

Magne Bø

# Norsk skole og den etterlengtede helhet

En studie i et læreplanverks forsøk på å  
skape helhet i et differensiert samfunn og  
religionens tildelte oppgave i dette  
forehavende

Doktoravhandling for  
graden Doctor artium

Trondheim, mars 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for arkeologi og religionsvitenskap



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet  
Doktoravhandling  
for graden Doctor artium  
Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for arkeologi og religionsvitenskap

©Magne Bø

ISBN 82-471-7809-5 (trykt utg.)  
ISBN 82-471-7808-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2006:33

Trykt av NTNU-trykk

## FORORD

Å skrive denne avhandlingen tok lengre tid enn ventet. Når den i det hele tatt ble ferdig, må jeg av menneskelige makter først og fremst takke personalet ved tre forskjellige avdelinger ved det som i dag kalles St. Olavs Hospital. Der er jeg blitt kuttet, skjært og sydd etter de av den moderne legeviten-skaps mest anbefalte metoder. Om noen skal fremheves, må det være personalet ved Øyenavdelingen med professor Elsås i spissen. Uten dem ville jeg i dag vært ikke bare svaksynt, men blind.

Mine to veiledere ved nåværende Institutt for arkeologi og religionsvitenskap, NTNU, skal også ha en hjertelig takk. