg kjente han godt til Pavlovs teorier om klassisk betinging. Vygotsky var altså bredt orientert om psykologien i samtiden.<sup>39</sup>

Bråten refererer til Van der Veer og Valsiner (1994) og påpeker at Vygotsky var preget av både samtidige og foregående teoretikere i Europa og USA ved utviklingen av egne teorier.

---

<sup>36</sup> Lindqvist 1999a:11-12.

<sup>37</sup> sst.:12.

<sup>38</sup> sst.

<sup>39</sup> Bråten 1996a:17

Samtidig fastslår de at hans teorier ikke er en form for videreføring av andres teorier, men en selvstendig oppbygning av ideer som kontinuerlig var i utvikling.<sup>40</sup>

### 2.1.2 Sosiopolitisk kontekst

Det vil være hensiktsmessig for oppgavens skyld å si noe om den *sosiopolitiske konteksten* teoriene til Vygotsky ble utformet i. Dette kan være med på å tydeliggjøre teoriene som Vygotsky utformet.

Revolusjon, borgerkrig, utenlandsk intervensjon og økonomisk krise er viktige stikkord som oppsummerer tiden Vygotsky formet sine tanker og teorier. Bråten mener dette blir reflektert i mange av hans arbeider. Analfabetisme var en av de største utfordringene som den nye staten stod overfor etter oktoberrevolusjonen. Tusenvis av barn var hjemløse, og disse barna hadde ofte medisinske, sosiale, psykologiske og pedagogiske problemer. Ønsket om å identifisere og rehabilitere de barna med funksjonshemminger samt å utjevne forskjellene til andre sovjetiske barn, skapte et behov for tilpasset opplæring i den sovjetiske skolen som ble obligatorisk i 1920 årene. Dette dannet bakgrunnen for Vygotskys langvarig interesse for avvikende atferd og forstyrret utvikling.<sup>41</sup>

Bråten sier at Vygotskys arbeider innenfor det kulturelle og sosiale var knyttet tett opp til den store oppgaven med å skape en ny type psykologi for et nytt postrevolusjonært samfunn. At det fantes et slikt behov, var hans samtidige i stor grad enige om.<sup>42</sup>

Rosa & Montero (1990) referer i Bråten sier at befolkningens håp til den unge staten kan forklare hvorfor Vygotskys faglige gjennombrudd og nyorientering satte tidligere ledende personer innen russisk psykologi på sidelinjen. Vygotsky så det som sin oppgave å realisere den nye statens potensial, og den nye staten fungerte som en inspirasjonskilde. Det er paradoks at hans psykologi og pedagogikk ble avvist av det systemet Vygotsky ønsket å jobbe innenfor.

Fra 1932 skjedde det en vesentlig økning i angrep på psykologien og pedologien, noe som i neste etappe rammet Vygotsky og hans forskning. Angrepene hadde en destruktiv effekt på

---

<sup>40</sup> sst.

<sup>41</sup> sst.:18.

<sup>42</sup> sst.:19.

arbeidene hans. Forskningen hans ble kritisert fra høyeste hold for at den stod langt fra den praktiske og realistiske virkelighet.<sup>43</sup>

Bråten referer til Rosa og Montero (1990) som gir en dekkende beskrivelse av Vygotsky og den nye staten: Vygotskys sosiale og politiske kontekst fungerte både som en viktig inspirasjonskilde og en destruktiv kraft i hans arbeid.<sup>44</sup>

## 2.2 Læringsteori

I følge Säljö er det vanskelig eller umulig å definere klart og entydig hva som menes med å lære. Det eksisterer ulike teoretiske oppfatninger og ulike psykologiske og pedagogiske teorier om hva læring er, og hvilke metoder for undervisning og formidling av kunnskap som er fruktbare. Säljö sier at våre oppfatninger om læring -læringens natur- spiller en avgjørende rolle for hvordan vi ser på undervisning og elevenes læring.<sup>45</sup>

Imsen sier at læringsteori er en teori om hvordan mennesker lærer. Læringsteori har hatt rykte på seg for å være lite relevant og nyttig med tanke på det praktiske som skjer i klasserommet. Dette har sin bakgrunn i at mange av teoriene har blitt formulert på grunnlag av laboratorieeksperimenter, der ”lærestoffet” var svært forskjellig fra det lærestoffet i skolen.<sup>46</sup>

Imsen påpeker at ingen læringsteori gir alene ”hele sannheten”, og det er nødvendig å gjøre seg kjent med flere teorier for å få en helhetlig forståelse av hvordan læring skjer. Årsaken er at en læringsteori som oftest bare tar for seg en del av læringsfeltet. Det finnes med andre ord ingen universell læringsprosess eller læringsteori. Læring innebærer ulike prosesser, og lærestoffet og aktiviteten vil være avgjørende for å vite hvilken type læring det dreier seg om.<sup>47</sup> Når jeg velger en bestemt læringsteori for analysen i denne oppgaven, er det dermed ikke sagt at alt kan forstås gjennom denne teorien. Allikevel mener jeg at den sosiokulturelle læringsteoriens vektlegging av samarbeid, samhandling og aktivitet er viktige arbeidsmåter som bør være hovedfokus i RoE-faget. Dette er fordi elever innenfor en klasse har ulike erfaringer og kjennskap til ulike religiøse arenaer. Elever bør derfor få mulighet til å dele og hjelpe hverandre ved sine erfaringer, kunnskap og spørsmål i form av samarbeid og samtale. Dette tror jeg vil styrke selve læringssituasjonen. I tillegg inneholder RoE-planen mange

---

<sup>43</sup> sst.:18-20.

<sup>44</sup> sst.

<sup>45</sup> Säljö 2001:23.

<sup>46</sup> Imsen 2005:49.

<sup>47</sup> sst.



abstrakte begreper. Læringsteoriens fokus på å bygge på det nære og kjente, for deretter å sette dem i sammenheng med faglige begreper, tror jeg vil føre til en større forståelse og motivasjon for faget.

Som påpekt, gir ikke en læringsteori læreren den fullstendige fasiten på hvordan elever lærer, men den kan være en hjelp til å forstå sider ved elevenes tenkemåte og forståelsesprosess. Det vil være nyttig å ha innsikt i ulike læringsteorier med tanke på at skolen er forpliktet til å gi elevene tilpasset opplæring. Dersom lærerne skal være i stand til å legge til rette for en slik undervisning, er det nødvendig å ha kunnskap om elevene, hvordan de tenker, hva læring er og hvordan læring skjer i samspill med elevene. Ingen konkret læringsteori gir det hele svar på dette alene. Samlet sett vil de ulike læringsteoriene bidra til å øke lærerens bevissthet omkring de ulike læreprosessene, slik at mulighetene for tilpasset opplæring blir større og lykkes.<sup>48</sup>

Eli Ottesen sier at teorier er abstrakte systemer, men at de allikevel gir oss et blikk til å vurdere egen eller andres praksis. Teorier kan hjelpe oss til å forstå og kanskje forbedre den sosiale praksisen, men de gir oss ikke oppskriften på hvordan handlingene skal utføres. Teorier tar opp grunnleggende spørsmål som er viktige å reflektere omkring for den som har ansvar for undervisningen. Læringsteorier tar opp temaer som hva er kunnskap? Hvordan lærer vi? Hvordan skaper og opprettholder vi engasjement og motivasjon?<sup>49</sup>

Det er vanlig å skille mellom tre hovedretninger i teoriutviklingen. Utgangspunktet var det 1)behavioristiske perspektivet. Dette læringssynet innebærer fokus på endring av ytre observerbar atferd. Perspektivet har blitt kalt overføringsmetaforen, der formidleren (les læreren) er den aktive som ”eier” kunnskapen og som fyller den passive mottakeren (les elevene) med kunnskap.<sup>50</sup> Som en reaksjon på behaviorismen kom den 2) ”kognitive revolusjonen”. Individets tenkning, rasjonelle forståelse og indre mentale virksomhet ble hovedfokus for forskningen. Informasjonen kom utenfra og skulle ”inn” i menneskene.<sup>51</sup> Dette synet ble avløst av det 3)sosiokulturelle læringssynet. Her er det en oppfatning av at

---

<sup>48</sup> sst.:49-50.

<sup>49</sup> Ottesen 2009:109-110.

<sup>50</sup> Klette 2004a:31.

<sup>51</sup> Säljö 2001:50.

læring finner sted i sosial samhandling. Det er vekselvirkningen mellom samhandling og egen læring, individ og fellesskap som gir grunnlag for læring.<sup>52</sup>

Hovedhensikten med disse teoriene er som sagt, ikke å finne den riktige teorien, men at de viser oss hvilken grunnleggende tenkning som ligger bak vår praksis, og at de gir oss et bilde av hvilken praksis vi ønsker å etterleve. Den sosiokulturelle forankringen til denne oppgaven er både basert på Vygotskys grunnideer om læring og på den videreføring de har fått (jfr. Säljö og Strandberg). I kapittel 2.3 og 2.4 presenteres deres tenkning.

### **2.3 Sosiokulturelle læringsteorier - en presentasjon av Roger Säljö og Leif Strandberg**

Olga Dysthe hevder at det ikke finnes en enhetlig sosiokulturell læringsteori, selv om vi snakker om *et* sosiokulturelt perspektiv.<sup>53</sup> I min fremstilling trekker jeg frem det som jeg anser har størst betydning for mitt problemfelt. Jeg har valgt å trekke frem to bøker som fokuserer på ulike sider av det sosiokulturelle perspektivet. Roger Säljøs *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, (2001) fokuserer på det teoretiske aspektet ved læringsteorien, mens Leif Strandberg fokuserer på det praktiske aspektet gjennom sine tolkninger av den sosiokulturelle læringsteorien i *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*, (2008). Ved å velge bøker som tar for seg både det praktiske og teoretiske aspektet, kan teorien bli anvendt i praksis, og praksisen bli anvendt teoretisk. I det følgende vil jeg presentere og sammenligne sosiokulturelle perspektiver fra de to bøkene.

Jeg starter kort med å presentere de to forfatterne. Roger Säljö (1948-) er professor i pedagogisk psykologi ved universitetet i Göteborg. Han har publisert flere bøker og artikler om læring og utvikling innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Ved universitetet var han leder for “European Association for Research on Learning and Instruction” (EARLI) mellom 2005 og 2007.<sup>54</sup>

Leif Strandberg på sin side er utdannet psykolog og har i mer enn tretti år arbeidet innenfor skolepsykologi, skoleutvikling og lærer- og rektorutdanning.<sup>55</sup>

Säljö gir som tidligere nevnt en teoretisk fremstilling av den sosiokulturelle læringsteorien, og han prøver å argumentere for at menneskers læring bør forstås i et kommunikativt og

---

<sup>52</sup> Säljö 2006:46.

<sup>53</sup> Dysthe 2001a:34

<sup>54</sup> University of Gothenburg. Dept of education.

<sup>55</sup> Skoleverket 2009.

sosiohistorisk perspektiv. Han ønsker å vise hvordan kunnskap og metoder har utviklet seg gjennom historien.<sup>56</sup> Boken dreier seg om hvordan mennesker lærer, og under hvilke omstendigheter de utvikler forskjellige kompetanser og ferdigheter - både intellektuelle og manuelle. Vygotsky blir trukket frem som eksempel, men ikke i så stor grad som hos Strandberg. Selv om Säljö først og fremst fokuserer på læringens vilkår i utdanningsinstitusjoner som skolen, ønsker han å undersøke denne type virksomhet og resultater ut fra en distansert og kritisk forståelse av hva læring er, samt når og hvordan det skjer. Dette betyr at han ønsker å analysere regler og tradisjoner for kommunikasjon som har vokst frem innenfor skole og utdanning, noe som han mener kan bidra til å forstå elevers læring og innlæringsproblemer.<sup>57</sup>

Strandberg gir i motsetning til Säljö en praktisk fremstilling av Vygotskys arbeid. I boken blir det gjennomgående trukket frem praksiseksempler fra skolen som blir belyst og drøftet kontinuerlig. Etter hvert tema avslutter Strandberg med å vise hvordan dette kan gjøres i praksis og kommer med utfordringer eller spørsmål til leseren. Dette gjør at de som jobber i pedagogiske yrker, ofte kjenner seg igjen, og kan relatere det og bruke det i sine yrker. Boken fungerer som et verktøy for handling i pedagogiske virksomheter sett i lys av Vygotskys syn på læring og undervisning. Tittelen på Strandbergs bok *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* viser til at hvissing og fusking blant elever ikke er noe som er en uting, men heller noe som skal oppmuntres og støttes, med bakgrunn i Vygotskys teorier. Dette er nettopp fordi han mener dette fremmer læring.<sup>58</sup> Dette står i sterk kontrast til den tradisjonelle skolepedagogikken. Det er ingen tvil om at Strandberg klarer å vekke interesse for sine utradisjonelle tanker og ideer.

Temaene som både Säljö og Strandberg har skrevet om, er omfattende og jeg vil trekke ut momenter, begreper og perspektiver som har relevans for undervisningen i RoE-faget i den videregående skole.

## **2.4 Den sosiokulturelle læringsteorien – en introduksjon**

Säljö starter med å argumentere for at læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Med dette mener han at kunnskap oppstår i samspill mellom mennesker og blir

---

<sup>56</sup> Säljö 2001:9.

<sup>57</sup> sst.:11-12.

<sup>58</sup> Strandberg 2008:25.

dermed en del av det enkelte individ i forhold til personens tenkning eller handling.<sup>59</sup> Säljö vektlegger at omverdenen blir tolket for oss gjennom felles kollektive virksomheter, noe som er et sentralt kjennetegn ved den sosiokulturelle læringsteorien. Med andre ord vil dette si at mennesker er født til samspill med hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre. Våre medmennesker hjelper oss til å forstå verden, og vi lærer oss å observere, beskrive og leve slik omgivelsene oppmuntrer oss til.<sup>60</sup>

Strandberg starter boken sin med å si at all læring er *aktivitet*, og fokuserer på dette begrepet i høyere grad enn Säljö. Strandbergs definisjon av aktivitet er et vidt begrep, noe som vil bli redegjort for nedenfor. En mulig årsak til at Strandberg fokuserer så sterkt på dette begrepet i sin bok, kan være at han legger vekt på det praktiske i skolesammenheng - som nevnt tidligere trekker han frem konkrete eksempler gjennom hele boken. Tenkning, tale, lesing, problemløsning, læring, emosjoner og vilje er alle psykologiske prosesser, og har *ikke* sin opprinnelse fra en indre mental tankeverden. De må først og fremst forstås som aktiviteter. Psykologiske prosesser oppstår i menneskets praktiske liv. Dermed blir fokuset flyttet fra ”hva elevene har i hodet” til hvilke aktiviteter elevene gjør i skolen, noe som vil være det avgjørende for læringsutbyttet. Strandberg henviser direkte til Vygotsky når han skriver om aktivitet, og viser til hans fire kjennetegn når det gjelder læring.<sup>61</sup>

1)For det første er aktivitetene som fører til læring, alltid *sosiale*. En elev kan klare noe på egenhånd dersom han eller hun innledningsvis har fått litt hjelp fra andre (jfr. den proksimale utviklingssonen).<sup>62</sup>

2)For det andre er hjelpemidler nyttige å benytte seg av i aktiviteter som i neste instans leder til læring. Det vil si at det finnes *medierende artefakter* som kan hjelpe oss i en problemløsning. Medierende artefakter er verktøy og tegn som for eksempel kart, kompass og fingerregning som ”åpenbarer verden” for oss. Kart og kompass hjelper oss når vi er ute på tur, mens våre fingre kan hjelpe oss til å regne. Med andre ord er det den ytre aktiviteten som fører til indre tankearbeid.<sup>63</sup>

3)For det tredje er menneskers aktiviteter alltid *situerte*. Det vil si at aktiviteter eller læring utspiller seg på bestemte plasser alt etter hva man skal lære. Strandberg argumenterer at det er

---

<sup>59</sup> Säljö 2001:9.

<sup>60</sup> sst.:67.

<sup>61</sup> Strandberg 2008:25.

<sup>62</sup> sst.

<sup>63</sup> sst.:26-26.

lettere å lære seg tysk i Tyskland enn i Russland. Det er også enklere å bli en god leser i et miljø som inneholder et rikt utvalg av tekster og bøker.<sup>64</sup>

4) For det fjerde er *kreativitet* en aktivitet som fører til læring og utvikling. Mennesker er i stand til å ta i bruk og omskape sine lærings situasjoner ved sine relasjoner, hjelpemidler og situasjoner.<sup>65</sup>

Med disse punktene ønsker Strandberg å få frem at mennesket i høyeste grad er et sosialt vesen og at den fremgangsrrike eleven kjennetegnes av aktivitet. Eleven legger stor innsats og mye tid i sin egen læring, og benytter seg mye av hjelp fra sine lærere og venner. Elevens plassering i klasserommet er strategisk med tanke på interaksjonen mellom sine klassevenner, materiell, notering, lesing, osv.<sup>66</sup>

I det følgende (2.4.1-2.4.8) vil det bli trukket frem perspektiver fra den sosiokulturelle teorien som har betydning for skole, fag og undervisning.

### **2.4.1 Virksomhetssystem**

Virksomhetssystem er et sentralt begrep i sosiokulturell læringsteori. Begrepet henviser til institusjoner i et komplekst samfunn. Dette er varige virksomheter som skole, helsevesen, forsvar, rettsvesen, osv. Andre aktiviteter som utføres av gullsmiden, rørleggeren, renholdsarbeidere og bygningsarbeideren, inngår i virksomhetssystemer der yrkenes egne tradisjoner og kunnskaper inngår. Virksomhetssystemer tilbyr varer og tjenester, og er attraktive i samfunnets forbrukerkultur. Virksomhetssystemene kjennetegnes først og fremst ved at de fremstår relativt stabile, men at de kontinuerlig forandres over tid, og til tider er preget av spenning. Innenfor hvert virksomhetssystem utfører mennesker handlinger som reflekterer institusjonens eller yrkesgruppens logikk.<sup>67</sup>

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskaper, ferdigheter og forståelse knyttet sammen i et bestemt perspektiv og har gyldighet innenfor rammen av et bestemt virksomhetssystem, med egne arbeidsmåter og prioriteringer (les skolen og fagene). Det er i slike systemer kunnskaper og ferdigheter vokser fram og blir anvendelige. Begrepet virksomhetssystem kan settes i sammenheng med kontekst. Det finnes som tidligere nevnt ingen nøytral kontekst.

---

<sup>64</sup> sst.:26.

<sup>65</sup> sst.

<sup>66</sup> sst.:27.

<sup>67</sup> Säljö 2001:140-142.

Menneskers aktiviteter og kommunikasjon er alltid situerte og må alltid sees i forbindelse med det virksomhetssystemet de inngår i (les elev og lærer).<sup>68</sup>

Institusjonalisering av læring referer til at læring har blitt lagt til avgrensede virksomhetssystemer, der læring opptrer som et overordnet mål. Det har oppstått nye kommunikative mønstre og vi har fått den sosiokulturelle praksisen vi kaller å studere. Kommunikasjonen som foregår innenfor disse virksomhetssystemene, kalles undervisning. Om elevene lykkes eller mislykkes, har i stor grad blitt oppfattet som skolens normgivende definisjon på hva læring er. Det som er verdt å merke seg i denne sammenheng, er at både fremgangen og motgangen til elevene blir skapt gjennom de samme kommunikative aktivitetene.<sup>69</sup>

Hvilken betydning har virksomhetssystemet skole for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget? Hva kjennetegner og særpreger virksomhetssystemet i offentlig videregående skole og kristen privat videregående skole? Hvilke muligheter og begrensninger er det nødvendig å være bevisst ved i disse virksomhetssystemene? Dette vil jeg gi en nærmere drøfting av i 6.1.

## **2.4.2 Den indre og ytre samtalen**

Säljö sier at innenfor et sosiokulturelt perspektiv er språk og tanke to sider av samme sak, men de er ikke identiske. Å tenke er en situert, taus og usynlig indre prosess som ingen andre enn tenkeren selv kan ha et begrep om. Ytre inntrykk fra den observerbare verden og kommunikasjon med andre mennesker bidrar til at vi tar til oss nye måter å tenke, resonnerer og handle på. Säljö kaller tenkningen for en ”indre samtale” som mennesker fører med seg selv ved hjelp av språklige kategorier. Det er viktig å merke seg at innenfor denne teorien er tenkning også en kollektiv prosess, ikke bare noe som finnes i mennesker, men også mellom mennesker. Tale er derimot en språklig aktivitet som innebærer at en følger bestemte grammatiske regler og formulerer seg riktig i de ulike sosiale praksisene.<sup>70</sup>

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det flere grunner til at språk og tanke ikke er speilbilder av hverandre. Säljö nevner tre aspekter: 1) For det første er ikke vår tankegang synonymt med hva vi sier eller hvordan vi handler. Hva vi sier eller hvordan vi handler, er konseptuelt bestemt, og vi både sier og handler ut fra hva som forventes av oss i en bestemt

---

<sup>68</sup> sst.:144-145.

<sup>69</sup> sst.:211-212.

<sup>70</sup> sst.:111.

situasjon. 2)For det andre er det vanskelig å forklare eksplisitt sine tanker, noe en forstår eller har kjennskap til. Man kan for eksempel vite hva et begrep eller et prinsipp betyr uten å kunne forklare dette språklig. Lærerne som befinner seg daglig i en undervisningssituasjon har nok kjent på dette problemet mange ganger. Det er altså først når man blir tvunget til å forklare grundig og presist hvordan ting henger sammen, at man blir nødt til å bruke andre ord og forklaringer på begreper. 3)For det tredje er kommunikasjon innenfor et sosiokulturelt perspektiv en dynamisk og uforutsigbar prosess og reflekterer ikke alltid tenkningen hos samtalepartnerne. Dette strider mot et kognitivistisk perspektiv hvor det legges vekt på at det som kommer frem i tale, er nøye bundet sammen med tenkningen til personen.<sup>71</sup>

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv finnes det ingen nøytral situasjon som avspeiler tenkningen til individene i seg selv. Hvordan et individ resonnerer, løser problemer eller handler avhenger av kontekst og de redskapene som er tilgjengelige. I teksten over fremgår det at det er vanskelig eller umulig å analysere eller tolke hva som foregår i hodet til en person. Tilhengere av teorien mener at det er like interessant å analysere *hvordan* mennesker håndterer sine kommunikative praksiser som følger kommunikative regler, og hvordan de i siste instans benytter seg av ulike redskaper når de argumenterer.<sup>72</sup>

Strandberg legger også vekt på den ”indre samtalen” eller ”indre talen”. Han legger større vekt på at tenkning gjennomgående må kombineres med ytre aktivitet. Tenkningen er en indre kommunikasjon som har sin opprinnelse i ytre, faktiske relasjoner. Han legger vekt på at den indre samtalen og den ytre praten har forskjellige kvaliteter. Strandberg henviser til Vygotsky (2001) i denne sammenhengen:

*Språkets strukturer er ikke på noen måte en enkel gjenspeiling av tankens struktur. Derfor kan ikke språket iføres tanken som en ferdig kappe. Språket tjener ikke som et uttrykk for en ferdig tanke. En tanke som forvandles til språk omkonstrueres og endrer form. Tankene uttrykkes ikke i ordene; de fullbyrdes i dem.*<sup>73</sup>

En tanke som endres til språk endrer form og enkelte ganger mening. Dermed hevder Strandberg i god Vygotsky ånd: ”Vi sier dermed ikke det vi tenker, vi sier det vi sier”.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> sst.:117-122.

<sup>72</sup> sst.:119-121.

<sup>73</sup> Strandberg 2008:131.

<sup>74</sup> sst.

Hvilken betydning har den indre og ytre samtalen for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget i offentlig videregående skole og kristen privat videregående skole? Vil elevenes ytre og indre samtale arte seg annerledes da eleven befinner seg i en skolekontekst i motsetning til i en religiøs livssammenheng som hjemmet, menigheten eller samfunnet? Dette vil bli drøftet i 6.2.

### **2.4.3 Læringens situerte natur**

Säljö sier at innenfor det sosiokulturelle perspektivet er det en grunnleggende oppfatning at mennesket handler innenfor rammen av praktiske og kulturelle sammenhenger. Dette gjør at mennesket både handler og snakker ulikt ettersom hvilken kommunikativ praksis mennesket befinner seg i, og følger ulike kommunikative spilleregler. Man snakker og handler annerledes på skolen enn når man er hjemme. Menneskelig tenkning og handling er altså situert i sosiale kontekster. Dette er kompliserte ferdigheter og kunnskaper som mennesker trenger tid for å utvikle. Teorien hevder at sosial handling ikke kan forklares ut fra genetiske forutsetninger, men at langvarig sosialisering er forklaringen på at mennesker kan bli kompetente sosiale vesener i et komplekst samfunn. Mennesket besitter følelser, verdier og holdninger og bruker disse elementene til å tolke og omskape sin omverden og sine livsvilkår ut fra disse faktorene<sup>75</sup>

Säljö sier at innenfor den sosiokulturelle teorien må kunnskaper og handlinger ses i relasjon med sammenhenger og virksomheter. Mennesker handler både bevisst og ubevisst ut fra hva omgivelsene tillater og krever. Enhver situasjon har sine situasjonsbestemte vilkår og forutsetninger. Man svarer, tenker og handler altså ut fra ulike sosiale rammebetingelser. Dette gjør individet både til et forutsigbart og fleksibelt vesen som har muligheter til å skifte sin sosiale opptreden ettersom hvilke situasjoner hun eller han havner i. Det er ikke slik at sosialisering innebærer å lære seg en hel rekke bestemte regler som en følger slavisk, men at ulike sosiale situasjoner vil lære mennesker underveis og gi innsikt for hvordan en skal handle, snakke og oppføre seg.<sup>76</sup>

Säljö setter kontekst og læringens situerte natur i sammenheng. Dette er fordi tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster. Et av kjernepunktene i det sosiokulturelle perspektivet er å forstå koblingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger. Det finnes fysiske, kognitive (eller mentale), kommunikative og historiske

---

<sup>75</sup> Säljö 2001:132-133

<sup>76</sup> sst.



kontekster og kombinasjoner av disse. Våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster. Klasserommet med dets miljø og den virksomheten som finnes der, er en fysisk kontekst. Grunnet de kommunikative trekkene i klasserommet, eksisterer det spesielle former for interaksjon. Klasserommet er en av de få institusjonene der den som stiller spørsmålet, vet svaret. Skolen er en historisk kontekst med lange kommunikative tradisjoner der det kan være vanskelig å endre mønster for hvordan en kommuniserer og samhandler.<sup>77</sup>

Strandberg har en annen og alternativ innfallsvinkel i forklaringen av hva læringens situerte natur er. Strandberg benytter seg av begrepet kultur i forklaringen av læringens situerte natur. Strandberg sier at mennesket tar til seg kultur og skaper kultur. Mennesket og kulturen påvirker hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre. Strandberg ønsker å få frem at mennesket i full aktivitet ved hjelp av tilgjengelig kultur (dvs. ulike redskaper) utvikler sine evner.<sup>78</sup>

Strandberg går deretter videre og fokuserer på ulike typer rom i skolen, og setter dette i sammenheng med læringens situerte natur. Med dette mener han at læring og utformingen av rom i høyeste grad henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Et rom er i besittelse av og formidler kunnskaper, erfaringer, følelser og forventninger. Et rom kan dermed bidra til å gjøre læringen tung eller enkel. Strandberg henvender seg til leseren og spør hvordan vi kan arbeide for å utvikle læring ved hjelp av rom.<sup>79</sup>

Strandberg setter altså klasserom og læringens situerte natur i sammenheng med hverandre. I denne sammenheng er han opptatt av hvilke ulike former for *tilgang* som finnes i et klasserom. Det er ikke *hva* som befinner seg i hvert rom som er avgjørende, men den tilgang eleven har til det. Strandberg gransker rommets potensialer for læring ved å ta for seg fem aspekter. Dette er interessante momenter, og i det følgende vil jeg oppsummere de fem aspektene elevene bør ha tilgang til i skolens ulike rom: 1) samhandlinger. Her mener Strandberg med bakgrunn i Vygotskys teorier at det i hvert klasserom bør være mulighet for samhandling. Dette er fordi utvikling synliggjør seg på to områder, først på et sosialt plan, deretter på et individuelt plan. 2) Tilgang til aktiviteter er det andre perspektivet Strandberg legger vekt på. Aktivitet er i følge han et nøkkelord for all læring. Aktivitet betyr at eleven bokstavelig talt gjør noe som settes i sammenheng med ferdigheter som skal utvikles og som er sentralt i læreplanen. Elever må derfor ha mulighet for rom der aktivitet er en mulighet.

---

<sup>77</sup> sst.:138-140.

<sup>78</sup> Strandberg 2008:32-35.

<sup>79</sup> sst.:35-37.

3)Tilgang til verktøy og tegn skal være tilgjengelige i et klasserom. Dette innebærer alt fra materielle ting (artefakter) til ord, symboler og tall (kulturelle tegn). Strandberg henviser til Vygotsky og sier at tenkning ikke oppstår i hjernen, men idet individet er i interaksjon med en gitt kultur der ulike verktøy legger til rette for tenkning. 4)Tilgang til håp om utvikling er det fjerde punktet Strandberg er opptatt av. Rommet må uttrykke en forventning om at utvikling hos elevene er ønskelig. Strandberg mener at elever låner motivasjon fra den sosiokulturelle og historiske konteksten. Med dette mener han at elever blir påvirket av ytre synlige ting som kunst og bilder på veggene, ulike artefakter i rommene og lærernes forventninger. Disse tingene kan være med på å stimulere eller begrense motivasjonen til elevene. Det siste punktet Strandberg nevner er 5)tilgang til kreativitet i et rom. I denne sammenheng handler kreativitet om elevenes muligheter til å delta i forandringer i den gitte kulturen. Elever må tillates å forholde seg kreativt til sitt eget klassemiljø, anvende det som er betydningsfullt for dem, og utvikle egne metoder som passer deres læringsform.<sup>80</sup>

Vår situasjon er elevene i skolesammenheng og læringssituasjonen i RoE-faget. Hvilken betydning har det sosiokulturelle perspektivet, læringens situerte natur, for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget? Vil de kommunikative spillereglene i den offentlige videregående skole og kristne videregående skole skille seg fra hverandre? Hvilke former for tilgang er vesentlige i et klasserom hvor RoE-undervisningen foregår? Jeg vil drøfte læringens situerte natur nærmere i 6.3.

#### **2.4.4 Artefakter og mediering**

Artefaktene står helt sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien. Säljö sier at artefakter består av både fysiske og intellektuelle redskaper. De fysiske redskapene består av materielle gjenstander som for eksempel almanakk, kalkulator, penn, osv. Artefaktene som Säljö nevner i sin bok, er brede og allmenne i sin bruk. I skolesammenheng er artefakter alle former for hjelp og støtte, alt fra mennesker til bruk av ulike læringsverktøy. Disse kan også konkretiseres til pedagogiske hjelpemidler for RoE-undervisningen. Dette vil bli nærmere redegjort for i 6.4.

Stadig flere kompetanser har blitt forflyttet til fysiske redskaper - artefakter. Menneskers kognitive ressurser fungerer i samspill med disse artefaktene, sier Säljö. Gjennom disse

---

<sup>80</sup> sst.:39-50.

artefaktene er det lettere å håndtere utfordringer som vanligvis hadde tatt lengre tid og hadde vært kognitivt krevende eller umulig.<sup>81</sup>

De intellektuelle redskapene finnes i diskurser. Dette betyr at menneskets kunnskap først og fremst er språklig. Säljö sier at utvikling av diskurser omkring omverdenen er noen av de mest virkningsfulle måtene mennesket kan samle inn erfaringer og omskape sin virkelighet på.<sup>82</sup> Mennesker har økt sin språklige kontroll innenfor sin verden og sine omgivelser ved å innføre systematiske ordninger og disposisjoner. Eksempler på dette er klassifisering av planeter, analysering av psykens utvikling ved hjelp av Freuds psykoanalyse, forstå prisdannelse i en markedsøkonomi gjennom økonomiske teorier, osv. I et sosiokulturelt perspektiv representerer disse artefaktene, både de fysiske og de intellektuelle redskapene, kunnskaper og innsikter mennesker har utviklet over tid.<sup>83</sup>

Säljö er opptatt av å sette sammen artefakter og kultur i større grad enn det Strandberg gjør. Til tross for at mennesket er begrenset på grunn av biologiske egenskaper, har mennesket mulighet til å ta i bruk fysiske og intellektuelle redskaper, samt mulighet til å medvirke i ulike former for kollektive virksomheter. Alt dette finnes og utvikles i vår kultur. Kultur er noe som er skapt av mennesker og noe som eksisterer mellom menneskene og verden. Kulturen med sine materielle og intellektuelle verktøy gjør det mulig for individet å heve seg over sine begrensninger. *Evnen til å tenke og lære handler i avgjørende grad om å beherske noe som ligger utenfor menneskets egen kropp og hjerne.*<sup>84</sup>

Mens Säljö bruker begrepet intellektuelle redskaper, bruker Strandberg begrepet kulturelle tegn. Strandberg nevner eksempler på kulturelle tegn som symboler, bokstaver, ord, tall, begrep, noter, kart, ikoner, osv. og kaller dem også psykologiske uttrykk. Disse tegnene er ikke synonymt med den sanselige og materielle virkeligheten. Men de inneholder allikevel mening og gir mening og skaper aktivitet inni menneskers hjerner. Strandberg fremhever det unike ved disse kulturelle tegnene. Disse tegnene har både en innadrettet og en utadrettet funksjon. Dette vil for det første si at de kulturelle tegnene hjelper mennesker til å tenke, og er et hjelpemiddel til å strukturere tenkningen vår. For det andre hjelper tegnene menneskene til

---

<sup>81</sup> Säljö 2001:76-78.

<sup>82</sup> sst.:36.

<sup>83</sup> sst.:76-82.

<sup>84</sup> sst.:30.

å organisere vår tenkning om livet ”utenfor”. Tegnene stimulerer med andre ord til både indre og ytre aktivitet, som igjen fører med seg en intellektuell utvikling.<sup>85</sup>

Strandberg gir uttrykk for forskjellen på artefakter og kulturelle tegn. Artefakter er noe som finnes mellom *mennesker og verden*, mens de kulturelle tegnene er noe som finnes mellom *mennesket og hjernen*.<sup>86</sup>

Strandberg er opptatt av å vise at eleven er en verktøybruker og verktøyskaper. Det finnes altså to typer verktøy. Det er for det første de materielle verktøyene som hjelper elevene til å utføre oppgaver (artefakter). For det andre er det de tegn elevene bruker når de tenker (kulturelle tegn). Strandberg sier at verktøy hjelper oss til for eksempel å *gjøre* et bestemt fag og de kulturelle tegnene hjelper oss til å *forstå* et bestemt fag. Strandberg legger igjen vekt på at det elevene har i hodet, har han eller hun først gjort som en aktivitet sammen med andre og med hjelp av verktøy. Han legger vekt på at alle skoler har behov for et verktøyrom. Dette er fordi ulike typer verktøy kan være en fin innfallsvinkel til læring.<sup>87</sup>

Strandberg er opptatt av at de kulturelle symbolene må bli satt sammen med aktivitet eller handling, og at disse hele tiden må veksle om hverandre. Aktivitet er noe som han mener er hovedstikkordet i den sosiokulturelle teorien innenfor læring. Eleven må med andre ord for eksempel ha tilgang til det praktiserende livet i RoE-faget (aktiviteten) og fagets språk (kulturelle symbolene). Det må altså finnes en god likevekt mellom ytre og indre aktiviteter, mellom handling og kulturelle tegn. I følge Strandberg fører dette vekselspillet til intellektuell utvikling.<sup>88</sup>

Strandberg kan ikke få sagt nok at ytre aktivitet danner utgangspunkt for indre aktivitet, noe som kjennetegner denne læringsteorien. På samme måte er verktøy- og tegnbruk i starten en ytre aktivitet som i neste instans kan fungere internt. Først forstår man ved verktøy og symboler, deretter forstår man det som en indre aktivitet. Dette kan ta tid, og enkelte funksjoner kommer gjerne aldri til steg to. Strandberg henviser til Vygotsky (1978), som sier:

*For many functions, the stage of external signs lasts forever.*<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> Strandberg 2008:126-127.

<sup>86</sup> sst.:134.

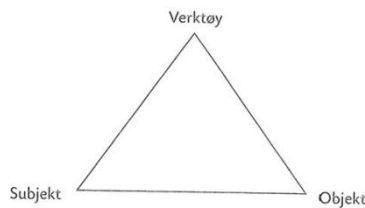
<sup>87</sup> sst.:55-56.

<sup>88</sup> sst.:127-129.

<sup>89</sup> sst.:135.

Strandberg setter artefakter og mediering sammen i en større grad enn det Säljö gjør, og kaller denne interaksjonen en kulturelt mediert aktivitet. Strandberg forklarer mediering ved at det foreligger noe mellom individet og miljøet. Individet trenger verktøy og tegn, altså artefakter, for å oppfatte eller mediere verden. Artefaktene fungerer som hjelpemidler for at verden kan bli mediert eller åpenbart for oss.<sup>90</sup>

Strandberg omtaler mediering og artefakter under overskriften *Verktøy for læring - fuskelappenes psykologi*. Han ønsker å være så lojal mot Vygotsky som overhodet mulig og viser til en modell som Vygotsky selv brukte om artefakter.



”Subjektet” henviser til mennesket, ”objektet” til verden og ”verktøy” til artefaktene. Hovedhensikten med denne figuren er å vise at menneskets relasjoner til verden ikke er direkte. Relasjonene er indirekte og de er mediert. Strandberg vektlegger at artefakter er resultater av en sosiokulturell praksis. De har blitt produsert av tidligere generasjoner i form av materielle og håndfaste ting. Artefaktene er en integrert del av våre liv, og har sin opprinnelse i menneskelig aktivitet. De er med på å påvirke våre handlinger og aktiviteter. I tillegg forandres og fornyes artefaktene ved hjelp av menneskenes kreativitet.<sup>91</sup>

Strandberg ønsker å fremheve at ytre aktivitet er kilden til indre ferdigheter (tenkning), og at tenkning er en aktivitet som både krever og benytter seg av hjelpemidler. Dermed setter han dette litt på spissen og oppfordrer lærere til å hjelpe elever med å fuske. Å fuske settes i sammenheng med hjelpemidler eller artefakter som elever kan benytte seg av. Disse hjelpemidlene skal lærerne oppmuntre elevene til å bruke. Strandberg kommer med eksempler på penn og papir, bøker, oppslagsverk, leksikon, kalkulator som er artefakter og som fungerer som hjelpemidler for elevene. Strandberg henvender seg deretter til leseren og spør om det finnes et oppslag i klasserommet som sier noe om hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet, hvordan de kan brukes, og sist, men ikke minst at de skal brukes.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> sst.:44.

<sup>91</sup> sst.:94-98.

<sup>92</sup> sst.:98-106.

Säljö påpeker at artefaktene *ikke* blir sett på som døde objekter innenfor sosiokulturell teori. Grunnen til dette er at det er menneskelig kunnskap, innsikt og begreper som har konstruert disse fysiske artefaktene, og at de fungerer i et samspill når vi handler. Det er med andre ord menneskeskapt gjenstander, og Säljö uttrykker at vi lever i en artifiisiell virkelighet. De fysiske redskapene (artefaktene) har ingen selvstendige egenskaper uten en virksom bruker. Säljö vektlegger at i et sosiokulturelt perspektiv er det slik at disse fysiske og intellektuelle redskapene er med på mediere virkeligheten for mennesker i konkrete operasjoner. Man må altså studere artefaktene og den menneskelige tenkningen i en kombinasjon der partene utfyller hverandre, og hvor artefaktene fungerer som en sosiokulturell ressurs for menneskene.<sup>93</sup>

Säljö påpeker at mediering fremstår som et svært sentralt begrep innenfor den sosiokulturelle teorien. Mediering skiller denne teorien fra andre teoretiske perspektiver. Mediering innebærer at vår kultur og våre fysiske redskaper påvirker menneskers tenkning og forestillingsevner. I et komplekst samfunn blir det vanskelig for mennesker å fungere uten hjelp fra praktiske og intellektuelle redskaper. Mennesker trenger med andre ord hjelp fra disse redskapene til å mediere virkeligheten. Mange artefakter som blir benyttet i et samfunn, er redskaper som er et produkt av menneskelig tenkning i utgangspunktet. Til syvende og sist påpeker Säljö at vårt aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i språket vårt.<sup>94</sup>

Det sosiokulturelle perspektivet representerer altså et sosialt og kollektivt syn på hvordan kunnskap oppstår og blir videreført. Det er viktig å merke seg at kulturen er avgjørende for hvordan mennesker sosialiserer og utvikler seg, og at denne utviklingen vil være forskjellig alt etter hvilket samfunn og miljø barnet vokser opp i. Motpolen til denne læringsteorien er kognitive teorier som blant annet den tradisjon Piaget (1896-1980) er frontfigur for. Innenfor denne individualistiske teorien oppdager barnet verden på egenhånd og skaper selv sine abstrakte begreper som passer inn med den erfarte verden. Samtidig vil det innenfor denne teorien være slik at det menneskelige intellektet når et stadium der det er fullt utviklet. Innenfor sosiokulturell teori finnes det ikke et slutt punkt for menneskelig utvikling. Artefaktene - de kulturelle redskapene - både psykologiske og fysiske, vil i følge denne teorien hele tiden endres og utvikles og dermed vil ikke mennesket oppnå et slutt punkt for menneskelig utvikling. Menneskers evne til å lære og utvikle seg innenfor et sosiokulturelt

---

<sup>93</sup> Säljö 2001:82-84.

<sup>94</sup> sst.:83-84.

perspektiv, både individuelt og kollektivt, har ingen grenser. Det avgjørende er hvordan mennesker tar i bruk de redskapene som finnes i en dynamisk kultur.<sup>95</sup>

Hvilken betydning har artefaktene, de kulturelle redskapene og mediering for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget i offentlig og kristen privat videregående skole? Dette vil bli nærmere drøftet i 6.4.

## 2.4.5 Den nærmeste utviklingssonen

I følge Säljö utvikler og forandrer menneskene seg kontinuerlig. Mennesker tar til seg kunnskaper fra sine medmennesker i ulike sammenhenger og sosiale praksiser og utvider både sin erfaring og viten. I tilknytning til dette bygger Säljö på Vygotskys teorier ved å benytte begrepet ”nærmeste utviklingssone”.<sup>96</sup> Med uttrykket menes distansen mellom det et individ klarer å utføre på egenhånd uten noen som helst form for støtte, til det individet klarer å utføre ved hjelp i samarbeid med en voksen eller et kompetent menneske. I likhet med Vygotsky hevder Säljö at læring går forut for utvikling. Det står i motsetning til Piaget sine forestillinger om at eleven bare kan lære i tråd med sitt modenhetsnivå.<sup>97</sup>

Den nærmeste utviklingssonen har nærmest blitt en pedagogisk klassiker. Begrepet kan konkretiseres til for eksempel lærer og elev i en læringssituasjon. En lærer som blir en *kommunikativ støtte* for eleven, hjelper eleven på vei og kan dele opp en utfordring i færre og mindre kompliserte deler. Det er altså den mer kompetente personen som veileder den mindre kompetente personen. En elev kan i utgangspunktet forstå lærerens veiledning for en oppgave, men når eleven skal gjøre dette på egenhånd makter hun eller han ikke å utføre dette alene. Dette gjør at forskjellen mellom å følge en instruks fra en lærer og å kunne utføre dette på egenhånd i mange tilfeller kan være ganske stor. Et viktig poeng i begrepet ”nærmeste utviklingssone” er ikke bare å fokusere på hvilken kompetanse eleven allerede viser, men hva som er potensialet i hans eller hennes forståelse og opptreden. Säljö viser til følgende modell for å forklare ”den nærmeste utviklingssonen”.<sup>98</sup>

---

<sup>95</sup> sst.:68-75.

<sup>96</sup> Zone of proximal development, ZOPED eller ZPD

<sup>97</sup> Säljö 2001:122-123.

<sup>98</sup> sst.:122-125.



Figur 9. Den nærmeste utviklingssonen.

En utviklingssone kan derfor beskrives som et område der en person veileder en annen person inn på et forholdsvis nytt plan, der det finnes en ny måte å oppfatte et fenomen på. Denne sonen kan også beskrives som den sonen der den som lærer er *åpen og mottakelig* for støtte og læring fra en kompetent person. Säljö kaller disse prosessene mikrosituasjoner der den mer kompetente personen samhandler og samtenker med den som har behov for hjelp fra en veileder med en oppgave eller aktivitet. Dette er effektive og virkningsfulle lærings situasjoner der eleven, i denne sammenheng, får hjelp til å tolke en oppgave.<sup>99</sup>

De sosiokulturelle betingelsene som miljøet har å by på, er viktig i denne prosessen. Dette kan være elementer i miljøet som utvikler eleven, der opplevelser og aktiviteter styrer utviklingen i en bestemt retning. Her spiller skolens kommunikative praksis en vesentlig rolle som arena for kognitiv og sosial utvikling. Det er her de kulturelle redskapene som fører til utvikling for eleven, blir gjort tilgjengelige. Eleven er imidlertid hovedaktør og skaper sin egen utvikling innenfor de sosiokulturelle mulighetene som er tilgjengelige.<sup>100</sup>

Elevene lærer å beherske intellektuelle og fysiske redskaper i faser og kan sees på som en trinnvis prosess. I den første fasen mangler elevene kjennskap til disse redskapene, i den andre fasen klarer elevene å benytte seg av disse redskapene under veiledning av en mer kompetent person, og i den tredje fasen har elevene blitt mer fortrolige med redskapene, for til sist å beherske redskapene individuelt. Forestillingen om at elever lærer seg å mestre ferdigheter og redskaper via støtte (f.eks. lærer eller likemann), for deretter å mestre dette på egenhånd kaller Säljö for *appropriering* av kulturelle uttrykksformer og kunnskaper. Det vil si at den ytre støtten reduseres gradvis gjennom hele læreprosessen for deretter å forsvinne helt.

<sup>99</sup> sst.:125-126.

<sup>100</sup> sst.



Säljö påpeker at den ytre støtten ikke nødvendigvis må være personer. Støtten kan også være skriftlige instruksjoner eller fysiske eller intellektuelle redskaper.<sup>101</sup>

Hvilken betydning har den nærmeste utviklingssonen for å forstå elevenes lærings situasjon i RoE-faget i offentlig og kristen privat videregående skole? Hvordan kan elever og lærere som er nært knyttet til den religiøse livsvirkelighet være med på å mediere denne virkelighet for andre elever som har lite kjennskap til dette feltet? Dette vil bli nærmere drøftet i 6.5.

## 2.4.6 Den proksimale utviklingssonen

Strandberg kaller den nærmeste utviklingssonen for den ”proksimale utviklingssonen”. Før Strandberg forklarer hva denne sonen er, refererer han til Vygotsky. Han var i følge Strandberg svært opptatt av sosial kompetanse og mente at den nærmeste utviklingssonen er et fundament for menneskelig utvikling. Med sosial kompetanse mener Strandberg alle former for menneskelig samspill og interaksjoner. Dette er for ham grunnleggende for all utvikling. Elevenes intellektuelle, emosjonelle, sosiale og eksistensielle evner og kompetanse har sin bakgrunn i sosiale relasjoner. I hvor høy grad disse evnene er utviklet, er bestemt av hvor aktivt og sosialt mennesket har vært. Säljö legger ikke så stor vekt på sosial kompetanse som Strandberg gjør.<sup>102</sup>

Strandberg sier at det viktigste er at lærer og elev fungerer i samspill med hverandre. Det er ikke slik at lærerne alene skal være den aktive part som ”fyller” inn kunnskap i elevenes sitt hode. Lærer og elev skal interagere og samspille med hverandre. Gjennomgående i boken påpeker han at elevenes ytre aktivitet kommer først, deretter kommer elevens indre tenkning. *Utviklingen går fra sosial kompetanse til individualitet.*<sup>103</sup> Dersom skoler er åpne for samhandling mellom elev og lærer og elev og elev, mener Strandberg dette vil bidra til et stort læringsutbytte og utvikling for den lærende part. All læring starter med faktiske relasjoner.<sup>104</sup>

Strandberg påpeker at imitasjon er viktig for elevens læring. Det eleven ikke kan selv, men som eleven er i stand til å gjøre sammen med en voksen, velger eleven å imitere. Dette kaller han den ”proksimale utviklingssonen.” Det er noe som ligger nært elevens egne evner, og han eller hun vil raskt finne ut hva han eller hun klarer alene, og hva han eller hun trenger hjelp til.

---

<sup>101</sup> sst.:127-128.

<sup>102</sup> Strandberg 2008:62.

<sup>103</sup> sst.:66.

<sup>104</sup> sst.:62-64.

Strandberg legger større vekt på imitasjon enn det Säljö gjør i hans forståelse og forklaring av den proksimale utviklingssonen.<sup>105</sup>

Eleven møter en oppgave som han eller hun må strekke seg for å løse, men som ikke fremstår som håpløst vanskelig. Strandberg sier at nøkkelen til utvikling er en asymmetrisk relasjon mellom elev og lærer, dvs. at eleven får hjelp av en voksenperson til å prestere. Den asymmetriske relasjonen ligger i forskjellen mellom den voksnes avanserte språk og elevenes språkkompetanse som ennå ikke er fullstendig utviklet. Strandberg sier i likhet med Vygotsky (2001) at foreldrenes og lærerens språk og avanserte kunnskaper har en reell innvirkning på barna og elevene. Det medvirker til at elevene kan agere langt utover sin individuelle begavelse.<sup>106</sup>

Strandberg refererer igjen til Vygotsky (1978) og sier: *Dette at barnet, i asymmetriske relasjoner, har en evne til å kunne "agere hodet høyere" ("a head taller") er også den aktiviteten eller situasjonen som Vygotsky kaller utviklingssonen.*<sup>107</sup>

Strandberg setter den proksimale utviklingssonen i sammenheng med et underkapittel som han kaller "En ny studieteknikk". Han ønsker å få frem det mismodige som han mener preger dagens skole. Dette er den kognitive psykologien, der tenkningen starter i ens eget hode. Hos Vygotsky er det motsatt, ytre aktivitet fører til indre tenkning. I samtale med elever merker Strandberg hvor godt den kognitive tradisjonen sitter blant elever i skolen. Innenfor denne tradisjonen lærer elever at man skal ha ting i hodet. Elever har lært seg "spørsmål og svar" reglene i klasserommet. De som spør, har svaret, mens de som ikke vet, svarer. Det er juks å hviske og hjelpe hverandre. Mange tror at gruppearbeid handler om at man ikke skal hjelpe hverandre, men at man skal jobbe selvstendig med hver sin oppgave i gruppe. Elever er klar over at individuell tankevirksomhet er viktig, men de vet ofte ikke at det henger sammen med faktiske relasjoner som for eksempel skjer i gruppearbeid. Mange elever ser at deres venner forstår og mestrer ulike problemstillinger, men de vet ikke at de kan og bør spørre sine medelever om hjelp. Dette kaller Strandberg "skolelysets studieteknikk".<sup>108</sup>

Strandberg henviser til Vygotsky og sier at hans syn på studieteknikk er fullstendig motsatt. Elever bør heller bli oppmuntret til å hjelpe hverandre og dele informasjon med hverandre. Læreren må stimulere og hjelpe elevene til å engasjere seg i interaktivitet i klasserommet.

---

<sup>105</sup> sst.:66-68.

<sup>106</sup> sst.

<sup>107</sup> sst.:67.

<sup>108</sup> sst.:73.

Elever må oppfordres til å spørre om hjelp både fra lærer og medelever slik den proksimale utviklingssonen oppfordrer oss til.<sup>109</sup>

Strandberg henviser i denne sammenhengen til Vygotskys datter, Gita Vygotskaya, som har skrevet mye om sin far. Et eksempel Strandberg bruker, har han fra Gita Vygotskayas bok ”His life” (1998). Hun forteller om da hun kom stolt hjem fra skolen med utmerkede resultater. Hun fortalte at hun hadde fått bedre karakterer enn hennes venninne som satt ved siden av henne. Vygotskaya forteller at hennes far ble øyeblikkelig lei seg, og fortalte at det er kun selviske mennesker som gleder seg over andres ulykke. Vygotsky fortalte henne deretter at hun alltid skulle hjelpe de som trengte hjelp. I tillegg oppfordret Vygotsky henne til at hun neste dag skulle spørre sin venninne om hva hun ikke forstod. Det var viktig at hun spurte venninnen på en måte som viste at hun oppriktig ønsket å hjelpe og som gjorde at det ikke ble vanskelig for henne å akseptere hennes hjelp. Dersom Gita ikke klarte å forklare det hun slet med, sa Vygotsky at han selv kunne hjelpe henne.<sup>110</sup>

Dette eksemplet illustrerer tro på og viktigheten av den proksimale utviklingssonen. En mer kompetent person hjelper en mindre kompetent person og læringsutbyttet blir stort.

Hvilken betydning har den proksimale utviklingssonen for å forstå elevenes lærings situasjon i RoE-faget? Hvilke muligheter gir denne utviklingssonen for elevene? Den nærmeste utviklingssonen og den proksimale utviklingssonen har blitt slått sammen i drøftingsdelen i 6.5.

#### **2.4.7 Læreprosessen i virksomhetssystemet skolen og læreprosessen i hverdagen**

Læreprosessen i skolen og læreprosessen i hverdagen skiller seg klart fra hverandre. Læring som skjer i skole, har et helt annet formål og skjer på en annerledes måte enn den primære sosialiseringen som foregår i hverdagen. Læring i skolen ønsker å gi elevene innsikt i abstrakte begrepsverdener og gjøre dem kjent med kunnskaper og ferdigheter som de ellers ikke møter i sin hverdag. Dette gjør at den kunnskapen elevene møter i sin skolehverdag, ikke alltid svarer til hverdagslige opplevelser og situasjoner. Det gjør at mange elever føler at de ikke får umiddelbar nytte av den kunnskapen skolen formidler. Säljö henviser til Vygotsky

---

<sup>109</sup> sst.:73-74.

<sup>110</sup> sst.:74.

(1986) som også ønsket å påpeke dette. I skolen møter elevene vitenskapelige begreper, mens i hverdagen henter elevene sine begreper ut fra sine handlinger.<sup>111</sup>

Säljö referer igjen til Vygotsky (1986) idet han sier at elever i skolen møter ”ovenfra og ned” læring. Her blir elevene altså først introdusert for begrepet, og deretter får de en forståelse av hva begrepet innebærer. I hverdagen derimot fungerer læringen vår motsatt, og definering av begreper og kunnskaper sees ikke på som nødvendig for å kunne anvende dem. Den kunnskapstradisjonen som undervisningen i skolen bygger på, omfatter forklaring av abstrakte begreper og avanserte kommunikasjonsformer som tar utgangspunkt i skolefag.<sup>112</sup>

Säljö gir i denne sammenheng en oversikt over hva som kjennetegner læring og kommunikasjon i institusjonaliserte miljøer (skole, universitet, høyskole og andre liknende miljøer) i et sosiokulturelt perspektiv. Kjennetegnene presenteres kort i det følgende:

- a) Læring har i institusjonaliserte miljøer en språklig dimensjon. Det betyr at elevene må beherske kommunikative ferdigheter som å lese, skrive, regne og snakke i tillegg til å beherske digitale verktøy. Noen av disse ferdighetene har elevene lite eller ingen erfaring med fra andre virksomhetssystemer. Det kan gjøre at kommunikasjonen kan oppleves som abstrakt for elevene.<sup>113</sup>
- b) Formidlingspedagogikken der læreren er den aktive parten og underviser elevene, er fremdeles karakteristisk for dagens skole. Denne formen for aktivitet er for de fleste elever ukjent i andre virksomhetssystemer. For at et slikt system skal gi gode resultater, kreves mye av begge parter - aller helst av de lyttende elevene.<sup>114</sup>
- c) Skolen kan betegnes som en tekstbasert virkelighet som er preget av skriftspråket og skriftspråklige tradisjoner for kommunikasjon. Som regel tar undervisningen utgangspunkt i tekster som skal formidles videre til elevene. Det kan være både tidkrevende og utfordrende for elevene å skape sammenheng mellom tekst og tale.<sup>115</sup>

---

<sup>111</sup> Säljö 2001:157.

<sup>112</sup> sst.:157-158.

<sup>113</sup> sst.:159.

<sup>114</sup> sst.

<sup>115</sup> sst.

De tre punktene over tydeliggjør at skolens kommunikative kontekst inneholder elementer som i stor grad kan være ukjente for elevene ut fra erfaringene deres med andre virksomhetssystemer. Dette kan gjøre skolehverdagen både intens og utfordrende for enkeltelevener i skolen. Håndteringen av skrift vil bli avgjørende for eleven idet den utgjør en stor del av den kognitive sosialiseringen som skjer i skolen.

Strandberg mener kunnskapstilegnelse er en prosess der eleven tar opp i seg kunnskaper og ferdigheter og stadig benytter seg av denne kunnskapen i møtet med omgivelsene. For at lærere skal forstå elevens læring og utvikling, må de i følge Strandberg studere *aktiviteten* som foregår mellom hodene til elevene i motsetning til å studere hva som foregår i hodet til den enkelte (slik tilfellet er i den kognitive tradisjonen). Aktivitet, deltakelse og samhandling er således effektive verktøy i en læringssituasjon i en skolekontekst.<sup>116</sup>

Religiøs og etisk læring finner sted både i hverdagen og på skolen. I hverdagen er hjemmet, menigheten og samfunnet viktige bidragsytere til slik type læring. I skolen skjer denne læringen først og fremst i RoE-faget. Hva skiller de to læringssituasjonene, og hvilken betydning har disse læringssituasjonene for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget i de enkelte skoleslagene? Dette vil bli nærmere drøftet i 6.6.

#### **2.4.8 Skriftspråket som medierende redskap**

Tekster er permanente og beveger seg på tvers av tid og rom. På den måten er tekster med på å befri individers kommunikasjon fra å være låst til noe lokalt her og nå. Tekster muliggjør kommunikasjon på et globalt nivå, og har dermed bidratt til å endre menneskers oppfatning av omverdenen. Man kan med andre ord si at det ligger et demokratisk potensial i tekstbruk. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv bidrar tekster til å skape nye måter å tenke på og å forholde seg til ulike budskap på. Samtidig kan de gi en beskrivelse av virkeligheten.<sup>117</sup>

Säljö påpeker at bruk av tekst krever en spesiell type kognitiv sosialisering. En vanlig samtale karakteriseres ved at den er et samarbeid mellom to eller flere mennesker. Dersom den ene parten er usikker på hva den andre mener, kan hun eller han spørre og ordne opp i eventuelle uklarheter i samtalen. Bruk av tekst skjer på andre kommunikative vilkår. Her eksisterer det en avsender som har *skrevet* teksten og en mottaker som *leser* teksten. Dette fører til at teksten kan tolkes i ulike retninger. Avsenderen av en tekst må derfor sørge for å utforme budskapet

---

<sup>116</sup> Strandberg 2008:24.

<sup>117</sup> Säljö 2008:192-193.

slik at rammene for tolkningen ikke sprenger alle grenser. Dette krever en presis og konkret skrivekyndighet fra avsenderens side. Mottakeren på den andre siden må forholde seg kritisk og analytisk til teksten og være bevisst avsenderens argumentasjoner, posisjoner og formuleringer. Kommunikasjonen er enveis og avsenderen er ikke tilstede i motsetning til det som er tilfellet for en vanlig samtale. Dette medfører at lesing er en mer abstrakt virksomhet i motsetning til en samtale mellom en eller flere personer. Skolen som et institusjonelt miljø er preget av elevenes evne til å ta i bruk og forstå tekstspråklige fremstillinger. Samtidig blir også elevenes prestasjoner målt i hvor stor grad de har forstått tekstene.<sup>118</sup>

Satt på spissen er skolens rolle i den kognitive sosialiseringen å forberede elevene til å håndtere tekstbaserte virkeligheter. Teksten har blitt en kommunikasjonskanal der begreper, fenomener, forklaringer, objekter og hendelser blir presentert og diskutert via tekster som et medierende redskap. Elevenes grad av forståelse og evne til å gjøre seg nytte av tekstene, vil avgjøre deres prestasjoner i skolen. Fra å være en skole der elevene skulle memorere tekster, har skolen fulgt en sosiokulturell utvikling der kunnskapen har blitt bygd inn i språklige systemer. Det er viktig å poengtere i denne sammenheng at skolen som et kommunikativt miljø, er med på å skape holdninger, verdier og normer blant elevene. Det er altså ikke skriften eller teksten i seg selv som skaper måter å tenke og vurdere på. Det er den spesifikke kommunikative praksisen, måten individer gir og tar mening på og hvordan de forholder seg til kommunikasjonen som er avgjørende.<sup>119</sup>

I et sosiokulturelt perspektiv defineres ikke læring eller problemer med å tilegne seg kunnskap ut fra egenskaper eller iboende evner. I følge teorien har det heller å gjøre med om eleven makter å nyttiggjøre seg spesielle former for kommunikasjon. Dette er former for kommunikasjon som eleven vanligvis ikke er vant med å bruke i hverdagen. I læreboken kan f.eks. begreper og fenomener fremstå som abstrakte og uforståelige. Dekontekstualiseringen av læring bidrar til at manglende forståelse oppstår, og mange vil påstå at dette er mye av lærebokens utfordringer. Læreboken kan dermed betraktes som en av de viktigste årsakene til økningen i de kognitive og kommunikative kravene som blir stilt til skoleelever. Det eksisterer altså en stor kløft mellom den institusjonaliserte kommunikasjonen i skolen med dens innhold på den ene siden og elevenes hverdagserfaringer på den andre siden. I følge læringsteorien er sosiokulturelle erfaringer som elevene har med seg i bagasjen viktigere og mer avgjørende for elevenes læring, enn biologiske og intellektuelle forutsetninger. Som

---

<sup>118</sup> sst.:195.

<sup>119</sup> sst.:213-214.

biologiske skapninger har vi begrensninger i våre evner, men som sosiokulturelle skapninger har vi mulighet til å lære og forandre oss nærmest ubegrenset.<sup>120</sup>

Säljö henviser til Vygotsky for en drøfting av begrepet intrapsykologiske funksjoner. Intrapsykologiske funksjoner dreier seg om å se relasjoner mellom tekster og den virkeligheten tekstene referer til. Dette krever en gjennomgripende sosialisering av vår tenkning, nettopp fordi teksten stiller andre og gjerne høye krav til mottakeren. I skolen sosialiseres barn og unge inn i det vi kan kalle skriftbaserte virkeligheter. Dette forutsetter at elevene har referanserammer til å forstå en tekst slik at den gir mening og blir satt i sammenheng. Skolen står for en vesentlig del av den kognitive sosialiseringen som skal forberede mennesker for å handle i tekstbaserte virkeligheter. I et sosiokulturelt perspektiv er tekstbruk et vesentlig aspekt innenfor de fleste virksomhetssystemer og fungerer som et medierende redskap.<sup>121</sup>

Skriftspråklig kommunikasjon fungerer som en ressurs for mennesker (les elever) og hjelper dem i følge Säljö til å utvikle seg intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Visse erfaringer og kunnskap kan man kun skaffe seg gjennom skriftlige kilder. Dermed blir evnen til å tolke forskjellige tekster svært viktig. I et sosiokulturelt perspektiv er ikke lesing og skriving en ferdighet som når et sluttunkt - det vil stadig være i utvikling.<sup>122</sup>

Den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger at det *er* forskjell mellom tale og skrift, men at forskjellen ikke må overdrives. Det er fordi disse kommunikasjonsformene ikke representerer en betydningsfull forskjell i måten å mediere virkeligheten på. I språklig kommunikasjon mellom mennesker kan også samtaler feiltolkes og uttalelser tolkes bokstavelig.<sup>123</sup>

Strandberg sier lite om skrift som et medierende redskap. Han setter skriftspråket i sammenheng med bilder og tegnsystemer (eks. bokstaver, tall, ikoner), og sier at disse strukturerer elevenes tenkning på ulike måter. For elever som har problemer med å beherske skriftsystemet, kan bilder og tegnsystemer i følge Strandberg gi store læringsmuligheter. Bilder og tegnsystemer kan forenkle innlæringen av ferdigheter som vanligvis hadde tatt

---

<sup>120</sup> sst.:198-201.

<sup>121</sup> sst.:199.

<sup>122</sup> sst.:191.

<sup>123</sup> sst.:203.

lengre tid. Selv om han ser viktigheten av å tilegne seg kunnskaper fra skriftkulturen, fremhever han grunnlaget for all læring: aktivitet, sosial og mediert.<sup>124</sup>

Hva kjennetegner den skriftbaserte virkeligheten i RoE-faget og hvilken betydning har dette perspektivet for å forstå elevenes lærings situasjon i RoE-faget? Vil elevene i offentlig og kristen privat skole møte denne virkeligheten på forskjellige måter? Dette vil bli drøftet i 6.6.

## 2.5 Oppsummering

I kapittel 2 har jeg trukket frem perspektiver fra den sosiokulturelle teorien som Säljö og Strandberg har lagt vekt på. På grunn av oppgavens begrensning har elementer som ikke inkluderer fag, skole og undervisning blitt utelatt. I kapittel 6 skal teorien drøftes og settes i sammenheng med undervisningen og fagplanen for RoE-faget.

De fysiske og intellektuelle redskapene er viktige i skolen, og elevenes evne til å håndtere disse er avgjørende for deres læringsutbytte. Disse redskapene bidrar til å mediere (formidle) virkeligheten for elevene. Mediering er alle former for hjelp og støtte, fra menneskelig støtte til støtte fra ulike læringsverktøy. For elever kan det være lettere å lære gjennom fysisk konkrete redskaper som de praktisk og intellektuelt kan bruke. Med ulik grafisk eller skjematisk utforming gis tankeprosesser et ytre uttrykk - enten det er på ark eller på datamaskinen.

Språket fungerer som et medierende redskap for elevene i vekselvirkning mellom det ytre som representerer det eksplisitte ved kommunikasjon og det indre som representerer tanker, innsikt og forståelse. Gjennom bruk av disse kulturelle verktøyene utvikler elevene sine evner til både ytre og indre samtale. Elevenes indre samtale er nødvendigvis ikke synonymt med hva de sier og mener. Her vil kontekst (eks. skolen) og samtalepartnere (eks. lærer og medelever) være medbestemmende og avgjørende. Med hjelp og støtte fra en voksen, eller en likemann som kan litt mer, kan elever yte mer og på et høyere nivå enn uten hjelp (jfr. den nærmeste/proksimale utviklingssonen).

Medierende redskaper er nødvendige for å oppnå læring i den nærmeste utviklingssonen. Med gode medierende redskaper kan elever delta i aktiviteter som krever mer enn de i utgangspunktet har mulighet til å forstå. Læringens situerte natur henviser til at elever lærer best når de befinner seg i en kontekst der læring er fremtredende, det vil si i skolen som virksomhetssystem. I dette virksomhetssystemet er tekster av ulikt slag dominerende.

---

<sup>124</sup> Strandberg 2008:103-105.



Elevenes evner til å håndtere denne skriftbaserte virkelighet med dens abstrakte begreper og vitenskapelige termer, vil i aller høyeste grad være avgjørende for deres forståelse, motivasjon og læringsresultater i skolen.

Til nå har vi fokusert på den sosiokulturelle læringsteorien, og jeg vil nå vende fokuset mot to ulikeskoleslag, offentlig og kristen privat videregående skole. Jeg ønsker å studere de ulike skolenes fagforståelse samt presentere fagplanen for RoE- faget. I begge skoleslagene er fagplanen for RoE-faget forankret i Kunnskapsløftet. Fagplanen for min utvalgte kristne private skole, Danielsen videregående skole, fungerer som et supplement og et korrektiv til den offentlige fagplanen og vil dermed også bli presentert. På bakgrunn av en slik presentasjon vil mulighetene ligge til rette for å oppdage tilknytningspunkter mellom den sosiokulturelle teorien og disse to fagplanene.



### **3.0 Nærmere beskrivelse av skolen som virksomhetssystem med et særlig fokus på forholdet til religion og etikk**

I dette kapitlet skal det fokuseres på skoleslag, fagforståelse og fagplan. Først av alt (i 3.1.1 og 3.1.2) vil to ulike skoleslag i den videregående skole bli presentert, den offentlige og den kristne private. Fagforståelsen vil arte seg ulikt i disse skolene. For oppgavens skyld er det hensiktsmessig å si noe om dette og det vil jeg gjøre i 3.2.1 og 3.2.2. Deretter vil jeg gi en presentasjon av fagplanen for RoE-faget fra 2006 for den offentlige skolen og en presentasjon av fagplanen for Danielsen videregående skole (i 3.3 og 3.4).

### **3.1 Kort presentasjon av de ulike skoleslagene**

#### **3.1.1 Den offentlige skolen**

Videregående opplæring er inngangsporten til yrkeslivet og videre studier. I videregående opplæring skiller vi mellom yrkesfaglig og studieforbereende opplæring. For oppgaven er kun sistnevnte aktuell, og jeg vil derfor fokusere på den. De aller fleste videregående skoler i Norge er offentlige og tilhører fylkeskommunen.

I den offentlige videregående skolen er Kunnskapsløftet (K06) det overordnende styrende dokumentet. For RoE- faget blir dermed RoE- planen fra 2006 fagets styrende dokument som lærerne skal forholde seg til. Religionsfagets utvikling i videregående skole ligger utenfor oppgavens problemstilling og blir derfor for omstendelig å ta med her.<sup>125</sup>

#### **Formålsparagrafen**

Sammen med læreplanverket (LK 2006) er opplæringsloven fra 1998 det styrende dokumentet for skolen. Formålsparagrafen<sup>126</sup> (opplæringsloven § 1-2) gir et sammendrag av opplæringens overordnede mål og innhold i grunnskole og videregående skole. Dersom vi fokuserer på den religiøse dimensjonen ved formålsparagrafen, finner vi følgende sitat: *Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*

---

<sup>125</sup> En utfyllende versjon av utviklingen i RoE-faget kan leses i Njål Skrunes sin bok. *Religionsfaget i videregående skole. Historie, planinnhold og didaktikk.* (2001), kap. 1.

<sup>126</sup> Ny formålsparagraf i 2008.

*Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.*<sup>127</sup>

De kristne og humanistiske verdiene står i fokus og formålsparagrafen ønsker å ivareta den kristne kulturarven og tradisjonen i skoler og barnehager.

### **Den generelle delen**

Faget og formålsparagrafen er forankret i den generelle delen av læreplanen. Mennesket er utgangspunktet og blir presentert under syv overskrifter som gir et allsidig bilde av mennesket og menneskelivet. Den generelle delen av læreplanen fra 1997 (L97) ble ført videre i LK 2006 og inngår i gjeldende forskrifter for virksomheten i grunnskolen og videregående skole.

Den generelle delen i K06 tegner ut et positivt menneskesyn. *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.*<sup>128</sup> Planen gir sterkt uttrykk for at mennesket er likeverdig og ukrenkelig, og at alle individer har mulighet til å bidra til en positiv utvikling for samfunnet. Dette sitatet må sees i sammenheng med elevenes sosiokulturelle referanserammer med tanke på elevenes muligheter til å tilegne seg dette.

I forbindelse med de ulike mennesketyper som planen presenterer, er det ”det meningssøkende menneske” som peker seg ut i tilknytning til den religiøse dimensjon. Planen sier at *oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.*<sup>129</sup> Planen uttrykker videre oppfordringen og utfordringen som ligger i toleransebegrepet med tanke på de nevnte verdiene. Likeverd, menneskeretter og rasjonalitet legges til grunn for den kristne og humanistiske tradisjon. Planen sier videre at *den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger.*<sup>130</sup> I følge planen vil dette prege menneskenes samfunn og kultur og binde dem sammen med andre folkegrupper.

De seks mennesketyperne sammenfattes i det integrerte menneske. Her nevnes det at opplæringen har en rekke motstridende mål, deriblant *å gi fortrolighet med vår kristne og*

---

<sup>127</sup> Kunnskapsdepartementet 2008.

<sup>128</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:4.

<sup>129</sup> sst.

<sup>130</sup> sst.

*humanistiske tarv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn.*<sup>131</sup> Planen gir uttrykk for at en balansering av disse formålene er nødvendig i opplæringen.

I K06 kan vi se at planen tegner ut tekstbaserte verdier som er preget av vår kulturelle arv. Disse verdiene blir lagt til grunn for oppdragelse og undervisning. Selv om K06 bygger på både kristne og humanistiske verdier, vil det nok i praksis være en overvekt av det sistnevnte.

Elevenes sosiokulturelle referanserammer vil være avgjørende for deres tilegnelse og praksis i møte med disse verdiene i skolesammenheng. I denne sammenheng ønsker jeg å henvise til modell 1 (presentert i kap.2) som er utformet av Njål Skrunes.

Innenfor denne modellen foregår religiøs læring som kjent innenfor to arenaer. Den første religiøse læringsarenaen dreier seg om hjem, menighet og samfunn. Kommer elevene fra kristne familier og er kjent med kristne verdier og tradisjoner, eller kommer de fra familier som ikke praktiserer religion? De sosiokulturelle referanserammene samt elevenes religiøse språk og begrepsapparat vil være forskjellige. Elevenes erfaringer og kjennskap til kristendom innenfor hjemmet, menigheten og samfunnet vil være med på å avgjøre elevenes nærhet eller distanse til den andre læringsarenaen som er skolen. Skolen blir her et møte mellom en teoretisk språkverden og en livsnær språkverden. Den første læringsarenaen (dvs. hjemmet, menigheten og samfunnet) ønsker å mediere eller trekke denne virkelighet inn i den andre læringsarenaen (dvs. skolen). Jo nærmere RoE-undervisningen klarer å trekke den religiøse livssammenheng inn i skolen, dess mer læring vil finne sted. Her blir det igjen viktig å se på hvilke religiøse og etiske idealer formålsparagrafen trekker frem som skolen er tuftet på. Opplæringen skal som kjent bygge på kristne og humanistiske verdier. Den nasjonale kulturarven med kristendom som ståsted er i fokus, og kjennskapet til kulturarven skal utvides hos elevene.

### **3.1.2 Den kristne private videregående skolen (Danielsen videregående skole)**

Bak benevnelsen ”kristen videregående skole” skjuler det seg mange skoler med ulik historie og tradisjon. Det disse skolene har til felles, er at de er et alternativ til den offentlige videregående skolen. De blir ofte omtalt som ”friskoler” eller ”privatskoler”.

Enkelte skoler ønsker å utdype og presisere verdigrunnlaget mer enn det loven gjør. Norge har lang tradisjon i å drive skoler på kristen grunn. Legitimeringsgrunnlaget ligger i Grunnlovens

---

<sup>131</sup>sst.:20.

bestemmelser om religionsfrihet og ytringsfrihet.<sup>132</sup> Oppgavens fokus ligger på Danielsen videregående skole som teologisk sett er forankret i Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse. Basisbestemmelsene som skolen drives ut fra, svarer til formålsparagrafen i offentlig skole. Skolen følger den offentlige skolens kompetansemål, men setter målene inn i en ny kontekst ut fra verdigrunnet.

Danielsen videregående skole står for et kristent menneskesyn der mennesket er skapt i Guds bilde. Det gir mennesket en ubetalelig verdi. På den ene siden sier skolen at det pedagogiske oppdraget er å utvikle og bruke elevenes evner. På den andre siden innser de menneskenes begrensing i forhold til synd.<sup>133</sup> I følge Unneland og Garlid tar det kristne menneskesynet utgangspunkt i at mennesket er både *skapt, falt og kalt til frelse*.<sup>134</sup> Mennesket sees i forhold til Guds gjerning i skapelse og frelse i en linje fra skapelse til forløsning. Det er Bibelen som gir menneskene meningen med livet, og mennesket kan bare bli forstått rett i forhold til Gud.

### 3.2 Fagforståelsen

I presentasjonen av fagforståelsen benytter jeg meg hovedsakelig av to artikler. Jon Magne Vestøl (2009) tar for seg RLE og RoE-undervisningen i norsk offentlig skole og presenterer ulike forståelsesrammer for arbeidet med dette faget, det vil si en eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnærming til faget (jfr. 3.2).

Det finnes ulike begreper i tilknytning til fagforståelsen i ulike bøker. Jeg benytter meg av tre begreper som er *av*, *om* og *i*. Skillet er kjent i norsk religionspedagogikk, og klarlegger betydningen av det for fagforståelsen. Dette er tre plattformer som er nyttige i omtale av fagforståelse. Ralph Meier (2009) har i en artikkel om engelsk religionsundervisning prøvd å definere av- og om- begrepene. Selv om Meier i sin artikkel har til siktemål å gi en innføring av det engelske RE-faget, samt sammenligne dette faget med det norske RLE-faget, gir han en god innføring i hva som menes med disse begrepene. Sturla Sagberg (2006) og Riegel & Ziebertz (2009) skiller også mellom disse begrepene. Jeg benytter meg også av deres materiale i forklaringen av disse begreper, slik at disse skal tre frem klars mulig (jfr. 3.2.1 og 3.2.2).

RoE-faget kan forstås og beskrives på ulike måter. Fagforståelsen er basert på en tekstliggjøring og en bestemt fortolkning av den religiøse og etiske virkelighet. Den vil arte

---

<sup>132</sup> Bergesen 2003:41-45

<sup>133</sup> Unneland & Garlid 2007:172.

<sup>134</sup> sst.:171.

seg ulikt med tanke på hvilke temaer det skal undervises om. Fagforståelsen vil også arte seg ulikt i de to ulike skoleslagene. Ut fra RoE-planen kan vi se at det finnes et mangfold av pedagogiske og faglige innganger til arbeidet i faget. Dette kan være med på å styrke faget fordi det kan gi en rikere og fyldigere forståelse. Samtidig er det viktig at skolen er med på å motvirke stereotype fordommer og generaliseringer omkring religioner og livssyn.

Som nevnt innledningsvis bruker forfattere ulike begreper for å nærme seg religion og religionsundervisning. Vestøl refererer til den britiske religionspedagogen Andrew Wright (2000) og nevner tre elementære måter å nærme seg denne religionsundervisningen og livssynsundervisningen på som tema: en eksklusiv, en kritisk og en inklusiv tilnærming.<sup>135</sup>

For en *eksklusiv tilnærming* til undervisningen i faget vil siktemålet til skolens undervisning være at religioner og livssyn skal fremstå mest mulig på religionens egne premisser slik at tilhengerne kjenner seg igjen og kan vedkjenne seg undervisningens innhold. Religionens og livssynenes særpreg og ulikheter skal komme frem. Dette kan også kalles et innenfra-perspektiv.<sup>136</sup>

Dersom skolens undervisning har en *kritisk tilnærming* til religioner og livssyn betyr det at man distanserer seg og anlegger et granskende blikk på de ulike religiøse tradisjonene. Dette blir også kalt et utenfra - perspektiv.<sup>137</sup>

I motsetning til en eksklusiv og kritisk tilnærming ønsker en *inklusiv tilnærming* til religioner og livssyn å dempe ned særpreget og egenarten til de ulike religionene. Denne tilnærmingen prøver å gå på tvers av religioner, og legger vekt på fenomener som man mener man kan finne igjen i flere religioner, livssyn og fortellinger om sannhet, ansvar og menneskeverd.<sup>138</sup>

### **3.2.1 Lære om og av religion**

I en offentlig skole vil mange av elevene ikke ha de samme forutsetningene og det nære forholdet til kristendommen og dens temaer som i kristen privat skole. Tilsvarende vil elevene i offentlig skole muligens ha bredere kjennskap til andre religioner og livssyn med tanke på et fyldigere mangfold av elevbakgrunner. Fagforståelsen, fagplanen og undervisningen vil i offentlig skole bli lest og anvendt i lys av en *om-* og *av-* plattform. Dette er to måter å tekstliggjøre religion på med ulik grad av nærhet og distanse.

---

<sup>135</sup> Vestøl 2009:314-315.

<sup>136</sup> sst.:315.

<sup>137</sup> sst.

<sup>138</sup> sst.

## Lære om religion

I følge Meier vil lære om religion være synonymt med at elevene skal bli kjent med ulike religioner med hovedvekt på kristendommen. Hovedfokuset ligger på undervisningen der den enkelte religion skal undervises ut fra en kritisk og objektiv tilnærming. Elevene skal med andre ord lære noe om religion. Målet med denne tilnærmingen er at elevene skal bli godt orienterte og informerte om de respektive religionene, og at de i neste instans eksplisitt skal kunne vise dette. Evnen til å kunne fremvise likheter og ulikheter mellom religionene, samt forstå betydningen religionen har i den enkeltes liv og samfunn inngår også i denne om-dimensjonen. Her inngår også å respektere andre religioner enn sin egen, og kjenne til de praktiske aspektene innenfor religionen. Meier sier at alt dette kan skje med et utenfra perspektiv. Med dette menes en objektiv, kritisk og distansert tilnærming innenfor et faglig utenfra-perspektiv. Denne type tilnærming kjennetegnes av en *deskriptiv, historisk og objektiv tilnærming til religionene*.<sup>139</sup> Dette nøytrale standpunktet skal bidra til at undervisningen bygger på respekt og toleranse samtidig som det bygges inn en avstand.

John M. Hull (2001) referert i Sagberg sier at om-dimensjonen viser seg når man trer utenfor religionen for å forstå den. Religionene blir til skolefag og religionene stilles prinsipielt likt. Han peker på at innenfor denne dimensjonen er undervisningen veldig saksorientert og lite elevorientert. Det kan føre til at motivasjonen for faget blir borte. Allikevel vil faget kunne balanseres med en tenkning som ivaretar elevens identitet og elevens forståelse av kulturarv.<sup>140</sup>

Et totalt utenfra-perspektiv lar seg ikke gjøre i en undervisningssituasjon. For å bli virkelig kjent med en religion er det viktig at en lærer kombinerer et utenfra-perspektiv med et innenfra-perspektiv. Meier sier at dersom en lærer underviser fra et faglig innenfra-perspektiv ønsker han eller hun å presentere en religion ut fra religionenes egen selvforståelse, uten at læreren selv identifiserer seg med den. Hovedhensikten med å undervise fra et innenfra-perspektiv er at elevene skal få mulighet til å reflektere over og bli utfordret av en religion. Et innenfra-perspektiv kan for eksempel være å lese fra Bibelen eller en religiøs tekst fra Hinduismen. I dimensjonen å lære om religion hører både et utenfra- og innenfra-perspektiv hjemme. Dette inkluderer å bli kjent med og få forståelse for ulike religioner, samt å drøfte og

---

<sup>139</sup> Meier 2009:41.

<sup>140</sup> Sagberg 2006:22-23.



bli utfordret av eksistensielle spørsmål og etiske emner som er en integrert del av å lære *om* religion.<sup>141</sup>

Riegel & Ziebertz referer til Grimmitt (1994) og sier at religionsundervisning blir delt inn i tre konsepter for å møte den religiøse pluraliteten. Han bruker også *om*, *av* og *i* begrepene.

Grimmitt sier at å lære *om* religion innebærer en nøytral undervisning som legger vekt på å undervise om religioner og religiøse tradisjoner. I følge Grimmitt er hovedideen bak dette om-begrepet at elevene skal få en objektiv informasjon omkring sentrale religiøse læresetninger og praksiser innenfor hovedreligionene. Her blir ingen religiøs atferd eller tradisjon dømt eller rakkert ned på, og religionene blir sett på som likeverdige.<sup>142</sup>

### **Lære *av* religion**

Denne dimensjonen vektlegger at vi har noe å lære av religion. Elevene skal komme nærmere den religiøse virkelighet. Nøkkelordet innenfor denne dimensjonen er refleksjon. Meier sier at eleven skal bli *utfordret, engasjert og involvert ved å reflektere, respondere og argumentere*.<sup>143</sup> Mens kunnskapssiden dominerer i å lære *om* religion, er dannelsessiden det dominerende i å lære *av* religion. På den ene siden skal eleven bli styrket i sin egen identitet og tro. På den andre siden skal elevene bli utfordret av nye og andre tanker som eksisterer i andre religioner og livssyn. Meier anser *av*-dimensjonen ved faget som den viktigste med tanke på elevens personlige og moralske utvikling som individ og samfunnsborger.<sup>144</sup>

John Hull (2001) referert i Sagberg sier at *av*- dimensjonene fokuserer på elevenes livsverden og spørsmål der elevenes religiøse, moralske og åndelige utvikling er i fokus. Religionene fungerer som midler i en humanistisk oppdragelse og dannelse. Videre legger *av*-dimensjonen til rette for religiøs tilknytning.<sup>145</sup>

Å lære av religion kan forstås på flere måter, sier Sagberg. En opprydning i tilknytning til dette vil være formålstjenelig og nyttig for oppgavens del. For det første kan det bety at

---

<sup>141</sup> Meier 2009:40-43.

<sup>142</sup> Riegel & Ziebertz 2009:14.

<sup>143</sup> Meier 2009:43.

<sup>144</sup> sst.:43-44.

<sup>145</sup> Sagberg 2006:23-24.

elevens møte med elementer fra en annen religion og livssyn kan føre til at en blir utfordret eller endrer sin tro eller livssyn.<sup>146</sup>

En annen mulig måte å forstå det å lære av religion, er at elevens møte med en annen religion eller livssyn kan føre til at en får en dypere forståelse av sin egen tro. Når for eksempel en muslim lærer om den kristnes tro og praksis, innebærer det en konfrontasjon med elevens egen tro. Ved at eleven lærer *om* kristendommen får eleven samtidig en klarere innsikt i sin egen identitet og lærer noe *av* kristendommen.<sup>147</sup>

Å lære av religion er noe som er omstridt. Er målet at eleven skal bli tryggere i sin egen religion eller livssyn, eller skal eleven bli utfordret i møte med andre religioner og livssyn i undervisningen? Samtidig innebærer å lære *av* religion en undervisning som spiller på elevenes bidrag i klassen. Ønsker elevene å snakke høyt om sin egen tro eller fravær av tro? Dette vil nok variere sterkt i den enkelte klasse. I kristne videregående skoler er nok terskelen lavere for å snakke om sin tro eller religiøse erfaringer da det vil være en overvekt av kristne elever i slike skoler.<sup>148</sup>

RoE som læring *av* religion kan utfordre elevene til å reflektere over eksistensielle spørsmål samt utfordres til å drive dialog med andre mennesker som har en annen religion eller livssyn. En slik tilnærming krever en trygghet i elevenes ståsted og forsiktighet blant lærere.<sup>149</sup>

Riegel & Ziebertz sier at å lære *av* religion fokuserer på en type undervisning som skal gi elevene innsikt i religionenes indre karakter og dimensjon, som igjen skal føre til refleksjon og selvransakelse hos elevene.<sup>150</sup>

### **Sammenhengen mellom å lære *om* religion og å lære *av* religion**

RoE-planen fra 2006 legger vekt på både kunnskapsdimensjonen og den eksistensielle dimensjonen. I utformingen av formålet med faget fokuseres det både på en kunnskapsside og en holdningsdannende side. Dette skaper rom for en rekke arbeidsmetoder. Det eksisterer allikevel et spenningsforhold mellom disse sidene (jfr.3.3)

---

<sup>146</sup> sst.:44.

<sup>147</sup> sst.

<sup>148</sup> Meier 2009:46-47.

<sup>149</sup> sst.:47.

<sup>150</sup> Riegel & Ziebertz 2009:14.

### 3.2.2 Lære i religion

Riegel og Ziebertz sier at å lære i religion innebærer at elevene er klar over at religiøs pluralitet forekommer i samfunnet, men at det allikevel eksisterer en religiøs overbevisning blant elevene. Det er en sannhet som er åpenbart og som forekommer i dette miljøet.

Forfatterne nevner innledningsvis at dette perspektivet er rådende i private kristne skoler. Å lære i religion var også tradisjon i den offentlige skolen til omtrent 1960-70 årene.<sup>151</sup>

Sagberg sier at siktemålet for denne type undervisning er å styrke elevenes tilknytning til religionen og deres religiøse identitet, og at elevene kan lære religion fra innsiden.<sup>152</sup>

Sagberg har laget en oversiktlig modell som viser forholdet mellom i-, om- og av-begrepene, og som har relevans for RoE-faget. Modellen under oppsummerer teksten på en forståelig måte.<sup>153</sup>

	<b>LÆRE I RELIGION</b>	<b>LÆRE OM RELIGION</b>	<b>LÆRE AV RELIGION</b>
Elevenes posisjon i forhold til religionen	Deltaker i trosfellesskap	Tilskuer	Deltaker eller tilskuer på egne premisser
Perspektiv	Innenfra	Utenfra	Innenfra og utenfra vekselvis
Religionssyn	Trossamfunnets selvforståelse	Det sekulære samfunnsforståelse	Elevers forståelse av seg selv
Dominerende basisfag	Teologi	Religionsvitenskap	Pedagogikk

Ut fra modellen over kan vi se at det som kjennetegner det å lære i religion er vanlig for en deltaker som er tilknyttet et trosfellesskap. Trossamfunnets selvforståelse kommer frem og religionen blir sett ut fra et faglig *innenfra perspektiv*, også kalt en eksklusiv tilnærming. Dette betyr at tilhengerne innenfor trosfellesskapet kjenner seg igjen og kan vedkjenne seg undervisningens innhold. Dette er en krevende balansegang for læreren. Synsvinkelen krever innlevelse og empati samtidig som at læreren har en faglig distanse. Denne faglige distansen gjelder spesielt i den offentlige skolen. Selv om kristne skoler, i vår sammenheng Danielsen videregående skole, går så langt som mulig i å undervise om alle religioner og livssyn fra et

<sup>151</sup> sst.

<sup>152</sup> Sagberg 2006:21-22.

<sup>153</sup> sst.:23.

saklig og tilstrebende innenfra-perspektiv, innser skolen at en fullstendig nøytral undervisning ikke lar seg gjøre i praksis. Vurderingen av de ulike religionene vil komme underveis fra et kristent perspektiv og ståsted.

Lære om religion innebærer at en er tilskuer på sidelinjen, og ser religionen fra et *utenfra-perspektiv*, også kalt en kritisk tilnærming til religioner og livssyn. Man distanserer seg og har et kritisk granskende blikk på religionen, og formålet er at elever skal bli kjent med ulike religioner fra utsiden.

Å lære av religion innebærer et vekselspill mellom utenfra- og innenfra-perspektivet. Hovedformålet med denne tilnærmingen er at elevene har noe å lære av religionen og den berører dannelsessiden av eleven.

Ut fra Andrew Wright (2000) sine måter å tilnærme seg religionsundervisning på, er det vanskelig å avgjøre om den *inklusive tilnærmingen* hører til innenfor en i-, om- eller av-dimensjon. En inklusiv tilnærming til religion skal som kjent dempe ned særpreget til religioner, og legge vekt på fenomener som man mener finnes i flere religioner. En slik tilnærming vil etter mitt synspunkt være en kombinasjon av en om- og av-dimensjon. Her skal elevene lære mest mulig om en religion og samtidig se at religioner har felles aspekter som går igjen i de ulike religionene. På bakgrunn av slik kunnskap (om-dimensjon) skal dette bidra til refleksjon og engasjement (av-dimensjon) hos elevene.

### **3.2.3 Fagforståelsen sett i relasjon til sosiokulturell læringsteori**

Det avgjørende spørsmålet i denne sammenheng blir: Hvilken fagforståelse ligger nærmest en sosiokulturell tankegang? Dette er et utfordrende spørsmål og det er fare for at det kan bli litt synsing i et slikt svar. Dette er fordi bøker som jeg har lest som omhandler denne læringsteorien, ikke tar opp lignende problemstillinger. Allikevel er det mulig å finne tilknytningspunkter til fagforståelsen sett i relasjon til et sosiokulturelt perspektiv.

En eksklusiv tilnærming til undervisningen i RoE-faget, eller et innenfra-perspektiv som det også har blitt kalt, ligger etter mitt syn nærmest en sosiokulturell tankegang. Denne tilnærmingen til faget legger som tidligere nevnt vekt på at religioners særpreget og ulikheter skal komme frem. Ekskursjoner eller besøk av troende som holder foredrag, er i tråd med en undervisning som bygger på et innenfra-perspektiv. Her vil elever få innsikt i en religion på

bakgrunn av mennesker som har egne erfaringer med sitt eget religiøse språk og tankegang. Disse personene vil ha en egen forståelse for den aktivitet og samhandling som foregår innenfor den bestemte religionen. Disse menneskenes nærhet og kjennskap til den religiøse livssammenheng (f.eks. innenfor kristendom, islam, buddhisme) kan være med på å mediere denne virkelighet for elevene slik at elevene får en større kjennskap til den religion de skal lære om. Selv om en undervisning ikke bare skal bygge på en eksklusiv tilnærming til RoE-faget, vil dette perspektivet ligge nærmest en sosiokulturell tankegang der erfaring, mediering, språk er hovedstikkord.

### **3.3 Religion og etikk planen – en tekstliggjøring av den religiøse og etiske livsvirkelighet**

I dette kapitlet rettes det fokus mot fagplanen for Religion og etikk (RoE) i videregående skole som er en del av Kunnskapsløftet (K06). Presentasjonen av fagplanen er tredelt. Jeg ønsker for det første å undersøke i hvor stor grad fagplanen ivaretar en eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnærming til religion. På bakgrunn av fagforståelsen som ble presentert i 3.2 ønsker jeg deretter å undersøke om fagplanen er satt inn i en læring *om*, *av* eller *i*. Avslutningsvis ønsker jeg å undersøke hvordan elevenes liv/erfaring (jfr. sosiokulturelle referanserammer) og læringsinnhold kobles sammen i fagplanen.

”Religionsfaget” har lange tradisjoner i videregående skole, og religion og etikk hører til blant fellesfagene i studieforbereende undervisningsprogram i videregående skole. I mars 2006 godkjente Utdannings- og forskningsdepartementet ny læreplan i faget for Religion og etikk som ble gjort gjeldende som en del av Kunnskapsløftet (K06) fra høsten 2008. Den nye fagplanen følger tradisjonen fra Religion- og etikk planen fra 96 (RoE96), men er samlet sett kortere. Faget er fortsatt lagt til siste trinn på den videregående skole, Vg 3, tidligere kalt VK2, med mulig avsluttende muntlig eksamen. Faget utgjør 84 årstimer og timetallet er oppgitt i 60 minutters enheter.

Religionsfaget har gått fra å være en del av kirkens opplæring i kristen tro til å bli allmenne orienterings- og dannelsesfag som omfatter flere emner. RoE-faget tar opp sentrale livs- og verdispørsmål.

Fagplanen tegner først ut formålet med faget. Her blir det konstatert at faget er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Det eksisterer spenninger mellom disse to polene, noe som vil bli redegjort for senere.

Ut fra gjeldende læreplan finner vi fire hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene er: 1) Religionskunnskap og religionskritikk. Dette innebærer at elevene skal få kjennskap til religionsbegreper, religiøse fenomener og religioners utbredelse. 2) Islam og en valgfri religion. Her vektlegges vesentlige aspekter ved religionens etikk, viktige tekster og religionens forhold til andre religioner. 3) Kristendommen. Her inngår Bibelen, kristen tro og etikk og kristne kirkesamfunn. 4) Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Elevenes kjennskap til viktige filosofer og filosofiske spørsmål, samt innsikt i etiske begreper og modeller og drøfting av etiske utfordringer peker seg ut som viktige temaer i dette hovedområdet.<sup>154</sup>

Planen presenterer deretter de fem grunnleggende ferdighetene som er integrert i kompetansemålene *hvor de skal bidra til utvikling av og er en del av fagkompetansen*.<sup>155</sup> Elevene skal utvikle omfattende kompetanser som vurderingsgrunnlaget også tar utgangspunkt i. Dette innebærer at elevene skal beherske *muntlig* og *skriftlig* fremstilling av ulike tekster og begreper. *Lesing* av tekster står sentralt med tanke på tolkning av og refleksjon over religiøse tekster og bilder. Å kunne *regne* i religion innebærer at elevene skal kunne beherske religions- og livssynsstatistikk, tidsregninger, osv. Digitale verktøy skal blant annet utvikle elevenes evne til kunnskapsinnhenting og presentasjon, samt opparbeide deres evner til kildekritikk.<sup>156</sup>

### **3.3.1 RoE-planen sett i lys av en eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnærming til religion**

Vestøl (2009) sier at RoE-planen ivaretar både en eksklusiv, kritisk og inklusiv tilnærming til religion. Det eksklusive kommer frem da religioner og livssyn håndteres som atskilte temaer med hver sin overskrift. I følge kompetansemålene skal elevene kunne *gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen*<sup>157</sup> (jfr. mål for opplæringen i Islam og en valgfri religion), *presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet ti Norge*<sup>158</sup> (jfr. mål for opplæringen i religionskunnskap og religionskritikk), *gjøre rede for sentrale trekk i kristendommen*<sup>159</sup> (jfr. mål for opplæringen i kristendommen). Det at elevene

---

<sup>154</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:171-172.

<sup>155</sup> sst.:172.

<sup>156</sup> sst.:172-173.

<sup>157</sup> sst.:173.

<sup>158</sup> sst.

<sup>159</sup> sst.

skal få kjennskap til religionens egenart og kjennetegn, viser at RoE-planen har en eksklusiv tilnærming til religion.<sup>160</sup> Dette svarer til en lære om religion, altså en orienterende kunnskap.

I følge Vestøl kommer det kritiske frem ved analyse og refleksjon. I følge kompetansemålet innenfor ”Islam og en valgfri religion” er målet for opplæringen at eleven skal kunne *sammenligne religionen med en annen religion*.<sup>161</sup> Eleven skal også kunne *beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen*.<sup>162</sup> Drøfte er et begrep som merker seg ut ved fagplanen og som er en del av det kritiske i fagforståelsen. Dette krever reflekterte elever. Elevene skal blant annet kunne drøfte viktige trekk i religionens tekster, drøfte religioners syn på andre religioner og livssyn samt synet på kjønn og kjønnsroller. Ut fra kompetansemålene for RoE-planen kan vi se at det kritiske ved fagforståelsen antydes ved at elevene skal kunne drøfte, sammenligne og analysere.<sup>163</sup>

Vestøl sier at vi også kan se antydninger til det inklusive i fagplanen med vekt på religionsdelen. Planen antar at begrepet religion kommer til uttrykk ved hjelp av faste dimensjoner.<sup>164</sup> I følge et av kompetansemålene innenfor religionskunnskap og religionskritikk skal elevene *presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk*.<sup>165</sup> Her antar planen at religioner kommer til uttrykk ved disse dimensjonene.

Å veksle mellom disse tre perspektivene kan være utfordrende for elevene. Vestøl sier at det krever både forståelse og modenhet til å veksle mellom innlevelse, kritisk analyse og evnen til å se det som er felles for religionene. Vi kan se antydninger til at læreplanen forventer at elevene skal beherske dette. Elevforutsetningene vil i stor grad være avgjørende for om de mestrer dette eller ikke.<sup>166</sup>

---

<sup>160</sup> Vestøl 2009:315.

<sup>161</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:173.

<sup>162</sup> sst.

<sup>163</sup> Vestøl 2009:315.

<sup>164</sup> sst.:315-316.

<sup>165</sup> sst.

<sup>166</sup> sst.:316.

### 3.3.2 RoE-planen sett i lys av en om- og av- plattform

I følge kompetansemålene for fagplanen ser vi at det legges stor vekt på å lære *om* religion. Innenfor denne dimensjonen vektlegges kunnskapssiden, i den forstand at elevene skal lære noe om religion, kunne fremvise likheter og ulikheter mellom dem, samt forstå religionens betydning for den enkeltes liv.

Innenfor kompetansemålene i ”religionskunnskap og religionskritikk” ser vi at om-dimensjonen vektlegges i forhold til at elevene skal få en oversikt over religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet Norge. De skal også kjenne til ulike dimensjoner som peker seg ut ved enkeltreligionene. Om-dimensjonen kommer enda tydeligere frem innenfor kompetansemålene i ”Islam og en valgfri religion.” Elevene skal gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen, gjøre rede for ulike retninger i religionen samt sammenligne religionen med andre religioner og livssyn.

Om-dimensjonen viser seg allikevel tydeligst innenfor kompetansemålene i ”kristendommen”. Her skal elevene gjøre rede for sentrale trekk i kristendommen, beskrive hovedtrekkene i kristen etikk, presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen og sammenligne kristendommen med andre religioner og livssyn. Fagplanens ord som ”gjøre rede for,” ”beskrive”, ”presentere” og ”sammenligne” samsvarer med å lære *om*-religion. Denne om-dimensjonen kan også settes i sammenheng med en eksklusiv tilnærming til undervisningen i faget, eller et innenfra-perspektiv som det også kalles. Siktemålet i undervisningen er da som kjent at religionens særpreg og ulikheter skal komme frem.<sup>167</sup>

Vi kan også se antydninger til en lære-*av* religion innenfor formålet med faget og innenfor kompetansemålene i RoE-planen. Av-dimensjonen vektlegger som kjent at elevene har noe å lære av religion. Målet innenfor dette perspektivet er at elevene skal reflektere, bli utfordret og engasjert av lærestoffet og undervisningen. Allerede i formålet med faget ser vi antydninger til denne av-dimensjonen. Her blir det konstatert at faget *er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag.*<sup>168</sup> I forbindelse med dannelsessiden skal faget gi *rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg*<sup>169</sup> samtidig som at *opplæringen i faget skal*

---

<sup>167</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:173-174.

<sup>168</sup> sst.:171.

<sup>169</sup> sst.



*bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål.*<sup>170</sup>

Faget ønsker både at eleven skal bli styrket i sin egen identitet, samt bli utfordret av eksistensielle spørsmål. Det eksisterer et spenningsforhold mellom kunnskapssiden (om-dimensjonen) og dannelsessiden (av-dimensjonen). Skrunes løfter frem viktige spørsmål omkring fagplanens uttegning mellom kunnskapen (materiale danningen) på den ene siden og personutviklingen (formale danningen) på den andre siden. Han sier at det eksisterer et altfor uproblematisk forhold mellom de to nevnte komponentene i planen. I planen forekommer det en grunnleggende tillit til at den kunnskapen (om-dimensjonen) elevene møter i faget bidrar til at elevene får nok kunnskap og innsikt til å ta nødvendige valg i livet (av-dimensjonen). Man kan med god grunn trekke paralleller til opplysningstidens optimistiske syn på menneskets fornuft og evner til å gjøre de rette eksistensielle valg i livet bare de har nok kunnskap.<sup>171</sup>

Skrunes sier at forholdet mellom kunnskap og eksistensielle valg er betraktelig mer komplisert enn det fagplanen gir uttrykk for. Dersom elevene ikke har dannet seg et ståsted mangler de kriterier og argumenter som de kan bli vurdert og bli prøvd ut fra. Selv om planen gir uttrykk for at faget skal stimulere elevene til å danne en personlig mening, innfører planen beklageligvis et slikt ståsted.<sup>172</sup>

Innenfor kompetansemålene i faget kan vi se at *av-dimensjonen* peker seg klarest ut innefor ”religionskunnskap og religionskritikk” og ”filosofi, etikk og livssynshumanisme”. Innenfor førstnevnte bolk skal elevene *reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring.*<sup>173</sup> Dette er et kompetansemål som stimulerer til ettertanke og betraktning og som er nært knyttet til *av-dimensjonen*. Innenfor sistnevnte bolk skal elevene *føre dialog med andre om aktuelle spørsmål.*<sup>174</sup> En slik samtale kan oppleves som både stimulerende og utfordrende for elevene, og bidra til en iakttagelse av den indre og ytre samtalen.

Danningens innhold (av-dimensjonen) kommer i forholdsvis liten grad frem i fagplanen for RoE. Innholdet må sees i sammenheng med hele paragrafen og andre innholdsmomenter.

---

<sup>170</sup> sst.

<sup>171</sup> Skrunes 2001:45-47.

<sup>172</sup> sst.

<sup>173</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:173.

<sup>174</sup> sst.:174.

Kritikere mener at K06 har blitt trukket i en retning der kompetansemålene overskygger danningsperspektivet.<sup>175</sup>

I følge RoE-planen kan vi se at det legges størst vekt på om-dimensjonen der RoE-faget fremstår som et kunnskapsfag. Den rasjonelle målstyringstenkningen og kunnskapstenkningen preger kunnskapsløftets kompetansetenkning. Ingen av kompetansemålene gjelder den affektive siden fordi det er vanskelig å formulere holdningsmål som på enkel måte kan måles eller testes. Kompetansemålene som finnes innenfor RoE-faget er av kognitiv art. Dette er fordi kognitive aspekter kan måles eller testes. Elevene skal *kunne gjøre rede for, drøfte, presentere, diskutere, tolke, beskrive og analysere, sammenligne*.<sup>176</sup> Elevene skal altså kunne dokumentere at de kan bruke fagstoffet på en aktiv måte. Det stiller forholdsvis store krav til elevenes kognitive forutsetninger og noen av temaene i faget kan nok til tider være intellektuelt krevende for elevene. Dermed krever det stor bevissthet fra lærerens side om hvordan undervisningen kan legges opp på en strukturert og systematisk måte for å oppnå disse kompetansemålene.

Elevforutsetningene som elevene stiller med, vil i aller høyeste grad være avgjørende for deres prestasjoner. Igjen ønsker jeg å henvise til modell 1 (den teoretiske språkverden) hvor det fremgår at den religiøse livssammenheng bør medieres inn i skolen slik at elevene vil få et nærmere og tettere forhold til faget som helhet.

### **3.3.3 RoE-planen sett i lys av læringsinnholdet og elevenes sosiokulturelle referanserammer.**

Hvordan kobles elevenes liv, erfaring (jfr. sosiokulturelle referanserammer) og læringsinnhold sammen i RoE-planen? Som tidligere nevnt tar faget opp sentrale livs- og verdispørsmål som angår elevene. Elevenes refleksjoner omkring identitet og livsvalg er temaer som appellerer til elevgruppen og som de har mange meninger omkring. På bakgrunn av egen erfaring vil jeg hevde at etikk er et tema som fanger inn dimensjoner av elevenes liv og praksis. Etske problemstillinger/caser bidrar til at de setter seg selv inn i situasjonen og reflekterer over sine egne liv. Etske spørsmål og utfordringer som opptar medier og samfunnsdebatten, kan være med på å stimulere elevene til refleksjon og dialog med andre medelever i en klassesituasjon.

---

<sup>175</sup> Sagberg 2006:7.

<sup>176</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:171-174.

Motsetningen mellom det abstrakte og konkrete, menneskelige blir betydningsfullt for hele faget med vekt på etikkundervisningen. Ut fra RoE-planen kan vi se at etikkundervisningen er preget av abstrakte argumentasjonsmodeller, etiske begreper og drøfting av etiske problemstillinger og utfordringer som preger samfunnet. Vestøl sier at etikkdelen i fagplanen gjenspeiler en forståelse av etikk som refleksjon over handlingsvalg. Etikken spør om en handling er i overensstemmelse med etiske regler (regeletikk), uttrykker den gode holdninger (holdningsetikk) og om den fører med seg formålstjenelige resultater (konsekvensetikk). Relasjonsetikk og mellommenneskelige forhold er vel så viktig å fokusere på siden elevene kan knytte temaer nærmere opp til sine egne hverdags erfaringer. Det er mulig å kombinere relasjonsetikk med handlingsetikk slik at elevene får en nærmere forståelse for hva etikk innebærer. På denne måten kan elevene sette konkrete personer i sammenheng med en handlingsetikk, noe som kan lette arbeidet med denne delen av faget. En slik tankegang er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv.<sup>177</sup>

Vestøl påpeker at for mye bruk av abstrakte argumentasjonsmodeller i en etikkundervisning er krevende og kan bidra til en favorisering av teoristerke elever. Argumentasjonsmodellene er relativt komplekse verktøy som krever at eleven behersker et sett av språklige underverktøy. En etikkundervisning skal selvsagt gi rom for kritisk refleksjon, men utgangspunktet for etikkundervisningen bør være at elevene skal føle at det er både forpliktende og relevant, noe som svarer til en sosiokulturell tenkning. På bakgrunn av ulike og mangfoldige elevbakgrunner blir det viktig at læreren finner temaer som kan virke samlende og engasjerende.<sup>178</sup>

Samtidig vil elevenes individuelle bakgrunn og erfaring (dvs. elevforutsetninger) være avgjørende for hvordan deres liv kobles sammen med lærestoff og pensum, og hvorvidt elevene vil finne pensum interessant og meningsfullt. Dersom en elev har bakgrunn fra en menighet, vil det være mindre komplisert å gjøre rede for sentrale trekk ved kristendommen, reflektere over hovedtrekk i kristen etikk, samt drøfte kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller (jfr. mål for opplæringen i kristendommen). Det samme vil gjelde for en muslim innenfor kompetansemålene for Islam.

---

<sup>177</sup> Vestøl 2009:324-325.

<sup>178</sup> sst.:325.

På den andre side kan fagplanens presentasjon av religioner og livssyn oppleves som teoretiske abstraksjoner sammenlignet med elevenes oppfatninger og praksis omkring religions- eller livsutfoldelse (jfr. modell 1). Vestøl sier at dette kan oppleves som uforpliktende eller lite utfordrende for elevene. Læreren evne til å finne passende arbeidsformer som gir religioner og livssyn konkrete, menneskelige ansikter som på ulike måter og i ulik grad lever ut fra sin religiøse overbevisning, vil bidra til at elevene klarer å sette paralleller fra ulike religioner til sine egne liv. På denne måten vil elevene forstå at religioner ikke bare er et sett av ideer, generelle praksiser og myter.<sup>179</sup>

### **3.4 Fagplanen for Danielsen videregående skole**

Private skoler har sin egen læreplan som er overordnet LK2006. Som tidligere nevnt ønsker jeg å ta utgangspunkt i Danielsen videregående skole. I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av fagplanen for denne skolen som er Danielsens generelle del og skolens basisparagraf.

Danielsen videregående skole er en kristen privat skole som har en kristen verdiforankring. For å synliggjøre grunnlagstenkningen i skolens virksomhet, har skolen utarbeidet en generell læreplan for undervisningen. Intensjonen med planen er ikke å erstatte den generelle delen som er integrert i Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (LK2006), men den er ment å være et supplement og et korrektiv til den offentlige planen. Danielsens generelle del presenterer skolens basistenkning som skolen er forpliktet i forhold til, og som representerer den undervisningen skolen ønsker å gi. Dermed har denne planen en overordnet funksjon i forhold til andre offentlige planer eller egne fagplaner. Den er vedtatt av skolens styre og fungerer som et forpliktende styringsdokument som uttrykker hvilken ramme undervisningen skal settes inn i.

Skolens grunnlag og formål er uttrykt i skolens vedtekter.

- a. Danielsen Videregående Skole skal i all sin virksomhet søke å skape et læringsmiljø som fremmer et kristent helhetssyn på livet forankret i troen på Gud som skaper og frelser slik dette er uttrykt i Bibelen og den evangelisk lutherske bekjennelse.*

*Skolen vil i sitt arbeid gjøre Kristus kjent for elevene slik at han kan bli trodd og etterfulgt.*

---

<sup>179</sup> sst.:324.

- b. *I forståelse med foreldrene og i respekt for elevene vil skolen formidle kunnskap, inspirere til læring og utvikling av hele mennesket for å utruste elevene for et godt og ansvarlig liv i hjem, samfunn og menighet.*

*I møte med elevene, i og utenfor skolen, er hele personalet medarbeidere og forbilder og har et ansvar for å fremme skolens overordnede formål.<sup>180</sup>*

Skolens basisparagraf har en teologisk plattform. Det er den evangelisk-lutherske læreforståelse som blir ramme og forutsetning for hele virksomheten på skolen, og den kristne tro skal prege undervisningen. Hvilke konsekvenser får dette synet for RoE-faget? Skolen skal så langt som mulig undervise om alle religioner og livssyn fra et saklig og tilstrebende innenfra-perspektiv. På den andre siden innser skolen at en fullstendig nøytral undervisning ikke lar seg gjøre i praksis. Vurderingen av de ulike religionene underveis vil komme fra et kristent perspektiv og ståsted, og her vil basisparagrafen legges til grunn.

Som tidligere nevnt er i-dimensjonen nærmestliggende for kristne skoler. Det vil si at undervisningen ønsker å koble sammen liv og lære i slike skoler. Fagplanen for Danielsen videregående skole tegner ut de pedagogiske konsekvensene i forhold til en slik fagforståelse, men uttrykker samtidig at det har blitt jobbet i mindre grad med de pedagogiske og undervisningsmessige konsekvensene av de kristne målformuleringene. Allikevel ønsker Danielsen skole å være et skoletilbud som gir elevene innsikt i og forståelse for de kristne grunnsannheter. Den virkelighetsforståelse som Guds ord presenterer, skal danne bakgrunn for den enkeltes mulighet til å forstå seg selv, sine medmennesker og verden omkring seg.<sup>181</sup>

I-dimensjonen viser seg da fagplanen sier at den kristne tro skal prege undervisningen i alle fag. Skolen erkjenner den spennende utfordringen som ligger i dette, og at skolen stilles overfor vanskelige vurderinger. Skolen mener at undervisning og oppdragelse henger sammen med tanke på å mestre livet og livssituasjonene. Skolen mener at de ulike fagene presenterer en del av en større livssammenheng og forbereder dermed elevene på den livsvirkelighet de senere vil møte. Fagplanen sier at den virkelighetsforståelsen som Bibelen bygger på, blir den grunnmuren som fagene og kunnskapen skal operere innenfor. Denne virkelighetsforståelsen bygger på skapelse, syndefall, frelse og forløsning.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> Ny basisparagraf. Ble vedtatt av Rådet 8.juni 2009.

<sup>181</sup> Læreplan Danielsen skole. Ungdomsskole og videregående skole. Generell del 1995:8.

<sup>182</sup> sst.:8-9.

Selv om en kristen skole ønsker å ivareta en i-dimensjon i alle fag, vil en også i dette skoleslaget undervise ut fra en om- og av- dimensjon. Elevene skal få den innsikten i religionene som K06 tegner ut (om-dimensjon). Skolen vil også kunne beholde sin egenart dersom skolen fokuserer på likheter og ulikheter mellom religionene (av-dimensjon).

### **3.5. Oppsummering**

I kapittel tre har fokuset vært på skoleslag, fagforståelse og fagplan.

Begge skoleslagene er forankret i K06 med myndighetenes sterke føringer for faget. Allikevel har den private skolen en egen overordnet fagplan som presenterer basistenkningen skolen er forpliktet i forhold til, og som representerer den undervisningen skolen ønsker å gi. Den fungerer altså som et korrektiv og supplement til K06. Ut fra privatskolens livssynsmessige grunnlag som er nedfelt i skolens vedtekter, medfører dette at skolen drives på en annerledes måte enn den offentlige skolen.

Fagforståelsen tilknyttet de ulike skoleslagene vil også arte seg forskjellig. I en offentlig skole vil fagforståelsen, fagplanen og undervisningen bli lest og anvendt i lys av en *om-* og *av-* plattform. *Om-* begrepet henviser til at elevene har noe å lære om RoE-faget, for eksempel få kjennskap til ulike religioner. *Av-* begrepet henviser til at elevene har noe å lære av faget. Her er refleksjon et nøkkelord. Disse dimensjonene peker seg ut i den offentlige skole. *Om-* dimensjonen, dvs. kunnskapsdimensjonen, peker seg klarest ut innenfor kompetansemålene, mens *av-* dimensjonen finner vi klarest i formålet med faget og formålsparagrafen.

Selv om både *om-* og *av-* begrepene er viktige i en kristen skole vil fagforståelsen, fagplanen og undervisningen bli lest og anvendt hovedsakelig i lys av en *i-*dimensjon. Her ønsker skolen å koble sammen liv og lære i undervisningen.

Da det i dette kapitlet har blitt fokusert på ulike makroforhold innenfor skole, finner jeg det naturlig å rette fokuset mot den aktive part som opererer innenfor dette virksomhetssystemet - elevene. Hvem er disse elevene? Hvilke forutsetninger har de for å møte RoE-faget i den videregående skole?

## 4.0 Elevene - nærhet og distanse til den religiøse virkelighet

I dette kapitlet skal det fokuseres på elevene som opererer innenfor virksomhetssystemet skole. I den sosiokulturelle læringsteorien er elevenes erfaring, språk og holdninger viktige aspekter ved lærings situasjonen. Jeg foretar ingen empiriske undersøkelser, men benytter meg i stedet av to typologiske kart som har blitt utarbeidet av Munksgaard (1984) og Harbo (1989), der de beskriver elevers holdninger til kristendom.

Før jeg presenterer det typologiske kartet, vil det være hensiktsmessig å forklare hva som ligger i begrepet holdning. Det finnes ulike definisjoner på holdning, men jeg velger å benytte meg av Harbo (1982) sin definisjon. *Holdning er en relativ følelsesmessig oppfatning som disponerer individet for bestemte handlinger og vurderinger i forhold til objekter, (personer, ting), institusjoner og ideer.*<sup>183</sup> Ved hjelp av holdningsbegrepet har vi i de senere år blitt mer opptatt av den rolle personer og barndomsmiljø spiller for utvikling av religiøsitet, sier Harbo. Harbo understreker at det finnes uheldige sider ved holdningsbegrepet, men han bruker det som et hjelpebegrep. For at holdningsbegrepet ikke skal bli brukt som en overfladisk forståelse av hva religiøsitet er, velger han å bruke begrepet religiøs holdning om elevers innstilling til religion.<sup>184</sup>

### 4.1 Typologisk kart

Fra 1976-1978 gjorde Munksgaard (1984) undersøkelser av 90 danske barn (mellom 9-12 år) knyttet til deres religiøse oppfatninger. Ut fra resultatene av undersøkelsen ble elevenes religiøse oppfatninger delt i tre kategorier: 1) Den integrerende oppfatningen, 2) Den aksepterende oppfatningen og 3) Den sekulære oppfatningen. I den første oppfatningen betegnes det religiøse som sterkt integrert i alle deler av barnets liv. Den andre oppfatningen baseres på at religion er en fastlagt og begrenset del av tilværelsen. Den siste oppfatningen går ut på at religion opptrer som noe fremmed og har ingen ting med individets liv å gjøre.<sup>185</sup>

Harbo (1989) har i en religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom delt menneskers holdninger til kristendom inn i fem kategorier: 1)negative, 2)skeptiske, 3)nøytrale, 4)positive og 5) troende. I boken problematiserer han den utbredte oppfatningen at det er mulig å velge livssyn fritt og uavhengig av det foreldrene har foretatt seg på det religiøse området.<sup>186</sup>

---

<sup>183</sup> Harbo 1982:12.

<sup>184</sup> sst.:12-13.

<sup>185</sup> Munksgaard 1984:27-28.

<sup>186</sup> Harbo 1989:71-112.

På bakgrunn av Munksgaard og Harbo sine typologiske kart finner jeg det formålstjenelig å sette sammen noen av begrepene som blir mer dekkende etter min mening. Harbo bruker ”troende”, mens Munksgaard bruker ”den integrerende oppfatningen”. Her velger jeg å sette disse begrepene sammen til ”bekjennende/trosintegrerende”. Harbo bruker ”skeptisk” og ”nøytral”, men jeg velger å sette disse begrepene sammen til ”likegyldig”. Jeg velger å bruke Harbo sitt begrep ”negative” på den siste gruppen. Dermed blir mitt typologiske kart seende slik ut:

1. Bekjennende/trosintegrerende
2. Positive
3. Likegyldige
4. Negative

I kategori 1 (bekjennende/trosintegrerende) vektlegger Harbo at elevene tror på en personlig Gud, og at de er aktive innefor ulike kirkelige instanser.<sup>187</sup> Munksgaard sier at elevene innenfor denne kategorien tolker verden og tilværelsen religiøst, og at det stilles ingen spørsmålstegn rundt religiøse ”sannheter” (eks. skapelsen og Jesus liv og død).

Kristendommen sees på som en levende religion og Bibelen fungerer som et budskap og rettesnor for menneskene.<sup>188</sup>

Elevene innenfor kategori 2 (positive) kjennetegnes i følge Harbo ved at de stort sett er positive til kristendommen, men innslaget av tvil er større i denne gruppen enn i førstnevnte kategori.<sup>189</sup> Munksgaard bruker ikke begrepet positiv, i stedet bruker han den aksepterende oppfatningen. Disse begrepene kan settes i sammenheng. Elevene innenfor denne gruppen anser kristendommen som en historisk størrelse og religiøse ytringsformer er forholdsvis kjente. Kristendommen sees på som et fag med etiske aspekter og som har konsekvenser for den enkelte.<sup>190</sup>

De elevene som forholder seg likegyldig til kristendommen (kategori 3) er verken positive eller negative. Elever som identifiserer seg med denne kategorien har få meninger og kan ha tendenser til å melde seg ut av RoE-undervisningen.

Elevene innenfor kategori 4 (negative) vedkjenner seg overhodet ikke den kristne tro. Elevene er preget av religiøse fordommer og stereotypier og har ateistiske forestillinger. De har

---

<sup>187</sup> Harbo 1989:72-73.

<sup>188</sup> Munksgaard 1984:27-28.

<sup>189</sup> Harbo 1989:72-73.

<sup>190</sup> Munksgaard 1984:28.



gjennomgående en avvisende holdning til institusjonell kristendom, sier Harbo.<sup>191</sup>

Munksgaard bruker ikke begrepet negative, i stedet bruker han den sekulære oppfatningen. Disse begrepene kan settes i sammenheng. Elevene innenfor denne gruppen oppfatter det religiøse som ukjent og setter en parallell med kristendommen til legender, eventyr og sagn. Elevene innenfor denne gruppen kan til en viss grad se at faget har gode moralske verdier, men kristendommen oppfattes hovedsakelig som fiksjon.<sup>192</sup>

Virkeligheten er selvsagt ikke så skjematisk som jeg har antydnet. Ikke alle elevene har en like tydelig tilknytning til de fire hovedformene som jeg har skissert. Elevene vil være tilknyttet disse hovedformene på ulik måte og i ulik grad. I praksis vil skjemaet for mitt vedkommende fungere som et hjelpeskjema.

I god Vygotsky-ånd kan man argumentere for denne oppdelingen i positiv retning, med tanke på at denne skissen fungerer som et intellektuelt redskap for oss. Den hjelper oss til å klassifisere, og gir oss en oversikt over begreper (jfr.2.4.4). Dessuten er det innenfor religionspsykologiske undersøkelser vanlig å operere med relativt enkle og grove dimensjoner.<sup>193</sup>

Skjemaet er utviklet innenfor en kristen kontekst, men de samme kategoriene kan brukes om muslimene og deres holdninger til RoE-undervisningen. Innenfor kategori 1 (bekjennende/trosintegrerende) vil disse elevene være praktiserende muslimer i sin oppriktige tro på Allah. Dersom disse elevene tilslutter seg denne gruppen vil Moskeen og Koranen inngå som selvfølgelige elementer. Hvordan vil denne gruppen møte RoE-undervisningen? Læreren vet hvilket ståsted disse elevene har. Samtidig kan de medvirke til lærerike bidrag til undervisningen i form av foredrag, opplevelser og erfaringer fra sin religion. Slik kan disse elevenes nærhet og kjennskap til sin egen religion sett fra innsiden mediere den religiøse virkelighet for andre elever i klassen. Enkelte innenfor denne gruppen vil nok ha problemer med enkelte temaer i faget, og vil kanskje kreve fritak fra undervisningen. Kravet om tilpasset opplæring (opplæringsloven § 1-2) skal være med på å bidra til at et færre antall elever har behov for dette.

Muslimer som er positive til Islam ser relevansen av religionen og de etiske retningslinjene religionen fører med seg. Disse muslimene er nok mindre konservative enn overstående

---

<sup>191</sup> Harbo 1989:76-77.

<sup>192</sup> Munksgaard 1984:28.

<sup>193</sup> Evenshaug & Hallen 2000:355.

gruppe, og har ingen store problemer med å forholde seg til det vestlige samfunnet. Koranen og moskeen er sannsynligvis også viktig for denne gruppen, men gjerne ikke i så stor grad som den første gruppen. Denne gruppen vil gjerne forholde seg positivt til faget da de ser at Islam har betydning for deres personlige liv, og dermed også forstå at andres religioner har betydning for andres liv.

Muslimere som er likegyldig til Islam ser verken det positive eller det negative ved sin religion, og vil mest sannsynligvis ikke se det relevante ved andre religioner som de lærer om i RoE-faget. Denne gruppen vil nok være vanskelig å engasjere i en undervisningssituasjon, og dette vil vanskeliggjøre læringssituasjonen.

Muslimere som er negative til Islam har gjerne en tendens til å trekke frem det de anser som negativt i sin religion, og bruke dette som påskudd for å formidle videre at Islam har særdeles lite positivt å bidra med. Disse har et klart standpunkt og vil ofte bli provosert av RoE-undervisningen. Allikevel kan denne gruppens innspill bidra til diskusjoner og engasjement fra de andre gruppene som mener det motsatte.

Klassifiseringen kan gi hjelp til å forstå elevenes nærhet eller distanse til religionsvirkeligheten som har betydning for læringssituasjonen. I den sammenheng ønsker jeg igjen å henvise til modell 1. Dersom elevene har erfaringer eller kjennskap fra den religiøse livssammenheng (f.eks. hjem, menighet) vil elevene mest sannsynligvis vedkjenne seg som bekjennende/trosintegrerende eller positiv til kristendommen eller Islam. Elever som identifiserer seg med denne gruppen kommer gjerne fra en familie der religiøs praksis fremstår som en integrert del av familiens liv. Elever som er likegyldige til kristendommen eller Islam har mest sannsynligvis liten erfaring med religionene fra den religiøse livssammenheng, og ser dermed verken det positive eller negative ved den, og har generelt få meninger og standpunkter knyttet til dette. Elever som gjerne har enda færre eller ingen erfaringer fra den religiøse livssammenheng kommer gjerne fra hjem som bevisst har tatt avstand fra religioner og religiøs livstolkning. For disse elevene kan religionsundervisning i skolen virke irrelevant og elevene vil kategorisere seg som negative knyttet til dette.

#### **4.2 Foreldrenes og familiens funksjon knyttet til den religiøse påvirkningen**

Evenshaug og Hallen peker på at familien fungerer som den primære sosialiseringsfaktoren når det gjelder tro, livssyn og forholdet til religion. Dette har tilknytning til den bekjennende/trosintegrerende kategorien. I lav alder og årene fremover vil foreldrene fungere som forbilder til imitasjon og barna vil bli påvirket i større grad av hvordan foreldrene handler

enn av hva de sier. Det barnet møter av religiøse erfaringer i tidlig alder, vil fungere som referanserammer og vil ha følger for senere påvirkning og erfaringer som dette blir tolket gjennom. Dette gjelder spesielt den religionsundervisningen eleven møter i skolen.<sup>194</sup>

Harbo har gjort flere undersøkelser om familiens rolle og tidlig påvirkning i den religiøse holdningsdannelsen. I tillegg til Harbos egne undersøkelser (1989), referer Harbo blant annet til avhandlingarbeidene til Wisnes (1991) og Vascovics (1981) og sier at det er et veldokumentert faktum at erfaringer fra tidlig sosialisering er den viktigste påvirkningsfaktoren bak holdning til religion i voksen alder. Det barnet som har møtt religiøse erfaringer i tidlig alder, vil ha positive forutsetninger for å ta i mot og tolke religionsundervisningen. Barn som mangler slike erfaringer, vil ikke ha de samme forutsetningene. Hvilken type påvirkning barnet har fått av religion og livssyn i sin barndom og ungdomstid vil få følger for senere holdninger i møte med religiøse erfaringer. Familiebakgrunn spiller altså en avgjørende rolle i elevenes møte og reaksjon på undervisningen i RoE-faget. Jo mindre innslag av kristendom det har eksistert i hjemmet, dess større sannsynlighet er det for at antireligiøse holdninger vil oppstå, sier Harbo. Dersom barnet har hatt kontakt med religion i tidlige og nære sosiale relasjoner, er det stor sjanse for at barnet senere i livet kommer til å engasjere seg i religiøse aktiviteter og arbeid.<sup>195</sup>

### **4.3 Elevenes forutsetninger i møte med religion og etikk faget**

Hva skal vi tenke om elevenes forutsetninger i tilknytning til RoE-faget? På bakgrunn av tekstmaterialet fra dette kapitlet kan vi se at påvirkningen elevene har fått med seg fra hjemmet og barndommen, kan ha en betydning for elevforutsetningene i faget. De sosiokulturelle rammene vil være forskjellig. Jeg vil dermed hevde at elevenes kategorisering på bakgrunn av Munksgaard (1984) og Harbo (1989) gir en hjelp til å forstå kommunikasjonsmønsteret i en klasse.

Elevforutsetninger vil variere fra det enkelte skoleslaget. En elev som går i en kristen privat skole har bevisst valgt denne skolen og vil sannsynligvis ha et nærere kjennskap til kristendommen og dens temaer i motsetning til mange elever som går i en offentlig skole. Disse elevene eller foreldrene har bevisst valgt et alternativ, det vil si at det foregår en selektering i retning av skoler som har en trosintegrerende eller positiv holdning til kristendommen. De fleste kristne private videregående skoler, i denne sammenheng Danielsen

---

<sup>194</sup> Evenshaug & Hallen 1992:87-91.

<sup>195</sup> Harbo 1990:225-226.

videregående skole, har kristendom som obligatorisk programfag de to første årene. Elevene får dermed en større kunnskap knyttet til dette området grunnet tiden som prioriteres til kristendommen. Elevenes refleksjon og kunnskap omkring kristendommen vil sannsynligvis være større enn i offentlig skole. Dermed vil elevenes møte med RoE-faget i 3.klasse i de ulike skoleslagene være forskjellig med tanke på motivasjon og kunnskap. Allikevel vil mangfoldet som en vilkårlig klasse representerer, i offentlig og kristen skole, variere i stor grad.

Kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene som RoE-faget omfavner, krever refleksjon, evne til å drøfte og evne til å sette seg inn i andre liv. Hvorvidt elevene behersker dette, vil i bunn og grunn ligge i elevforutsetninger.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har fokuset ligget på elevene som befinner seg innenfor virksomhetssystemet skole. Siden jeg ikke har foretatt empiriske undersøkelser på dette feltet, har jeg i stedet utarbeidet et typologisk kart på bakgrunn av Munksgaard og Harbo sine allerede utarbeidede kart. Dette typologiske kartet sier noe om elevers holdninger til kristendommen, og elevene har grovt sett blitt delt inn i fire grove grupper. Det har tidligere i kapitlet blitt antydnet at elevers holdninger til kristendommen ikke er så skjematisk som jeg fremstiller den. Allikevel kan det typologiske kartet gi verdifulle bidrag i forståelsen av elevers holdninger. Skjemaet har også blitt satt i sammenheng med muslimers holdninger til Islam.

Foreldrenes og familiens funksjon knyttet til den religiøse påvirkningen, har betydning for hvordan elevene møter RoE-faget, og kan være viktige faktorer i elevenes nærhet og distanse til læringssituasjonen. Den funksjonen som familien spiller under elevenes oppvekst har avgjørende betydning for deres elevforutsetninger i møte med RoE-faget.

I dette kapitlet har jeg fokusert på elevene og deres forutsetninger i møte med RoE-faget, samt deres forhold til kristendommen. I følgende kapittel tar jeg for meg læreren. Hva kjennetegner og skiller lærerne i offentlig og kristen skole?

## 5.0 Læreren

Læreren har en avgjørende betydning for den pedagogiske og faglige virksomheten i skolen. Lærerens viktige rolle vektlegges i den sosiokulturelle læringsteorien gjennom den nærmeste/proksimale utviklingssonen. Læreren skal veilede og utfordre eleven slik at eleven agerer et hode høyere enn han eller hun ville ha gjort uten hjelp. Hver dag stilles læreren overfor betydelige utfordringer med tanke på elevens mangfoldige religions- og livssynsbakgrunn, jfr. det typologiske kartet jeg presenterte i kapittel 4. En av lærerens hovedoppgaver er å legge til rette for et fruktbart møte mellom elever og fag, i vår sammenheng RoE-faget. RoE-lærerens faglige og pedagogiske bakgrunn omfatter ulike studieemner som religionsvitenskap, religionsdidaktikk, kristendomskunnskap, filosofi og etikk, samt pedagogikk og fagdidaktikk. Lærerens rolle vil være forskjellig i de ulike skoleslagene. Hva kjennetegner RoE-læreren i den offentlige og kristne private videregående skole? Til drøftingen bruker jeg hovedsakelig læreplanene for de ulike skoleslagene og undersøker hva disse tekstene sier om lærerens rolle.

### 5.1 RoE-læreren i offentlig videregående skole

Ut fra opplæringsloven, læreplanens generelle del og prinsipper for opplæringen kan vi se hva skolen og lærebedriften er forpliktet til overfor elevene.

Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen i grunnskolen og videregående opplæring. Det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget vektlegges i denne delen.<sup>196</sup>

Under ”det arbeidende menneske” kommer lærerrollen tydeligst frem. For at læreren skal være i stand til å formidle et fag til sine elever, blir lærerens fagkunnskap det aller viktigste. Slik vil elever få et best mulig læringsutbytte samtidig som læreren slipper å bli usikker dersom elevene stiller spørsmål omkring fagstoffet. Viktigheten av at læreren fornyer sin egen kompetanse gjennom etter- og videreutdanning, blir derfor lagt vekt på. Læreren må bygge videre på elevenes allerede etablerte kunnskap, slik at det kjente og nære knyttes sammen med det ukjente. Samtidig gis det uttrykk for at elevene møter skolen med ulike forutsetninger og bakgrunner, slik at tilpasset opplæring for hver enkelt blir en nødvendighet. Selv om det legges stor vekt på lærerens fagkunnskap, blir lærerens engasjement og formidlingsevne lagt

---

<sup>196</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:9.

like stor vekt på. Omsorg for hver enkelt elev, og at læreren formidler til barn og unge at de stadig er i utvikling, vil være med på skape tillit og fremgang blant elevene.<sup>197</sup>

Læringsplakaten som utgjør en del av prinsippene for opplæringen<sup>198</sup> i LK06, sier noe om lærerens kompetanse og rolle. Den er en sammenfatning av kapittel 10 i opplæringsloven.

Læreren skal i følge læringsplakaten være tydelige, dyktige og engasjerte ledere. For at elevene skal utvikle interesse og engasjement for fagene, blir det viktig at læreren har klare forventninger til elevene i forhold til innsats og deltakelse i læringsarbeidet.<sup>199</sup>

RoE-lærerens hovedoppgave er å undervise ut fra kompetansemål og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter som er tegnet ut i RoE-planen som foreligger i K06. Lærerens kompetanse vurderes ut fra de krav og forventninger som til enhver tid fremgår av lov og forskrift under læreplanverket. Læringsplakaten sier at lærerens samlede kompetanse består av flere komponenter *der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt.*<sup>200</sup>

Læringsplakaten vektlegger at lærerne skal lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, der skolen fungerer som en lærende organisasjon. Ikke minst skal lærere være i stand til å fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse gjennom kompetanseutvikling.<sup>201</sup>

Lærerens faglige kompetanse er som sagt av stor betydning og lærerens faglige innsikt er avgjørende for om vedkommende klarer å gi elevene en tilnærming til RoE-faget som gir en tilstrekkelig forståelse av både om- og av- dimensjonen. Om- dimensjonen innebærer som tidligere nevnt, at elevene skal lære noe om religionene som fagplanen vektlegger.

Kunnskapsdimensjonen er som tidligere nevnt det viktigste ved denne om-dimensjonen.

Læreren skal i tillegg undervise hver enkelt religion ut fra en kritisk og objektiv tilnærming.

Av- dimensjonene omhandler elevenes dannelsesside, og elevene skal oppleve at de har noe å lære av religion. Elevene skal føle både utfordring og engasjement ved religionsstoffet. For at en lærer skal være i stand til å ivareta begge disse perspektivene, bli lærerens faglige kompetanse svært betydningsfullt og utslagsgivende.

---

<sup>197</sup> sst.:9-13.

<sup>198</sup> Prinsippene må sees i sammenheng med bestemmelsene i lov og forskrift og læreplanens generelle del.

<sup>199</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:34.

<sup>200</sup> sst.

<sup>201</sup> sst.

Lærerens kompetanse blir også betydningsfullt i forhold til det sosiokulturelle aspektet, dvs. nærheten eller distansen til den religiøse livsarena. Dersom en lærer har kjennskap til en religion eller livssyn fra innsiden med hensyn til språk, tankegang og tradisjoner, vil vedkommende ha bedre forutsetninger for å gi en utførlig undervisning omkring dette. Samtidig blir det viktig at det ikke undervises fra et personlig innenfra-perspektiv, men at det opprettholdes en balansegang mellom et faglig innenfra- og utenfra-perspektiv.

## **5.2 RoE-læreren i kristen privat videregående skole**

Som tidligere nevnt tar Danielsen videregående skole også utgangspunkt i LK 2006, og bygger sin undervisning ut fra kompetansemål fra RoE-planen. Som kjent har skolen utarbeidet en egen plan (Danielsens generelle del) som fungerer som et supplement og korrektiv til den offentlige planen. Lærerrollen har fått sitt eget kapittel i denne læreplanen, i motsetning til den offentlige planen.

Danielsens generelle del gir uttrykk for at det sies mye godt og viktig omkring lærerrollen i den generelle delen av LK 2006, ikke bare som undervisnings- og fagperson, men også som forbilde, verdiformidler og normsetter. Allikevel mener Danielsens generelle del at de sistnevnte begrepene ikke blir godt nok ivaretatt i den offentlige planen. Det ønsker skolen å gjøre noe med.<sup>202</sup>

Samtidig innser skolen at det er vanskelig å opprettholde den offentliges skoles verdinøytralitet, og dette er heller ikke ønskelig fra skolen sin side. Det fundamentale spørsmålet som skolen stiller seg, er: *Hvordan læres barn og unge opp slik at de grunnleggende verdier som skolen formidler, blir deres egne, og dernest blir retningsgivende for deres handlinger?*<sup>203</sup> Her taler skolen om de ansattes forbildefunksjon. Det vil si at de ikke bare ønsker lærere som kan avsi lojalitetserklæring overfor skolens målsetting og verditenkning, men at lærerne aktivt skal kunne identifisere seg med det skolen står for. Det er viktig med tanke på skolens syn på at læreren er en avgjørende part i det holdningsskapende arbeidet overfor elevene. Fra skolens side er det derfor ønskelig at læreren lever liv i samsvar med Bibelen – både i yrkessammenheng og privatliv.<sup>204</sup>

Læreplanen tegner ut spesielt tre sider ved lærerrollen som er i tråd med skolens verdigrunnlag: 1) Omsorg for faget 2) Omsorg for troen 3) Omsorg for den enkelte.

---

<sup>202</sup> Læreplan Danielsen skole. Ungdomsskole og videregående skole. Generell del 1995: 21

<sup>203</sup> sst.

<sup>204</sup> sst.

Omsorg for faget er knyttet til at læreren skal bruke mye tid på sin egen undervisning, samt motivere elevene til læring og stadig oppmuntre elevene til å nå lengre i sin egen fagtilegnelse og personlige utvikling. Samtidig poengterer fagplanen at læreren skal presentere fagene og undervisningen i et kristent overlys slik at fagene og kunnskapen skal fungere som byggesteiner i et helhetlig syn på livet. Slik skal elevene forstå skolens mening med tilværelsen.<sup>205</sup>

Omsorg for troen er knyttet til elevenes åndelige liv som innebærer et liv i tro og syndsforlatelse. Elevene har både en fysisk, en sosial og en følelsesmessig side, og elevenes åndelige liv skal bli ivaretatt ved at skolen ønsker å gi veiledning og hjelp på alle disse områdene i tråd med skolens vedtekter.<sup>206</sup>

Omsorg for den enkelte er i tråd med Bibelen og Jesu praksis. Skolens fagplan erkjenner at enkelte elever strever mer med lærestoffet enn andre, og at enkelte kjemper med sykdom eller traumatiske opplevelser. På bakgrunn av dette hører det til lærerrollen å ha blikk for enkelteleven, og være villig til å bidra med ekstra hjelp til de elevene som skulle trenge det. Respekt for den enkelte hører også til under omsorgsbegrepet. Dette vektlegges sterkt i planen.<sup>207</sup>

Skrunes drøfter den kristne læreren og lærerens betydning i boken *Grunnlagstenkning for didaktikk i kristent perspektiv*. Læreren i en kristen skole jobber ut fra et kristent helhetsperspektiv om Gud som skaper og frelser. Forfatteren beskriver lærergjeringen ut fra en kristen virkelighetsoppfatning, der læreren for det første jobber i ”skaperens tjeneste”. Det vil si at læreren har fått et kall til å utføre sitt pedagogiske oppdrag i lys av Gud som skaper. Omsorg for hver enkelt elev og den kristne nestekjærligheten gjelder alle elevene i klassen. Lærerkallet må samtidig i følge forfatteren balanseres i forhold til foreldrenes oppdrageransvar. Læreren skal stå sammen med foreldrene i barnas dannelse. Lærerens kjennskap til det gode liv innenfor Guds skaperverk hjelper læreren til å formidle og utdype hva dette livet betyr for foreldre og elever i en kristen skole.<sup>208</sup>

Det andre punktet forfatterne nevner, er ”læreren i Frelserens tjeneste.” Dette vil si at kunnskapen om Guds frelsergjerning skal formidles fra generasjon til generasjon selv om selve frelsesverket er fullført. Foreldrene har forpliktet seg til å gi sine barn en kristen

---

<sup>205</sup> sst.:21-22.

<sup>206</sup> sst.:22.

<sup>207</sup> sst.:23.

<sup>208</sup> Skrunes 2007:55-56.



oppdragelse, og den kristne lærerens pedagogiske kompetanse hjelper foreldrene i denne oppgaven ved å gi elevene innsikt i kristent kunnskapsinnhold.<sup>209</sup>

Det tredje punktet omhandler ”lærergjerningen i lys av syndefallets virkelighet”. Den kristne læreren er seg bevisst de destruktive kreftene i samfunnet og menneskelivet som står imot Guds gode vilje i lærerens pedagogiske virksomhet. Lærerens innsikt i Guds gode vilje skal hjelpe vedkommende å lede elevene på rett vei når det bærer i feil retning.<sup>210</sup>

Skrunes sier også noe om den kristne læreren som forbilde og fagperson. I skolen møter læreren elevene som medmennesker. Det er en jeg - du situasjon som skal være preget av kjærlighet, tillit og trygghet. Allikevel poengterer forfatteren at det er et asymmetrisk forhold siden læreren er eldre og sitter inne med en større kunnskap og erfaring enn elevene. Det etableres et avhengighetsforhold mellom lærer og elev. Dersom elevene ser nytten av og mulighetene i det, trer læreren frem som et forbilde. Det asymmetriske forholdet er like gjeldende i offentlig skole. Læreren i den kristne skolen har imidlertid en eksplisitt oppgave i å være et forbilde som lever i tråd med Jesus liv og lære.<sup>211</sup>

De faglige kravene i kristne skoler stilles på lik linje som i den offentlige skolen, og lærerne i begge skoleslagene må kontinuerlig holde ved like sin faglige og pedagogiske kompetanse. Allikevel vil fagene i kristen skole som nevnt settes inn i et kristent helhetsperspektiv og være forankret i lærerens kjennskap til Gud som skaper og frelser. Læreren vil dermed sitte både med en kunnskap og med en erfaring som får betydning for lærings situasjonen.

### **5.3 Oppsummering**

På bakgrunn av kapittel 5 ser vi at lærerrollen arter seg forskjellig i de to ulike skoleslagene. Læreren i den offentlige skolen skal undervise ut fra et nøytralt ståsted samtidig som kristne og humanistiske verdier skal ha en grunnleggende betydning (jfr. 3.1.1). Læreren i en kristen skole erkjenner at en verdinøytral undervisning vanskelig lar seg gjøre i praksis, og at det heller ikke er intensjonen. Den kristne tro skal derimot gjennomsyre samtlige fag og all undervisning. Samtidig legges det i kristne skoler større vekt på læreren som forbilde, verdiformidler og normsetter i kristen forstand. Det kristne helhetsperspektivet løfter lærerrollen inn i et teosentrisk overlys i motsetning til offentlig skole.

---

<sup>209</sup> sst.:56-57.

<sup>210</sup> sst.:57.

<sup>211</sup> sst.:58-59.

Ut fra en sosiokulturell læringstenkning har læreren som oppgave å utvikle elevenes proksimale/ nærmeste utviklingssone. Læreren i RoE-faget skal mediere den religiøse livsvirkelighet for elevene. For at en lærer skal være i stand til dette, er det nødvendig at vedkommende kjenner til den religiøse livsvirkelighet (jfr. modell 1) med dens språk og tenkning. På det grunnlaget kan læreren stimulere elevenes læringshorisont. Lærerne i de ulike skoleslagene har ulik nærhet til den religiøse arena og livsvirkelighet. I en kristen skole vil læreren ofte ha et nærere kjennskap til den religiøse virkelighet og de kan bruke sin kunnskap fra denne arenaen direkte inn i RoE-faget. Det gjelder spesielt i forhold til temaer som berører kristendommen. En RoE-lærer i den offentlige skolen har ofte ikke tilsvarende erfaringer og kjennskap til en religiøs virkelighet, og kan dermed få større utfordringer i å mediere den religiøse livsvirkelighet for elevene i faget.

Til nå har jeg presentert både den sosiokulturelle teorien, fagplaner for RoE-faget og rollene til elevene og lærerne i faget. Rollene har blitt drøftet både i forhold til den kristne private skolen og den offentlige skolen. I neste kapittel vil vi sette de ulike delene som er presentert, i sammenheng med hverandre.

## 6.0 En drøfting av hvilken betydning den sosiokulturelle læringsteorien har for RoE-faget

I kapittel 2 presenterte jeg den sosiokulturelle læringsteorien som Roger Säljö og Leif Strandberg har medvirket til. Denne teorien har ofte blitt satt i sammenheng med skole og blitt knyttet opp mot ulike fag. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvorvidt de nevnte sosiokulturelle aspektene kan settes i sammenheng med RoE-faget og RoE-planen i videregående skole. Hvilke perspektiver fra den sosiokulturelle læringsteorien har betydning for å forstå elevens læringssituasjon i RoE-faget i den offentlige og kristne private videregående skolen? Hvor ligger mulighetene og hvor ligger begrensingene?

Overskriftene jeg bruker tilsvarer med enkelte nyansforskjeller i teoridelen overskrifter og følger også rekkefølgen i teoridelen. På grunn av den nære relasjonen til enkelte av perspektivene i teoridelen har noen av punktene blitt slått sammen i denne drøftingsdelen. Dette gjelder ”den nærmeste utviklingssonen” og ”den proksimale utviklingssonen”(jfr. 6.5) ”læreprosessen i virksomhetssystemet skolen og læreprosessen i hverdagen” og ”skriftspråket som medierende redskap” (jfr. 6.6).

### 6.1 Virksomhetssystemet – den offentlige og den kristne private videregående skolen

Et virksomhetssystem er som tidligere nevnt en kollektiv varig prosess som har spesifikke mål for sin virksomhet. Virksomhetssystemet har å gjøre med hvilken rammesituasjon mennesker befinner seg i, f.eks. menighet, hjem, skole, osv. Innenfor rammen av et virksomhetssystem utfører mennesker handlinger som er motivert ut fra dette systemet.<sup>212</sup>

I denne oppgaven tar jeg for meg virksomhetssystemet skole, det vil si offentlige og kristne private videregående skoler som læringsarena. I skolen er læring i seg selv målet for virksomheten og virksomhetssystemet har sin forankring i kompetansemålene fra K06. Målet for læreplanen er at *elevne skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet.*<sup>213</sup> Myndighetene slår videre fast at virksomhetssystemet skal legge stor vekt på læring og bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever.<sup>214</sup> Skolen som institusjon bygger på ulike pedagogiske tradisjoner der ulike idealer fremheves. Dette medfører ulike måter å undervise på.<sup>215</sup>

---

<sup>212</sup> Säljö 2001:140-141.

<sup>213</sup> Kunnskapsdepartementet.

<sup>214</sup> sst.

<sup>215</sup> Säljö 2001:141.

Virksomhetssystemet skole inneholder flere fag, og RoE-faget er denne oppgavens hovedansvarlig. Kunnskapen i RoE-faget er nedfelt i forholdsvis krevende tekster. RoE-faget i skolen tar opp viktige livsområder i samfunn og menneskeliv, men temaene behandles på en teoretisk måte. Faget prøver å sette ord på og skape forbindelseslinjer til det erfarne liv. Hvilke perspektiver kan allikevel skape muligheter for læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv som finnes sted i dette virksomhetssystemet? Hvor finnes eventuelt begrensningene?

I læreplanen for RoE-faget kan vi se at målene for faget er krevende og vide og legger vekt på det kognitive og individuelle. I følge kompetansemålene skal elevene *drøfte, gjøre rede for, presentere, beskrive, sammenligne, tolke*.<sup>216</sup> Dette kan oppleves som utfordrende for en elev i en alder av 18-19 år, men elevforutsetningene vil avgjøre i hvilken grad kompetansemålene oppleves som utfordrende. Det er grunn for å anta at elevforutsetningene vil være ulike i den offentlige skolen og den kristne private skolen.

Valget om å gå på en kristen videregående skole kan ha sin bakgrunn i elevenes egne ønsker eller foreldrenes ønsker. De fleste elevene som velger slike skoler, har erfaring med kristendom og har med seg kristne tradisjoner fra hjemmet. Sammen med elevenes erfaringer med kristendomsfaget de to første årene hvor det er et obligatorisk programfag, vil dette skape gode forutsetninger for å forstå RoE-faget. Med andre ord vil RoE-faget trolig være mer forståelig og ligge nærmere hverdags erfaringer for elevene i kristne skoler enn for elever i offentlig skole.

Skolen og klasserommets kontekst har kommunikative trekk som gjør det til et spesielt miljø for interaksjon. Den som vet svaret, stiller allikevel spørsmålet. Skolen er et eksempel på et virksomhetssystem med en lang historisk kontekst der rutiner og arbeidsmåter er innarbeidet og vanskelige å forandre. Skolen kan oppfattes som et virksomhetssystem der en lærer "generell" kunnskap som først senere vil komme til anvendelse.<sup>217</sup> For RoE-faget kan dette by på visse problemer. Faget griper fatt i mange utfordrende eksistensielle spørsmål og prøver å sette det i forbindelse med det erfarne livet. Klarer faget å stimulere elevene til selvstendig tenkning og refleksjon omkring dette? Faget består av abstrakte og vitenskapelige begreper som kan være relativt ukjente fra elevenes hverdager. Hvordan formidler skolen som virksomhetssystem denne ovenfra og ned læringen?

---

<sup>216</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:171-174.

<sup>217</sup> Säljö 2001:140-141.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan læring i et institusjonalisert miljø aldri utelukkende bygge på personlige erfaringer. Undervisning og læring i et virksomhetssystem som skole gjør at kunnskaper og erfaringer ikke alltid kan ta utgangspunkt i hverdags erfaringer.

Kunnskapstradisjonen som skolen bygger på, innebærer en undervisning i abstrakte begreper og forholdsvis avanserte former for kommunikasjon. Det har sammenheng med den tekstbaserte virkelighetsgjengivelse som skolen representerer.

Selv om læring aldri utelukkende kan bygge på personlige erfaringer, vil det legges større vekt på slike erfaringer i kristne skoler. Denne type skole ønsker å synliggjøre den kristne kontekstens betydning i skolehverdagen enda mer enn hva den offentlige skolen vil. Alle fagene undervises ut fra et kristent helhetsperspektiv og det kristne perspektivet får dermed betydning for læringssituasjonen. Lærerne får lov til å formidle kristne erfaringer fra sine egne liv, noe som kan hjelpe elever videre på veien mot et kristent livssyn. Det abstrakte i en kristen skole bygges ned, og skolen ønsker å sette en konkret forbindelseslinje mellom kristendommen og det levde liv. Ut fra en slik formulering kan det hevdes at det finnes flere forbindelseslinjer mellom den sosiokulturelle læringsteorien og den kristne skolen enn den offentlige skolen. Årsaken er at erfaring, nærhet og det levde liv er viktige stikkord for det sosiokulturelle perspektivet. Slike faktorer har betydning for å forstå elevenes læringssituasjon i RoE-faget. I en kristen skole vil elevenes personlige erfaringer og nærhet til kristendommen og dens etiske temaer skape gode forutsetninger for møtet med RoE-faget. På den andre side vil mangfoldet av religiøse bakgrunner være større i en offentlig skole, og det vil være en større nærhet til et bredere religiøst mangfold. Elevene i offentlig skole kan bidra med sine relevante erfaringer og sin religiøse kjennskap til sine medelever og være med på å mediere den religiøse livsvirkelighet til de andre i klassen.

## **6.2 Tenkning – den indre og ytre samtalen. Sier elevene virkelig hva de mener?**

Jeg har tidligere påpekt at selv om språk og tanke ofte kan være to sider av samme sak, er dette ikke alltid tilfelle. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det tre nivåer som man må være bevisst ved når det gjelder språk og tanke. Jeg repeterer dette helt kort. 1) For det første er vår tankegang eller vår indre samtale ikke synonym med hva vi sier eller hvordan vi handler fordi vi ofte sier eller handler ut fra det som forventes av oss (kontekst). 2) For det andre kan det være vanskelig å forklare konkret et begrep man egentlig forstår. 3) For det tredje er kommunikasjon en dynamisk og uforutsigbar prosess som ikke alltid reflekterer tenkningen

hos samtalepartnerne.<sup>218</sup> Hvilke konsekvenser vil et slikt sosiokulturelt syn få for elever i en undervisningssituasjon i RoE-faget?

Når jeg spør ”Sier elevene virkelig hva de mener?”, er det viktig å konkretisere hvilke elever jeg snakker om. Jeg finner det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i kategoriskjemaet som ble utarbeidet i kapittel 4.1, 1) bekjennende/trosintegrerende 2) positive 3) likegyldige 4) negative. Hvordan kan vi tenke oss at disse elevene forholder seg til den indre og ytre samtalen, og hva kan kjennetegne samtalen i de enkelte gruppene? Dette er for det første noe vi tenker og ser for oss. For det andre har jeg ikke foretatt empirisk forskning på dette. Som tidligere nevnt skal vi altså være forsiktige med å kategorisere elevene inn i fire bestemte grupper etter Munksgaard (1984) og Harbo (1989) sine skjema. Dette kan lett føre til forenklinger og generaliseringer blant elevene, noe som vi i høyeste grad skal prøve å unngå. Det er viktig å være bevisst ulike svakheter med denne modellen. For det første kan elever ha elementer i seg fra flere grupper som er vist ovenfor eller befinne seg i glidende overganger mellom disse gruppene, eller i verste fall ikke kunne vedkjenne seg noen av disse gruppene. Allikevel mener jeg kategoriskjemaet fungerer som et hjelpeskjema, og er hensiktsmessig å bruke i tilknytning til min problemstilling.

Hovedvekten av elever som identifiserer seg med den ”bekjennende/trosintegrerende” gruppen, går sannsynligvis på en kristen videregående skole. Elevene i denne gruppen stiller seg positiv til temaer som er knyttet til kristendommen, og vil ofte være åpen om sin tro og andre eksistensielle temaer i klassesammenheng. Det har ikke minst sammenheng med at skolemiljøet stimulerer til det. Dermed vil den indre samtalen sannsynligvis ha flere likhetstrekk med den ytre samtalen enn hva tilfellet er for de andre elevene i kategoriskjemaet. Samtidig vil begrepsapparatet knyttet til kristendommens temaer for elever i kristne skoler være godt oppbygget, og de vil ha gode forutsetninger for å forklare definisjoner eller begreper knyttet til slike temaer.

Elever som stiller seg ”positive” til kristendommen vil anerkjenne betydningen kristendommen har og stille seg positivt til den. Innslaget av tvil vil være større innenfor denne gruppen enn ”den bekjennende/trosintegrerende” gruppen. Sannsynligvis er det flere elever som er positive til kristendommen innenfor den kristne skolen enn i den offentlige, men en større andel av elevene i den offentlige skolen vil sannsynligvis også definere seg som innenfor denne gruppen. Om elevene i klassesammenheng og blant sine medelever tør å si hva

---

<sup>218</sup> Säljö 2001:110-111.

de virkelig mener omkring kristendommens temaer, vil variere. Mange elever vil gjerne identifisere seg med den ”positive” gruppen i dette kategoriskjemaet, men alle elever innenfor gruppen vil ikke uttrykke dette like tydelig i klassen.

De elevene som betegner seg som ”likegyldige” til kristendommen og dens anliggende, vil sannsynligvis være de elevene som er vanskeligst å få engasjert i RoE-faget. De stiller seg verken positive eller negative til kristendommen, men er snarere uinteressert i både faget og undervisningen. Det er vanskelig for en lærer å vite hvor han eller hun til enhver tid har disse elevene. Om den indre og ytre samtalen samsvarer med hverandre, er vanskelig å vite blant disse elevene.

Elever som stiller seg ”negative” til kristendommen har et tydeligere standpunkt enn den likegyldige gruppen. De mener at kristendom stort sett er oppspinn, og læreren vil som regel vite hvor han eller hun har vedkommende. Den indre og ytre samtalen vil mest sannsynlig samstemme. Elever som befinner seg i førstnevnte og sistnevnte gruppe vil ha et tydeligere standpunkt til kristendommen enn de andre gruppene. Disse gruppene vil også ha et større behov for å markere sine ståsted enn den ”positive” eller ”likegyldige” gruppen.

Temaer innenfor RoE-faget kan av enkelte oppfattes som svært personlige. Dette kan være temaer som berører elevenes tro og ståsted, etiske utfordringer og filosofiske spørsmål. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil elevene i en gitt kontekst svare slik det forventes av dem, og slik vil det også være i en klassesituasjon. Elever vil svare i samsvar med lærerens og medelevenes forventinger. Hvorvidt elevene har et religiøst ståsted, og er villige til å snakke om det, vil variere fra den offentlige til den kristne skolen. I en kristen skole vil det ofte være større rom for å uttrykke sin kristne tro (jfr. drøftingen av de bekjennende/trosintegrerende og positive gruppene). Ut fra egen erfaring vil jeg hevde at det kan være lettere å få i gang en diskusjon omkring tro og ståsted i en kristen skole enn i den offentlige skolen. Her kan det argumenteres for at den indre samtalen har flere likhetstrekk med den ytre samtalen sammenlignet med den offentlige skolen. I en kristen skole vil det være en større åpenhet omkring disse temaene på grunn av overvekten av elever med kristen bakgrunn. Her vil elevenes tro være akseptert, og kanskje vil elever som ikke har et slikt standpunkt føle seg utenfor, det vil si elever med en annen holdning til kristendom.

Etikk er et tema som stimulerer til dialog og diskusjon. Et av kompetansemålene innenfor filosofi, etikk og livssynshumanisme lyder: *Føre dialog med andre om aktuelle etiske*

*spørsmål.*<sup>219</sup> Dette kompetansemålet kan bekrefte utfordringen som ligger mellom den indre og ytre samtalen. Elevene kan ha personlige og sterke meninger omkring tema som angår etikk. Etisk argumentasjon har et tyngdepunkt i det språklige og logiske, og er intellektuelt krevende for elevene. Det krever både bevissthet om hvordan dette kan gjøres på en god måte, og det krever at læreren lar elevene arbeide systematisk og vedvarende med strategier. Den indre samtalen som elevene fører omkring etiske spørsmål kan arte seg annerledes enn den de fører i ytre samtale. Her vil igjen virksomhetssystemet, offentlig eller kristen skole, samt identifiseringen av hvilken gruppe eleven vedkjenner seg innenfor kategoriskjemaet, kunne være avgjørende for i hvilken grad den indre samtalen uttrykkes gjennom den ytre.

Elevenes begrepsapparat og evnen til å formulere seg vil spille en avgjørende rolle for samsvaret mellom den indre og ytre samtalen. En elev har ofte kjennskap til begreper innenfor RoE-faget, uten at han eller hun klarer å forklare dem på en forståelig måte. Dette kan resultere i at den ytre samtalen ikke samsvarer med den indre tenkningen til elever, og misforståelser kan oppstå. Dette gjelder i høyeste grad også for lærere. For lærerne må slike begrensninger bevisstgjøres og begrepsavklaringer oppøves.

Kommunikasjon er som nevnt innledningsvis en dynamisk og uforutsigbar prosess som ikke alltid reflekterer tankene til samtalepartnerne. Det vil trolig ikke være like lett å sette ord på indre tanker og meninger som elevene har i en diskusjonstime eller en tilfeldig samtale mellom to medelever.

Vi kan finne henvisninger til den indre samtalen i fagplanen for RoE-faget. Det gir oss interessante tilknytningspunkter til den sosiokulturelle teorien. *Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt.*<sup>220</sup> Denne grunnleggende ferdigheten vektlegger sosiokulturelle perspektiver som samtale og dialog. Det er nettopp i møtet med andre, gjennom dialog og lytting, elever kan forstå verden og klarer å danne seg sine egne holdninger og meninger. Dette understreker betydningen av at elevene har opparbeidet seg et språk som kan forklare faglige fenomener og relevante fagbegreper.

---

<sup>219</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:174.

<sup>220</sup> sst.: 172.



Innenfor et sosiokulturelt perspektiv finnes det ingen nøytral situasjon, og konteksten er altså avgjørende for hva mennesker sier og hvordan mennesker handler. Den indre og ytre samtalen vil arte seg ulikt i RoE-faget, alt etter elevenes plassering i kategoriskjemaet og hvorvidt de går i den offentlige skolen eller den kristne skolen.

### **6.3 Læringens situerte natur – RoE-faget.**

Det sosiokulturelle perspektivet, læringens situerte natur, betyr som tidligere nevnt at handlinger er situert i sosiale praksiser. Læringens situerte natur, vektlegger at mennesker handler og snakker ut fra hvilken kontekst vedkommende befinner seg innenfor.

Vår kontekst er elevene innenfor RoE-faget i den offentlige og kristne private videregående skole. Som teorien sier (2.4.3) vil elevene handle og snakke annerledes i hjemmet enn i RoE-fagets kontekst. De kommunikative spillereglene innefor disse to ulike arenaene er annerledes. Elevene klarer å skaffe seg en komplisert innsikt i hvor og når ulike regler er passende.

RoE-faget har til hensikt å gi elevene innsikt i religioner og etikk. Det er lettere å lære seg slik kunnskap innenfor et fag hvor undervisning og materiell er tilgjengelige (fysiske og intellektuelle redskaper) enn innenfor en annen arena. Samtidig vil det innenfor en slik kontekst (RoE-faget) eksistere kommunikative spillereglene for hvordan elevene samhandler og snakker. Det er dette læringens situerte natur henspiller på.

Læringens situerte natur vil innenfor en offentlig videregående skole og kristen privat videregående skole arte seg forskjellig. Det er fordi det eksisterer en ulik nærhet og distanse til den religiøse virkelighet i disse to skoleslagene.

I en offentlig skole, da med fokus på en RoE-klasse, har jeg flere ganger påpekt at det finnes et bredt mangfold med elevbakgrunner. De fleste av elevene innenfor kategoriskjemaet (jfr.4.1) vil sannsynligvis enten være positive, likegyldige eller negative til RoE-faget, med vekt på de to sistnevnte. Dette fører til at RoE-undervisningen blir møtt ulikt, men at det allikevel eksisterer felles kommunikative spillereglene innenfor RoE-fagets kontekst i den offentlige skolen. Elevenes holdninger, handlinger og kunnskaper i RoE-faget får avgjørende betydning for lærings situasjonen. Elevenes tilslutning til kristendommen vil være varierende, og være mer eller mindre fraværende. Å snakke om sin personlige tro blir dermed begrenset i dette skoleslaget.

I en kristen privat skole blir alle fag satt inn i et kristent helhetsperspektiv, og det vil være en overvekt av elever i den trosintegrerende/bekjennede kategorien (jfr. 4.1). Dette fører til at undervisningen i større grad vil bli likt av elevene i RoE-faget i dette skoleslaget. RoE-faget har et teosentrisk ståsted. Siktemålet for undervisningen er å styrke elevenes tilknytning til kristendommen og deres religiøse identitet. Dette får betydning for læringssituasjonen i faget. Læringen vil i større grad være preget av åpenhet om tro både fra elevenes og lærerens side.

Strandberg har som nevnt i 2.4.3 en annen innfallsvinkel til læringens situerte natur enn det Säljö har. Strandberg setter en sammenheng mellom læringens situerte natur og klasserom (dvs. hvor læringen finner sted). I Vygotsky-perspektiv er rom en viktig læringsdimensjon, sier Strandberg. Strandberg mener det er umulig å tenke seg at *et* enkelt klasserom kan være tilfredsstillende for læringens mangfold. Skolen som virksomhetssystem skal med andre ord tilby ulike typer rom for elevenes virksomhet. Han mener det finnes forskjellige måter å organisere en læringssituasjon på. Dette kaller han ”rommets potensialer for læring.” Han nevner ikke mindre enn fire rom som bør være tilgjengelige: 1) rom for gruppesamtaler 2) rom for dialoger elever imellom 3) rom for dialoger mellom elev og lærer 3) rom for individuell tankevirksomhet. I tillegg er han opptatt av at rommenes ulike karakter skal fremheves (jfr.2.4.3). Enhver lærer vet at tilgjengelige rom og plassmangel er en reell utfordring som de stilles overfor daglig. I praksis vil Strandbergs fokus på ulike rom være vanskelig. En alternativ løsning kan være å dele klasserommet inn i fire deler, der læreren eksplisitt forklarer oppdelingen og hensikten bak dette. Dette kan bevisstgjøre elevene om sin egen læringssituasjon og ulike typer dialogformer som det er mulig å benytte seg av innenfor rammen av skolen som virksomhetssystem.

I forbindelse med Strandbergs fokus på læringens situerte natur nevner han fem ulike saker som det bør finnes tilgang til i klasserommene.

1) Samhandlinger. På bakgrunn av Vygotsky teorier er Strandberg svært opptatt av at elevene må ha mulighet til å samhandle med hverandre. *Individets egen tankevirksomhet starter som faktiske relasjoner mellom mennesker.*<sup>221</sup> Ut fra en sosiokulturell tankegang er det viktig at elevene i RoE-faget får samarbeide og bruke hverandres kunnskap, erfaringer og nærhet til ulike religiøse sfærer som har betydning for faget og som igjen er i tråd med den nærmeste utviklingssonen (2.4.5 og 2.4.6). Dermed blir det viktig at det eksisterer rom som gjør samspill enklere, og at elevene *vet* at det i læringsrommet skal være rom for samspill.

---

<sup>221</sup> Strandberg 2008:42.

2) Tilgang til aktiviteter er det andre perspektivet Strandberg legger vekt på. Som tidligere nevnt er aktivitet i følge Strandberg nøkkelen til all læring. Han mener at kunnskap i startfasen spiller en underordnet rolle, i forhold til det å gjøre. Dermed blir det viktig at eleven har tilgang til rom som muliggjør aktiviteter av ulike slag. Aktivitet kan settes i relasjon til ferdigheter som elever skal utvikle i henhold til RoE-planen, både innenfor kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i faget. Ferdigheter er i RoE-planen (for øvrig innenfor alle fag) en viktig form for kunnskap. Flere av de grunnleggende ferdighetene i RoE-planen krever rom der aktivitet kan være mulig. Å kunne uttrykke seg muntlig krever rom hvor samtaler og dialog er i fokus. Å kunne bruke digitale verktøy innebærer kunnskapsinnhenting, kunnskapsbearbeiding og presentasjon. Å utvikle ferdigheter krever altså en viss form for aktivitet fra elevenes side. Dermed blir det viktig at skolen tilrettelegger for rom hvor fokuset ligger på meningsfulle aktiviteter som har en relasjon til fagets egenart og fagplan.

3) Tilgang til verktøy og tegn. Elevene må i følge Strandberg ha tilgang til verktøy – materielle ting, når de *gjør* noe innenfor faget (RoE-boken, kart, konkretiseringsmidler, osv). Tegnene bruker elevene når de skal *tenke* innenfor RoE-faget, (språk, ord, tall, bilder). Strandberg fremhever at det elevene ikke har i hodet, kan de låne fra verktøy. Hvilke verktøy som ligger til rådighet innenfor den videregående skolen, vil nok variere i aller høyeste grad. Skolens økonomi kan være med på å fremme eller hemme dette. Privatskoler vil i enkelte tilfeller ha et rikere utvalg av verktøy da den økonomiske situasjonen ofte er bedre i slike skoler. Verktøy og tegn vil bli nærmere drøftet i 6.4.

4) Tilgang til håp om utvikling. Dette henviser til at rommene må uttrykke en forventning om at utvikling hos elevene er ønskelig. I følge et sosiokulturelt perspektiv er det en sammenheng mellom elevenes indre motivasjon og hvordan rommet ser ut. Hvordan kan skolens tekstbaserte og abstrakte rom være med på å fremme RoE-fagets egenart? I den videregående skolen blir nok dette perspektivet dessverre tonet ned, mens det i grunnskolen er et større fokus på dette. Dette er fordi rommets estetiske dimensjon i grunnskolen blir ivaretatt i større grad gjennom at elevene ofte får i oppgave å pynte og prege klasserommene med collage, tegninger, gruppeprosjekter, osv. Strandberg sier imidlertid at rommets allerede eksisterende kunst og bilder kan ha avgjørende betydning for elevenes motivasjon og lærings situasjon.

5) Tilgang til kreativitet. Elevene må i følge Strandberg få mulighet til å forholde seg kreativt i sitt eget klassemiljø. Elevene i RoE-faget må dermed i tråd med et sosiokulturelt perspektiv

få lov til utvikle egne metoder som er nyttige for sin egen læringssituasjon. Hvilke metoder elever anser som nyttige for sin læringssituasjon, vil variere mellom skoleslag og mellom enkelt elever. Lærerens evne til og bevissthet om å være åpen for at den enkelte elev krever og bruker ulike former for samhandling, aktivitet, verktøy og tegn og kreativitet i RoE-faget, får betydning for læringssituasjonen.

Det sosiokulturelle perspektivet, læringens situerte natur, henviser altså i vår sammenheng til læring innenfor en kontekst, RoE-faget. Handlinger og kontekst er gjensidig avhengig av hverandre. Elever handler med utgangspunkt i kunnskaper og erfaringer, bevisst eller ubevisst, slik de oppfatter at RoE-faget krever eller tillater. De ulike skoleslagene krever og tillater ulike former for handling og samtale i RoE-faget. Dette har sammenheng med skolens fagforståelse der den offentlige skolen leser og anvender fagplanen ut fra en om og av-dimensjon. Fagplanen i den kristne videregående skolen blir hovedsakelig lest og anvendt innenfor en i-dimensjon (selv om om- og av-dimensjonen også er gjeldende her). Dette får konsekvenser for læringens situerte natur, i den forstand at de kommunikative reglene utspiller seg forskjellig i disse skoleslagene. Strandbergs forståelse av læringens situerte natur, dvs. hvilke ulike typer rom som bør eksistere i skolen og hva det bør være tilgang til i klasserommet, kan være vanskelig å ivareta i praksis i den videregående skolen. Jeg har tidligere påpekt at tilgang til ulike rom er en reell utfordring, både i den offentlige og kristne private skolen. Strandbergs råd om hva det bør være tilgang til i klasserommene, kan også være vanskelig å bringe ut i praksis. Særlig kan det være utfordrende å få til en estetisk utforming av rommene som fremmer håp og utvikling. Flere av de perspektivene Strandberg nevner, er mer ivaretatt i grunnskolen. Den videregående skolen legger på sin side større vekt på kunnskapsdimensjonen. Formalpedagogikken, der læreren er den aktive formidleren og elevene er den lyttende part, er fremdeles fremtredende i den videregående skolen. Strandbergs fokus på aktive elever kan gå på bekostning av den pedagogikken som fremdeles råder i videregående skoler. Allikevel er det lærerens pedagogiske idealer som i siste instans vil avgjøre om Strandbergs sosiokulturelle perspektiver blir ivaretatt.

#### **6.4 Artefakter og mediering – pedagogiske hjelpemidler i RoE-faget**

Som tidligere nevnt står altså artefaktene - både de fysiske og de intellektuelle redskapene - sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien. Hvilke pedagogiske hjelpemidler kan elevene benytte seg av i RoE-faget for at undervisningen skal mediere den livsvirkelighet religion representerer?

La oss først se på hvilke fysiske redskaper (jfr. 2.4.4) det er mulig at elevene kan benytte seg av, og som i tillegg er viktig for RoE-faget. Det eksisterer mange ulike artefakter som elevene kan benytte seg av. Til syvende og sist vil nok læreren være den avgjørende part i hvorvidt hun eller han lar elevene benytte seg av dem.

Først av alt fungerer læreboken som et fysisk hjelpemiddel i en undervisningssituasjon. Den er skrevet for pedagogiske institusjoner og dens siktemål er å utvide elevenes kunnskaper. Læreboka har alltid stått sentralt i undervisningen i skolen. På bakgrunn av RoE-planen vil religion- og etikk boka gi elevene en oversikt over og innsikt i ulike religioner og andre tema som kompetansemålene tegner ut. Det er viktig å påpeke at det er læreren som fortolker læreplanen og lærebokas forhold til læreplanen. Læreboken fungerer altså som et hjelpemiddel både for lærer og elev, og har til hensikt å gi elevene kunnskap og dannelse. På den andre side inneholder læreboken en hel mengde fagbegreper. Hvilken funksjon disse begrepene skal ha i læringsarbeidet i RoE-faget, blir ikke uten videre tydeliggjort. Forholdet mellom stoffmengde og tidsressurs, kan føre til at fagbegrepene blir behandlet som leksikalske begreper og ikke som verktøy i en faglig og eksistensiell læringsprosess.

Ut fra teknologiske nyvinninger eller pedagogiske grunner har det sett ut som at lærebokas tid snart er over, men den har vært svært så overlevingsdyktig. Selv om de fleste skoler har beholdt den fysiske læreboka, så har den gjennomgått betraktelige forandringer i innhold og utforming. Lærebokas sterke stilling i skolen gjør at den også har blitt et interessant forskningsobjekt.<sup>222</sup> En diskusjon omkring dette tema vil bli for omfattende i denne oppgaven og går utenfor oppgavens problemstilling.<sup>223</sup>

De ulike religionene kan fremtre sterkere for elevene dersom læreren aktivt viser frem materielle og konkrete gjenstander (artefakter) til elevene som er essensielle for religionen. Dette kan være med på å fremheve hovedessensen i den respektive religionen. Dette kan være alt fra bilder, tidligere tekster, kart som viser hvor religionene er utbredt, små gudestatuer, osv. Det at elevene ser noe visuelt kan hjelpe dem til å huske bedre. Bruk av film/video, musikk, ekskursjoner, besøk av personer som kommer til skolen og holder foredrag, er hensiktsmessige artefakter og vil være med på å styrke formidlingen av særegenhetene ved en religion, noe som også er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv. Ekskursjoner og bruk av

---

<sup>222</sup> Selander og Skjelbred 2004:22-23.

<sup>223</sup> Interessen for læreboka er stor. Børre Egil Johansen (1993) har skrevet en kritisk presentasjon av lærebokforskningen basert på undersøkelser i dansk, engelsk, fransk, tysk, norsk og svensk sammenheng. En drøfting omkring læreboktekstenes ulike kontekster har blitt tatt opp hos Werne Wiaters (2003) og Wernbrenner (1995).

foredrag fremtrer særdeles viktig for RoE-faget, der både ekskursjoner og foredrag vil være med på å mediere den religiøse virkeligheten for elevene. Mennesker som er tilknyttet en religion og som klarer å veksle mellom et innenfra-, utenfra- og kritisk perspektiv i sine foredrag til elevene, vil være særdeles fruktbare for elevenes læringssituasjon. Ved at læreren benytter seg av ekskursjoner vil elevene både få muligheten til å se artefakter og høre på mennesker som er tilknyttet en religion eller livssyn.

Et intellektuelt redskap (jfr. 2.4.4) hjelper elever til å tenke og fungerer som et hjelpemiddel til å strukturere sin egen tenkning. Det er et tankeverktøy som mennesket skaper og bruker i interaksjoner og indre tale. Det skal hjelpe elevene til å få en oversikt og se sammenhenger. Modellene skal gi muligheter for utforskning og hjelpe elevene til å se forskjeller. Hvilke intellektuelle redskaper er det mulig å benytte seg av i RoE-faget? I RoE-faget vil et konfesjonskart som viser likheter og ulikheter mellom religioner og livssyn fungere som et intellektuelt redskap for elevene. Det vil hjelpe dem til å få en oversikt over ulike dimensjoner i de enkelte religionene. En rekke lærebøker inneholder slike konfesjonskart. Selv om både lærer og elev må være seg bevisst de forenklingene som blir brukt i slike kart, fungerer de som et godt pedagogisk hjelpemiddel for elevene.

RoE-faget kan spille på flerfoldige symboler, begreper og ikoner som mennesker har utviklet over tid. Dette er intellektuelle redskaper som har til siktemål å løfte opp faget, og kan gjerne på flere måter gjøre faget enklere å forstå for elevene. På den andre side inneholder faget mange begreper som kan være ukjente for elever i videregående skole og som bidrar til å gjøre faget vanskeligere å forstå. En begrepsavklaring vil være nødvendig og avgjørende for elevenes forståelse og deres mulighet til å se sammenheng i faget. Med tanke på at et kompetansemål innenfor religionskunnskap og religionskritikk sier at elevene skal *diskutere ulike religionsdefinisjoner*<sup>224</sup>, vil det være viktig at læreren legger til rette for dette - enten gjennom tavleundervisning eller gjennom gruppediskusjon.

Vestøl påpeker at språklige verktøy spiller en grunnleggende rolle som et medierende verktøy i RoE-undervisningen. Selv om de nevnte artefaktene spiller en stor rolle, må de bli formidlet og fortolket gjennom et språklig verktøy. I samhandling med mennesker har de språklige verktøyene en dobbel formidlende funksjon. For det første organiserer disse verktøyene våre sanseinntrykk og former dermed vår oppfatning (persepsjon). For det andre uttrykker de vår

---

<sup>224</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:173.

respons på de inntrykkene vi mottar. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv må funksjonene sees i sammenheng med hverandre.<sup>225</sup>

For RoE-faget vil betydningen av de to nevnte typene verktøy, de materielle pedagogiske hjelpemidlene som ligger til rådighet innenfor et fag (artefaktene) og de intellektuelle redskapene eller kulturelle tegnene innenfor det respektive faget, løfte frem faget. Artefaktene hjelper elevene til å *gjøre* religion. Å gjøre religion kan settes i sammenheng med å leve eller praktisere religion. Uten disse artefaktene vil faget miste sin mening og innhold. De kulturelle tegnene i faget kan hjelpe elevene til å skille ut de enkelte religionene i systematiske ordninger ved hjelp av begreper og symboler. Konfesjonskart er et godt eksempel på et intellektuelt redskap som hjelper elevene til å skille mellom ulike elementer i religionene. Den sosiokulturelle teorien sier at de intellektuelle redskapene hjelper oss til å *forstå* religion. De medierer – formidler og representerer det religiøse liv.

Som nevnt i teoridelen, er Strandberg opptatt av å få frem at ytre aktivitet danner utgangspunkt for indre aktivitet. Dette er noe som kjennetegner Vygotskys læringsteori. Hvilken ytre aktivitet kan danne utgangspunktet for indre aktivitet i tilknytning til RoE-faget?

I følge et av kompetansemålet for religionskunnskap og religionskritikk skal elevene *presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge, inkludert religion og livssyn i samiske samfunn.*<sup>226</sup> På bakgrunn av dette kompetansemålet kan ulike ekskursjoner til for eksempel ulike kirkesamfunn være med på at elevene får en bedre forståelse av deres ritualer, regler og høytider. Her får elevene se og høre i en gitt kontekst.

Elevene skal også kunne *presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk.*<sup>227</sup> Dersom elevene i forkant har deltatt på en ekskursjon til et kirkesamfunn, vil en slik presentasjon sannsynligvis oppleves som lettere og mer forståelig, både for dem som har presentasjonen og for elevene som lytter i det teoretiske klasserommets kontekst. En diskusjon i etterkant omkring religioners likheter og forskjeller i gruppesammenheng som en ytre aktivitet, kan hjelpe elevene i neste instans til å se disse aspektene på egenhånd.

---

<sup>225</sup> Vestøl 2004:38-44.

<sup>226</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:

<sup>227</sup> sst.

Det har tidligere blitt påpekt at de fysiske og intellektuelle redskapene er med på å mediere virkeligheten for mennesker. De ulike redskapene som er nevnt over i tilknytning til RoE-faget, vil være med på å mediere eller formidle faget tydeligere for elevene. Den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger at den sosiale praksisen mellom elevene og artefaktene må studeres sammen fordi de utfyller hverandre. Man kan med andre ord ikke bare studere hvordan en elev tenker ved hjelp av en religionsbok. Eleven og læreboken må studeres sammen.

Avslutningsvis bør det stilles et viktig spørsmål i forbindelse med artefakter og intellektuelle redskaper. Hvilke artefakter og intellektuelle redskaper er det mulig å benytte seg av i en undervisningssituasjon? Vil mangelen på eventuelle artefakter være med på å begrense læringssituasjonen i RoE-faget? Vil tilgangen til og omfanget av ulikt materiell variere fra de ulike skoleslagene? Hva med elevenes forutsetninger og deres evne til å håndtere dette? De artefaktene som jeg har nevnt hittil, vil jeg si er mulig for enhver lærer å benytte seg av og bruke aktivt i en læringssituasjon. Som tidligere nevnt er det opp til læreren hvorvidt han eller hun velger å ta i bruk disse. I enkelte privatskoler kan økonomien ligge bedre til rette for et fyldigere RoE-materiell. Ekskursjoner og bruk av foredrag er viktige og fruktbare læringssituasjoner som er i tråd med sosiokulturell læringsteori, og som er mulig for læreren i både offentlig og privat skole å benytte seg av, uavhengig av om det økonomiske handlingsrommet er stort eller ikke.

De ulike redskapene som ligger til rådighet, vil være avgjørende for hvordan elever resonnerer og løser problemer innenfor RoE-faget. Lærerens utvalg av redskaper som ivaretar fagets egenart, samt lærerens tro på at elevene klarer å beherske dem, vil være utslagsgivende for læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv i RoE-faget.

## **6.5 ”Den nærmeste/proksimale utviklingssonen.” Veiledning til elever i RoE-faget**

Den nærmeste utviklingssonen eller den proksimale utviklingssonen som den også blir kalt (jfr. 2.4.5 og 2.4.6), er aktuell i alle fag, inkludert RoE-faget. En elev kan prestere bedre i RoE-faget dersom han eller hun får veiledning og hjelp fra en som står nært til den religiøse virkelighet og har innsikt i faget. Gjennom veiledningen kan eleven få vist hvilken kompetanse han eller hun allerede har, samt potensialet for videre læring. Den nærmeste utviklingssonen kan forstås som et pedagogisk handlingsrom hvor individperspektiv og gruppeperspektiv spiller sammen. Med andre ord er det ikke samarbeidet i seg selv som er det



avgjørende i en problemløsnings situasjon, men snarere potensialet som ligger i samarbeid for *videre* læring og utvikling. Elevene styres altså mot et høyere trinn i sin egen utvikling, i denne sammenheng mot den religiøse virkelighet.<sup>228</sup>

I følge teorien om den ”Den nærmeste utviklingssonen” (jfr. 2.4.5) er det viktig at eleven møter noe som han eller hun må strekke seg etter, men som ikke oppleves som uoppnåelig. Elevene i RoE-faget må med andre ord føle at de møter utfordringer i faget, både med tanke på praktiske oppgaver som skal løses, og teoretiske temaer som er knyttet til ulike eksistensielle spørsmål. De allsidige temaene i faget legger godt til rette for å kunne gi elever slike utfordringer uavhengig av elevenes bakgrunn. Det er lærerens ansvar å velge ut temaer, problemstillinger og vinklinger på faget som gjør at elevene føler seg utfordret.

Den sonen som Säljö kaller ”Den nærmeste utviklingssonen”, kaller som tidligere nevnt Strandberg for ”Den proksimale utviklingssonen” (jfr. 2.4.6). Säljö og Strandberg er enige om hovedessensen i teorien om disse sonene, men Strandberg har en litt annen og interessant vinkling på dette som han kaller en ”ny studieteknikk”. På lik linje med Vygotsky, viser Strandberg tydelig at han er lite begeistret for den kognitive psykologien, som tar utgangspunkt i at tenkningen starter i ens eget hode. I følge Strandberg er det mer riktig at ytre aktivitet fører til indre tenkning. Med dette mener Strandberg at den ytre aktiviteten elevene gjør i klassesammenheng, er med på å bringe ut læringspotensialet. Elever bør dermed få lov til å jobbe i grupper og samarbeide og spørre sine medelever om hjelp. Det er elevenes aktivitet og samhandling med resten av klassen som skaper utvikling og fremgang hos elevene. I fagplanen for RoE-faget er det flere kompetansemål som stimulerer og oppfordrer til samarbeid. Samtidig er det opp til læreren å legge til rette for samarbeid mellom elevene.<sup>229</sup>

Strandberg oppsummerer tre aktiviteter som er virksomme i forbindelse med den proksimale utviklingssonen. Dette er aktiviteter som kan settes i sammenheng med RoE-faget.

Det første han nevner er 1) *felles aktiviteter*. Han nevner ikke konkrete felles aktiviteter. I RoE-faget kan det for eksempel være nyttig at grupper settes sammen av elever med ulik erfaringsbakgrunn.

---

<sup>228</sup>Bråten & Thurman Moe 1996:125.

<sup>229</sup>Strandberg 2008:5.

Det andre han nevner er 2)*gjensidig og meningsfull interaksjon*. Elevene må føle at det de holder på med og prater om, er nyttig og meningsfullt, dvs. at de kan få bruk for kunnskapen ved en senere anledning. Denne aktiviteten kan gjenkjennes i RoE-planens kompetansemål innenfor filosofi, etikk og livssynshumanisme. *Føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål*<sup>230</sup> er et kompetansemål som er i samsvar med denne Vygotsky-tenkningen. Ethiske spørsmål er et tema som engasjerer og appellerer til ungdommer, og som RoE-elevne i stor grad vil oppleve som meningsfull. Videre er *Drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring*<sup>231</sup> et kompetansemål som egner seg til samtale og samarbeid. En samtale og diskusjon om hovedinnholdet i dette kompetansemålet vil ofte oppleves som meningsfull og interessant både i offentlig og kristen skole. Allikevel vil bakgrunn og forutsetninger hos elevene avgjøre kvaliteten og innsikten i denne diskusjonen. I en kristen skole vil elevene vite mer om kristendommen enn i de offentlige skolene. Det bringer ofte også med seg en større interesse for andre religioner. På den andre side kan det hende at elever i den offentlige skole har større innsikt i det pluralistiske samfunnet. Det kulturelle mangfoldet er vanligvis bredere i den offentlige skolen, og elevene i den blir dermed mer bevisst de ulike utfordringene ved dette.

Det tredje punktet som Strandberg nevner, er at det må foregå et 3)*vekselspill mellom ytre faktisk interaksjon og indre prosesser*. Ytre relasjoner fører til indre tenkning som jeg har påpekt flere ganger. I følge Vygotsky må de fysiske rommene legges til rette for dette. Dvs. at det må finnes ett rom som egner seg for samarbeid og prat, og ett rom som stimulerer til tenkning. I det sistnevnte rommet bør det være færrest mulig uromomenter som forstyrrer den indre tenkningen til elevene. Utfordringen i dette ligger som kjent i at skolens tilgang til rom er begrenset. Enkelte klasser har riktignok tilgang til grupperom, men dersom alle klasser skulle brukt Vygotsky som rettesnor i forhold til romstruktur, ville dette sprengt alle budsjetter. Kanskje kan en oppdeling av klasserommet være en mulighet?

---

<sup>230</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006:174.

<sup>231</sup> sst.:173.

## 6.6 Læreprosessen i det skriftbaserte virksomhetssystemet og læreprosessen i hverdagen

Læreprosessen i skolen og læreprosessen i hverdagen skiller seg klart fra hverandre. Skolen gir elevene innsikt i abstrakte begreper og gjør elevene kjent med kunnskaper og ferdigheter som elevene ellers ikke møter i hverdagen. Dette kalles en ”ovenfra og ned læring”. Utenfor skolens kontekst og rammer henter elevene sine begreper ut fra sine handlinger. Dette kalles ”nedenfra og opp læring”. Hvilken kunnskap og ferdigheter skal RoE-faget gi elevene innsikt i? Hvordan møter elever den tekstbaserte virkelighet som RoE-faget representerer? Hvordan kan skolen på best mulig måte bli et møtested mellom en teoretisk språkverden og en livsnær språkverden (jfr. modell 1)?

Elever i RoE-faget møter tekster og begreper som kan virke ukjente for mange elever. Ut fra RoE-planen kan vi blant annet se at elevene skal *diskutere ulike religionsdefinisjoner, presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene, forklare etiske begreper og argumentasjonsmodeller, drøfte etiske verdier og normer.*<sup>232</sup> Ut fra planen ser vi altså at elevene skal kunne forklare begreper og definisjoner. Det vil foregå en ”ovenfra og ned læring” også i dette faget.

Øzerk referer til Vygotsky (1988) og sier at barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle i begrepsdanningen og begrepsutviklingen. Hverdagslige begreper, også kalt spontane begreper, utvikler seg gjennom sosiale erfaringer i naturlige omstendigheter i hverdagen. Her starter utviklingen fra det konkrete og går til det generelle. Vygotsky kaller faglige begreper for bevisste begreper på grunn av systematikken i dem. Øzerk henviser igjen til Vygotsky (1988) og sier at disse to typer begreper beveger seg mot hverandre og påvirker hverandre gjensidig i utviklingen, og at dagligdagse begreper legger til rette for etableringen av faglige begreper.<sup>233</sup>

Dette forholdet mellom spontane begreper og akademiske begreper bringer oss til forståelse for at elevenes tidlige religiøse opplevelser og erfaringer med etiske dilemmaer vil bidra til elevenes forståelse av fagbegreper. En praktiserende muslim vil for eksempel ha lettere for å lære religionens fagbegreper dersom RoE-undervisningen tar utgangspunkt i Islam.

Tilsvarende vil en elev som har tilknytning til et kirkesamfunn, ha lettere for å forstå fagbegrepene dersom undervisningen tar utgangspunkt i kristendommen. Øzerk mener at det i

---

<sup>232</sup> sst.:173-174.

<sup>233</sup> Øzerk 1996:104-110.

første instans er sosial samhandling og samvirke som er viktigst for innlæring av hverdagsbegreper. Deretter skal det ligge et fokus på innlæring av faglige begreper og sammenhengen mellom dem. På bakgrunn av en slik sosiokulturell tankegang om at hverdagslige og akademiske begreper komplementerer hverandre, blir det viktig at kvaliteten ved dagligdagse begreper ikke skal undervurderes blant elever. Slike begreper fungerer som ”knagger” i møte med faglige begreper, i vår sammenheng begreper fra RoE-planen, undervisning og læreboken.<sup>234</sup>

Skolen karakteriseres som en tekstbasert virkelighet, og RoE-faget er ingen unntak. Faget er i besittelse av mange og forholdsvis krevende tekster (religiøse tekster knyttet til religionene, læreboken, osv.) I hvor stor grad elevene klarer å tilegne seg disse tekstene, vil være med på å avgjøre elevenes prestasjoner i skolen. Elevenes forutsetninger spiller en avgjørende rolle for hvordan de forstår tekstene. Dersom elever makter å nyttiggjøre seg denne formen for kommunikasjon, det vil si forstå og tilegne seg tekster, vil det innenfor et sosiokulturelt perspektiv defineres som læring.

Selv om RoE-faget med gjeldende læreplan og lærebøker fremstår som et teoretisk fag, er det en målsetning at faget skal gi elevene mulighet for personlig utvikling. Sosiokulturell teori skiller mellom to begreper, *mestring* og *appropriering* (personlig tilegnelse) av verktøy. Førstnevnte begrep henviser til en ren formal mestring, mens sistnevnte begrep henviser til at personlig tilegnelse skal integreres. Dersom en slik integrering skal lykkes i skolen som virksomhetssystem, er det i følge Vestøl formålstjenelig at fagbegreper interagerer med dagligbegreper som rommer en viss eksistensiell dimensjon.<sup>235</sup>

Sammenhengen mellom mestring og appropriering utgjør et viktig kunnskapsteoretisk anliggende i sosiokulturell teori. I følge et sosiokulturelt perspektiv er personlig modning en anvendelse av kulturskapt verktøy i en interaksjon med sosiale omgivelser, og handler ikke bare om en individuell og indre prosess. Dersom mestrings- og approprieringsaspektet kombineres i en lærings situasjon, kan modningsaspektet ved RoE-faget knyttes konkret til verktøybruk, i følge Vestøl.<sup>236</sup>

Vestøl sier at en undervisning som hovedsakelig tar utgangspunkt i vitenskapelige begreper, kan kritiseres. Han sier at et samspill mellom ulike språklige og ikke-språklige verktøyformer

---

<sup>234</sup> sst.

<sup>235</sup> Vestøl 2004:38-44.

<sup>236</sup> sst.

er både ønskelig og nødvendig. Han poengterer videre at begrepsdanning i vestlig utdanningskultur alltid vil ha en fundamental plass i undervisnings- og læringsarbeidet.<sup>237</sup>

For at skolen skal kunne bli en læringsarena mellom en teoretisk språkverden og en livsnær språkverden er det viktig at elevene møter nære og kjente begreper fra sin egen hverdag, og at læreren prøver å bygge videre på dette, (jfr. modell 1). Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv.

## **6.7 Oppsummering og konklusjon**

Jeg har nå drøftet ”hvilke perspektiver fra den sosiokulturelle læringsteorien som har betydning for å forstå elevenes lærings situasjon i Religion og etikk faget (RoE-faget) i den offentlige og kristne private videregående skole med særlig vekt på religionsstoffet?” I drøftingen har jeg lagt særlig vekt på religionsstoffet i samsvar med problemstillingen for oppgaven.

I drøftingsdelen har jeg trukket frem perspektiver ved den sosiokulturelle læringsteorien som kan ha betydning for å forstå elevenes lærings situasjon i RoE-faget. Så langt det har vært mulig har jeg prøvd å behandle kristen privat videregående skole og offentlig videregående skole hver for seg og synliggjøre forskjellene mellom dem.

Ut fra drøftingsdelen kan vi se at det er fullt mulig å sette en forbindelseslinje mellom sosiokulturell læringsteori, fagplanen og undervisningen i RoE-faget. Samtidig kan skolen som virksomhetssystem være med på å begrense ivaretagelsen av læringsteorien. Dette kan vi spesielt se ut fra Strandbergs forståelse av læringens situerte natur. Læringens situerte natur bygger først og fremst på at læring foregår i konkrete situasjoner. I vår sammenheng blir dette i skolen som virksomhetssystem, nærmere bestemt i RoE-faget. Skolen som virksomhetssystem byr dessverre på visse begrensinger i forhold til at den sosiokulturelle læringsteorien skal få utløp for sitt fulle potensial. Dette gjelder spesielt i tilknytning til rammesituasjonen. Strandberg er som sagt opptatt av at elevene skal ha tilgang til ulike rom for forskjellige typer tankevirksomhet. Enhver lærer vet at mangel på ledige rom er en daglig utfordring. Skolen som virksomhetssystem har kommunikative trekk som gjør den til en spesiell institusjon. Formidlingspedagogikken er fortsatt sentral i skolesystemet, og elevene kan til tider bli oppfattet som tomme flasker som skal fylles opp med kunnskap. Dette strider i mot et sosiokulturelt syn. Om formidlingspedagogikken er mer sentral i RoE-faget enn andre

---

<sup>237</sup> sst.

fag, er vanskelig å si, og det er læreren som i siste instans avgjør hvilke pedagogiske idealer og arbeidsmåter som skal dominere i klassesammenheng.

Jeg har ved flere anledninger nevnt fagets ”ovenfra og ned” læring med dets abstrakte språk og fagtermer. Slik kan faget til tider bli komplisert for elevene. Evnen elevene har til å håndtere RoE-fagets tekster i den skriftbaserte virkeligheten som skolen representerer samt evnen elevene har til å utnytte tilgjengelige verktøy, vil være med på å avgjøre elevenes prestasjoner og resultater i skolen. Elevforutsetninger og skoleslag vil være avgjørende i denne sammenheng.

Læring er mediert. Dette betyr at læring skjer gjennom bruk av ulike redskaper, og at elevers tenkning, kommunikasjon og handlinger forutsetter slik bruk. Den sosiokulturelle læringsteoriens vektlegging av artefakter og kulturelle tegn er noe som absolutt er virkningsfullt og nødvendig i RoE-faget. Faget er avhengig av materielle ting (artefakter) som fremhever fagets egenart. Hva skulle for eksempel elevene gjort uten en lærebok? RoE-læreboken gir en fyldig presentasjon over ulike religioner samt en innføring av etikk og filosofi. Ulike tekster som er knyttet til religionene (Bibelen, Koranen, Toraen, Bhagvadgita, osv) vil være med på å fremheve religionens dimensjon og karakter. Kart som viser hvor de ulike religionene er utbredt, vil være med på å bidra til at elevene klarer å se for seg hvor religionene er utbredt. Ekskursjoner til ulike kirkesamfunn og bruk av foredrag ved mennesker som opplever religionen innenfra, vil gi elever en tydeligere forståelse av religionens eksklusive karakter, noe som er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv. På bakgrunn av Strandbergs argumentasjon om at ytre aktivitet danner utgangspunkt for indre aktivitet, kan det argumenteres for at bruk av ekskursjoner og foredrag kan fungere som positive bidrag inn i undervisningen. Dersom læreren aktivt legger til for rette for ekskursjoer og foredrag, kan elevene få forutsetninger for å granske religioner med en kritisk tilnærming. Det kan også bidra til at elevene vil se at ulike religioner har en rekke felles dimensjoner – med andre ord vil elevene kunne se religionen ut fra et inklusivt perspektiv. De intellektuelle redskapene, for eksempel konfesjonskart, kan hjelpe elevene til å få en oversikt over ulike religioner.

Kommunikasjon er en grunntanke og et vilkår for læring i et sosiokulturelt perspektiv. Læring har å gjøre med relasjoner mellom mennesker, og språket blir dermed svært sentralt i læringsprosessene. Den indre og ytre samtalen i RoE-faget vil arte seg ulikt ettersom hvilken holdning eleven har til religion, jfr. omtalen av kategoriskjemaet.

Den nærmeste/proksimale utviklingssonen egner seg i aller høyeste grad til analyser av RoE-faget. En elev kan prestere mye bedre ved hjelp eller veiledning av en lærer eller medelev som står den religiøse livsvirkelighet nært og vedkommende kan mediere denne virkelighet for eleven. Elevene befinner seg i en sone av kulturelle impulser og sosiale relasjoner som tilbyr formidlende eller medierende verktøy av ulik karakter. Dette kan være alt fra helt enkle stikkord til avanserte modeller. I tråd med den nærmeste utviklingssonen skal læreren i sin forklaring av faglige og abstrakte begreper som kan virke ukjente for elevene, bygge på nære og kjente dagligbegreper.

Ut fra både teoridel og drøftingsdel kan vi se at den sosiokulturelle læringsteorien kan gi verdifulle bidrag til å forstå elevers læringssituasjon i RoE-faget. I likhet med andre pedagogiske tradisjoner kan neppe den sosiokulturelle læringsteorien fremstå som et utømmende perspektiv på å forstå elevers læringssituasjon. Allikevel tilbyr læringsteorien anvendelige og fruktbare verktøy som kan løfte og kvalifisere læreres og elevers felles forståelse av de læringsprosessene de går inn i. Kunnskap og kompetanse plasseres ikke hos eleven, men i samspillet mellom elevene og omgivelsene. I et sosiokulturelt perspektiv er den aktive, meningssøkende eleven en ressurs for klassen. Dette innebærer en kontinuerlig søken etter kulturelle redskaper, menneskelige og fysiske, som kan støtte elever i deres nærmeste utviklingssoner, slik at de kan strekke seg innenfor et sosialt og faglig inkluderende fellesskap.





## 7.0 Etterrefleksjon

I denne oppgaven har jeg forholdt meg til en læringsteori, nemlig den sosiokulturelle læringsteorien. Som nevnt i 2.2 fanger ikke denne teorien opp alle sider ved læring. Ulike læringsteorier supplerer hverandre, og kan belyse ulike sider ved en undervisningssituasjon. Sosiokulturell teori fanger inn kontekstens og verktøyenes betydning for læring, noe som jeg tror er avgjørende for å forstå elevers læringssituasjon i RoE-faget.

Den sosiokulturelle teorien omfavner mange felt. I fare for å trekke inn for mange momenter, har jeg i tråd med problemstillingen begrenset meg til å ta for meg perspektiver som har betydning for skole, fag og undervisning.

Vi kan tenke oss at større fokus på læring som sosial samhandling kan føre til usynliggjøring av individet i en læringssituasjon. Dette har blitt påpekt av kritikere.<sup>238</sup> Jeg vil imidlertid hevde at det sosiokulturelle perspektivet tar vare på den enkelte ved å vektlegge Vygotskys forståelse av vekselvirkningen mellom individet og fellesskapet. Elevens meningssøking, målrettede handling og kognitive utvikling får næring og styrkes i fellesskapet. Etter min mening kan ikke kollektivet kalles et læringsfellesskap uten aktiv deltakelse fra den enkelte.

Elever lever innenfor ulike virksomhetssystemer, og skolen er et av flere. Skolen er ikke stedet hvor en lærer alt, men sider ved ulik type kunnskap. I det øyeblikket læring dreier seg om eksistensiell livskunnskap, blir skolen en begrenset læringsarena. Det dreier seg da konkret om mer helhetlig kunnskap, det vil si temaer som favner om hele livet. Dette gjelder spesielt i RoE-faget. Det er fare for at skolen i denne sammenheng blir en for snever læringsarena. Skolen må dermed forstå seg selv i samspill med andre virksomhetssystemer og være bevisst på at skolens kunnskap er begrenset. Sosiokulturell læringsteori stimulerer til slik supplerende tenkning, fordi teorien fokuserer på hvor læringen finner sted.

Jeg har hatt en teoretisk interesse for å studere sosiokulturell læringsteori. Etter mitt syn bør vi kontinuerlig interessere oss for teorien bak de pedagogiske og praktiske handlingene i klasserommet. Jeg mener det gir hjelp til å forstå praksis bedre. Det kunne muligens vært en styrke for oppgaven og samlet inn empiriske data fra ulike klasser i offentlige og kristne private videregående skoler, og fokusert på elevers ulike holdninger til RoE-faget. Men også empiriske undersøkelser av denne typen forutsetter teoretisk ståsted som bestemmer problemstilling og spørsmål. I samtale med min veileder fant vi ut at Munksgaards og Harbos

---

<sup>238</sup> Kvale 2003:11.

modeller ville fungere funksjonelt i forhold til min problemstilling. Kategoriskjemaet hjelper meg til å komme på sporet av forskjeller i elevers læringsforutsetninger. Samtidig er det viktig å ikke bli for skjematisk. I mitt møte med elever i RoE-faget, i offentlige og kristne skoler, må jeg hele tiden forholde meg til dem som individer med sine individuelle særpreg.

Jeg har kontinuerlig gjennom oppgaven prøvd å si noe om den religiøse erfaringsarena utenfor skolen, noe som modell 1 (presentert i kap.2) også har til hensikt å si noe om. Den religiøse arena er mer sammensatt enn tidligere. Den religiøse pluraliteten er forsterket både i og mellom trossamfunnene. Det gjør at jeg må ha et blick for de individuelle forskjellene som eksisterer blant elevene innenfor de enkelte kirkesamfunnene og i de ulike trosmiljøene.

Sosiokulturell teori legger vekt på at elevene har ulike sosiokulturelle referanserammer og ulik utvikling. Ifølge Piaget foregår barns utvikling i stadier. Rekkefølgen på de ulike stadiene er gitt, og man går mot en stadig høyere utvikling. Det er en reise mot samme mål. Det høyere stadiet bygger på og inkorporerer det forrige. Etter hvert oppstod det tvil om det faktisk finnes definerte kognitive stadier som er uavhengige av både faglig innhold og sosial kontekst. Den sosiokulturelle teorien oppstod som et korrektiv til Piagets sin stadieteori. Forestillingen om et slutt punkt for menneskelig utvikling er urimelig innenfor en sosiokulturell teoriramme. Dette er fordi de fysiske og kulturelle redskapene hele tiden endres og fornyes. Jeg mener slike tanker har betydning for læringssituasjonen i RoE-faget. Elever møter RoE-undervisningen med ulike forutsetninger og verktøy. Dermed vil elevers utgangspunkt, utvikling og læring være forskjellig.<sup>239</sup>

Lyngsnes sier at mange av skolens lærere er preget av den kognitive tradisjonen. Den ligger under som en del av skolens tause kunnskap.<sup>240</sup> Säljö sier at ideer, oppdragelser og pedagogiske perspektiver lansert av forskere har blitt så innarbeidet i vår bevissthet og blitt en del av vår hverdagstenkning at de nærmest har blitt selvfølgelige og usynlige. Når en pedagogisk tradisjon har blitt dominerende, har vi vanskelig for å se at det finnes andre måter å betrakte undervisning og læring på.<sup>241</sup> Jeg mener derfor det er både verdifullt og interessant å fokusere på sosiokulturell teori for å skape alternativ tankegang til Piagets utviklingspsykologi. Samtidig har det blitt skrevet minimalt om sosiokulturell teori sett i relasjon til RoE-faget. Jeg mener det bør legges en større vekt på sosiokulturelle elementer

---

<sup>239</sup> Säljö 2001:69-75.

<sup>240</sup> Lyngsnes 2005:21

som samarbeid, samhandling og aktivitet i dette faget. I oppgaven har jeg vist hvordan arbeidsmåter som den sosiokulturelle teorien stimulerer til, vil få positive virkninger for læringssituasjonen i RoE-faget.

I et sosiokulturelt perspektiv er vekselspill grunnleggende i læringsprosesser der elever får lære i samspill med omgivelsene sine. Vygotsky hevder at undervisningen må være *relevant to life*.<sup>242</sup> Elevene lærer når læringsaktivitetene er meningsfulle, angår og engasjerer dem. Bruk av kulturelle redskaper, med språket som det fremste, vektlegges i et sosiokulturelt perspektiv. Klasserommets undervisningsmønster må gi elever mulighet til å benytte seg av sitt eget språk i møte med fagbegreper. Tilgang til verktøy som kan øke elevens deltakelse i faget vil styrke elevenes læringssituasjon. I den nærmeste/proksimale utviklingssonen møtes skolelæring og elevenes erfaringer, og vil være fordelaktige for alle, særlig dem som strever med å nærme seg teoretisk stoff. Dersom det legges til rette arbeidsmåter hvor det rettes et større fokus på meningsfulle læringsaktiviteter som er bygget på samarbeid og aktivitet, tror jeg dette vil fremme motivasjon og interesse for RoE-faget.

Er det noen farer som melder seg ved sosiokulturell læringsteori? Som jeg flere ganger har påpekt, blir menneskets sosiale bakgrunn fremhevet innenfor denne teorien. Mennesker er deler av ulike sosiale virkeligheter. Dette betyr at det eksisterer en form for aksept om at det finnes flere sannheter. Dette kan settes i relasjon til postmodernismens fragmenterte livsvirkelighet hvor ingenting er rett og ingenting er feil. Dersom sosiokulturell læringsteori kobles opp mot postmodernitetens kulturforståelse med vekt på det subjektive og relative, er det tendenser til at sannhetens universelle gyldighet kan bli fraværende.

Siden det innenfor et sosiokulturelt perspektiv vektlegges arbeidsformer som samarbeid, interaksjon og aktivitet, kan det stilles noen kritiske spørsmål i tilknytning til lærerrollen. For det første kan samarbeidssituasjonen mellom elevene blir så lukket at læreren har problemer med å komme innenfor deres læringshorisont. Læreren kan bli en forstyrrende part, og i verste fall kan elevene lukke læreren ute. Her kan læreren møte utfordringer. Forholdet mellom lærer og elev må bli brakt ned på et nivå der begge parter er likestilte, og elevene må bli oppfordret til å se læreren som en aktør i utvidelse av deres læringshorisont. For det andre kan de nevnte arbeidsmåtene som sosiokulturell teori stimulerer til oppfattes som at læreren får en tilbaketrukket rolle og at læreren ”forsvinner”. Læreren skal være veileder og igangsetter, og

---

<sup>242</sup> Vygotsky 1978:118.

skal hele tiden være blant elevene og fungere som en motiverende aktør for elevene. Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv hvor læreren skal bidra til utvikling og fremgang for elevene (jfr. nærmeste utviklingssonen).

Religionens plass i det moderne religionssamfunnet er svekket. Fra å være en overgripende dimensjon har religionen fått avgrenset posisjon i samfunnet. I allmennlærerutdanningen er det nå lov å velge bort RLE-faget. Berger (1974) referert i Brunstad sier at det ikke bare har skjedd en sekularisering innenfor samfunnsmessige og kulturelle sektorer, men også en sekularisering av menneskenes tenkning og bevissthet. Det moderne mennesket har i stigende grad forstått sitt liv uavhengig av religiøse forestillinger og fortolkninger.<sup>243</sup> Dette gir oss et sosiologisk bakgrunnsteppesom sier noe om både lærer og elev. Har vi en lærerstand som har en livsnær kunnskap og tilstrekkelig kompetanse og nærhet til religion som livsområde? Kan dette få betydning for å anvende og benytte seg av sosiokulturell læringsteori? Fra et sosiokulturelt perspektiv kan slike momenter skape utfordringer ved å undervise i RoE-faget, siden erfaring, nærhet og språket spiller en avgjørende rolle innenfor denne tradisjonen.

Mitt arbeid med masteroppgaven har vært en lærerik og utviklende prosess. Å sette seg inn i omfattende teoretisk materiale, for så å anvende den inn mot RoE-faget, har vært krevende. Allikevel ville jeg aldri ha vært foruten denne erfaringen. Det har sin årsak i prosessen har gitt meg et sterkere teoretisk fundament og påvirket mine pedagogiske grunntanker, noe som vil være viktig for meg som lærer. Sosiokulturelle aspekter som samarbeid, samhandling, aktivitet og en større ivaretagelse av verktøy, samt en mer bevisst bruk av den nærmeste utviklingssonen, har fått større plass i min undervisningspraksis. Jeg ser klart at elevene får et større læringsutbytte og blir mer motiverte når jeg driver undervisning ut fra prinsipper som bygger på Vygotsky.

---

<sup>243</sup> Brunstad 1998:26-27.

## Litteraturliste

- Bergesen, H. O. (2003). "Hvorfor frittstående skoler". I: T. Flateby, (red.), *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskeretter. En artikkelsamling ved Kristne Friskolers Forbund*. Oslo: Didakta Norsk Forlag, s.41-52.
- Bjørnøy, H. (red). (2007). *Våg å stå. Danielsen skoler 75 år. 1932- 2007*. Bergen: Eide forlag.
- Bruner, J. (1985). "Vygotsky: a historical and conceptual perspective". I: J. V. Wertsch, (red.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, s.21-34.
- Brunstad, P. O. (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (red.). (1996a). "Om Vygotskys liv og lære". I: I. Bråten, (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.13-42.
- Bråten, I. (red.). (1996b). "Forord". I: I. Bråten, (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 11.
- Bråten, I. (red.). (1996c). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Thurman-Moe, A. C. (1996). "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I: I. Bråten, (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.123-143.
- Bråten, I. (red.). (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (red.). (2001a). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I: O. Dysthe, (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s.33-73.
- Dysthe, O. (red.). (2001b). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). "Vygotskij og sosiokulturell teori". I: O. Dysthe, (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo Abstrakt forlag, s. 73-91.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1992). *Barnet og religionen. Barnets psykologiske forutsetninger for religion*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flateby, T. (red.). (2003). *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskerettigheter. En artikkelsamling ved Kristne Friskolers Forbund*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Gadamer, H. G. (1953). "Sannhet i humanvitenskapene". I: H. G. Gadamer (2003), *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.7-15.
- Gadamer, H.G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske tekster*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk av en filosofisk hermeneutikk*. København: Academica.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harbo, S. (1982). *Religionspsykologi. Faktorer som påvirker religiøs holdning*. Stavanger: Stavanger lærerhøgskole.
- Harbo, S. (1989). *Barndomserfaringer og voksen tro. En religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harbo, S. (1990). *Familiens rolle i den religiøse holdningsdannelse*. I: Prismet, 41. Pedagogisk tidsskrift. Oslo: Universitetsforlaget, s. 225-229.
- Henriksen, J. O. (red.). (1994a). "Innledning: Hva er hermeneutikk?" I: J. O. Henriksen, (red.), *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget, s.13-18.
- Henriksen, J. O. (red.). (1994b). *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene 2. Humanistiske forskningstradisjoner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (red.). (2004a). "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter reform 97". I: K. Klette, (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 21-38.
- Klette, K. (red.). (2004b). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Kunnskapsdepartementet. *Hva er Kunnskapsløftet?* Hentet 20 febr. 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Nye formålsparagrafer for skole og barnehage*. Hentet 10.des. 2009 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift\\_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875)
- Kvale, S. (2003). "Forord til den danske udgave". I: J. Lave, & E. Wenger, *Situert læring*. København: Hans Reitzels Forlag. s.7-12.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lindqvist, G. (red.). (1999a). "Inledning." I: G. Lindqvist, (red.), *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Sweden: Lund Studentlitteratur. s. 7-18.
- Lindqvist, G. (red.). (1999b). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Sweden: Lund Studentlitteratur.
- Lyngsnes, K. M. (2005). *Sosiokulturelle perspektiver i forskning på barn og unge*. Steinkjer: Høgskolen i Nord Trøndelag.
- Læreplan. (1995). *Danielsen skole, ungdomsskole og videregående skole. Generell del. Tilegg til den offentlige læreplan*.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.
- Løvlie, B. Meier, R. & Redse, A. (red.). (2009). *Danning, identitet og dialog. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Meier, R. (2009). "Lære om og lære av religion. Om religionsundervisning i England sammenlignet med Norge". I: B. Løvlie, R. Meier, & A. Redse, (red.), *Danning, identitet og dialog. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. s.37-50.
- Mikkelsen, R. & Fladmo, H. (red.). (2009). "Inn i læreryrket". I: R. Mikkelsen, & H. Fladmo, (red.), *Lektor – adjunkt - lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s.15-24.
- Munksgaard, K. (1984). *Unge livssyn. En undersøgelse af unges forhold til religion*. Copenhagen: Gyldendal.
- Ottesen, E. (2009). "Det viktigste er læring". I: R. Mikkelsen, & H. Fladmo, (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk – pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 107-122.
- Riegel, U. & Ziebertz H. G. (red.). (2009). "Concept and methods of the empirical study". I: H. G. Ziebertz, & U. Riegel, (red.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Münster: Lit Verlag, s. 13-19.
- Sagberg, S. (2006). *Lærer og menneske. Å være ekte i møte med religiøs tro*. Oslo: Unipub forlag.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skodvin, A. (2001). "Innledning". I: L.S. Vygotskij, *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 7-17.
- Skoleverket (2009). *Psykolog Leif Strandberg og IUP*. Hentet 20.sept, 2009 fra <http://www.skolverket.se/sb/d/3031/a/12192>

- Skrunes, N. (2001). *Religionsfaget i videregående skole. Historie, planinnhold og didaktikk*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Skrunes, N. (2007). "Den kristne læreren og lærerens betydning". I: N. Skrunes, & B. Kvam, *Grunnlagstenkning for didaktikk i kristent perspektiv*. Bergen: NLA Forlag, s. 54-61.
- Skrunes, N. & Kvam, B. (2007). *Grunnlagstenkning for didaktikk i kristent perspektiv*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (red.). (2002a). "Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper". I: I. R. Säljö, (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 31-57.
- Säljö, R. (red.). (2002b). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- University of Gothenburg. Dept of education. Roger Säljö. Hentet 22.oktober, 2009 fra <http://www.ipd.gu.se/english/staff/roger.saljo/>
- Unneland, A. K. R. & Garlid, H. (2007). "To teach is to touch lives forever. Pedagogiske konsekvensar av et kristent menneskesyn". I: H. Bjørnøy, (red.), *Våg å stå. Danielsen skoler 75 år. 1932-2007*. Bergen: Eide Forlag, s.171-179.
- Vestøl, J. M. (2004). "Språklige verktøy i religionsundervisningen. Undervisningspraksis i et sosiokulturelt overlys". I: *Religion og livssyn*. UiO: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge. Volum 16.(1), s.38-44.
- Vestøl, J. M. (2009). "Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag". I: R. Mikkelsen & H. Fladmo, (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk - pedagogisk - utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 311-326.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziebertz, H. G. & Riegel, U. (red.). (2009). *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*. Münster: Lit Verlag.
- Øzerk, K. Z. (1996). "Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring". I: I. Bråten, (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.97-12.



# Vedlegg (RELIGION OG ETIKK – FELLESFAG I STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM)

## Formål med faget

Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Faget legger vekt på religiøse og filosofiske tradisjoner i norsk, europeisk og internasjonal sammenheng.

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Opplæringen i faget skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger.

Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.

## Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng.

Religion og etikk har kompetansemål etter Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram.

Oversikt over hovedområder:

Hovedområder				
Vg3	Religions- kunnskap og religionskritikk	Islam og en valgfri religion	Kristen- dommen	Filosofi, etikk og livssyns- humanisme

### Religionskunnskap og religionskritikk

Hovedområdet *religionskunnskap og religionskritikk* handler om utbredelsen av religioner og livssyn både globalt, nasjonalt og lokalt. I hovedområdet introduseres analyseverktøy som grunnlag for en helhetlig og balansert forståelse av de enkelte religionene. Hovedområdet dreier seg også om grunnleggende spørsmål knyttet til religionenes rolle i samfunnet.

## **Islam og en valgfri religion**

Hovedområdet *islam og en valgfri religion* innebærer fordypning i islam og en annen valgfri religion. Kristendommen kan ikke velges i dette hovedområdet. Det blir lagt vekt på sentrale trekk ved religionenes etikk, sentrale tekster fra hver av religionene, ulike retninger og estetiske og rituelle uttrykk i religionene. Et viktig tema er også religionenes forhold til andre religioner og livssyn.

## **Kristendommen**

Hovedområdet *kristendommen* handler om kristendommen i dens forskjellige varianter nasjonalt og globalt, både i et historisk og et nåtidig perspektiv. I dette hovedområdet blir det lagt vekt på viktige trekk ved kristendommens etikk, sentrale tekster fra kristendommen, og estetiske og rituelle uttrykk. Et viktig tema er også kristendommens forhold til andre religioner og livssyn.

## **Filosofi, etikk og livssynshumanisme**

Hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme* dreier seg om noen utvalgte filosofer fra ulike epoker og fra flere deler av verden. Hovedområdet omhandler også sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller, og danner grunnlag for egne meninger og valg. Hovedområdet dreier seg videre om livssynshumanismen i et historisk og et aktuelt perspektiv. Kontinuitet og spenninger innen den livssynshumanistiske tradisjonen er sentralt.

## **Timetall i faget**

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter:

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM

Vg3:           84 årstimer

## **Grunnleggende ferdigheter i faget**

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I religion og etikk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* i religion og etikk innebærer å formulere kunnskaper og refleksjoner slik at de blir tydelige både for eleven selv og for andre.

*Å kunne lese* i faget religion og etikk innebærer å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder. Å lese dreier seg også om å oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon.

*Å kunne regne* i religion og etikk dreier seg blant annet om å kunne bruke statistikk, tabeller og annet tallmateriale.

*Å kunne bruke digitale verktøy* i religion og etikk innebærer kunnskapsinnhenting, kunnskapsbearbeiding og presentasjon. Det betyr også å utøve kildekritikk og etisk skjønn ved bruk av digitale verktøy.

## **Kompetansemål i faget**

### **Religionskunnskap og religionskritikk**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjøre rede for religionenes geografiske og demografiske utbredelse
- presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge, inkludert religion og livssyn i samiske samfunn
- diskutere ulike religionsdefinisjoner
- presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk
- drøfte ulike former for religiøs søking i vår tid
- gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk
- drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring

## **Islam og en valgfri religion**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk
- tolke noen av religionens sentrale tekster
- gjøre rede for ulike retninger i religionen
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
- drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne religionen med andre religioner og livssyn

## **Kristendommen**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- gjøre rede for sentrale trekk i kristendommen
- beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk
- tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon
- gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa
- presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen
- drøfte kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte kristendommens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne kristendommen med andre religioner og livssyn

## **Filosofi, etikk og livssynshumanisme**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- presentere noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag
- gjøre rede for noen hovedtanker hos to europeiske filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid
- gjøre rede for noen hovedtanker hos en kinesisk eller indisk filosof
- forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning
- drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
- føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål
- gjøre rede for og drøfte sentrale trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen

- presentere hovedretninger innen norsk og internasjonal humanisme fra 1930-tallet til vår tid og diskutere likheter og ulikheter mellom de forskjellige retningene
- drøfte syn på kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer

## Vurdering i religion og etikk

Bestemmelser for sluttvurdering:

### *Standpunktvurdering*

Årstrinn	Ordning
Vg3 studieforbredende utdanningsprogram	Elevene skal ha en standpunktkarakter.

### *Eksamen for elever*

Årstrinn	Ordning
Vg3 studieforbredende utdanningsprogram	Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

### *Eksamen for privatister*

Årstrinn	Ordning
Vg3 studieforbredende utdanningsprogram	Privatistene skal opp til muntlig eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.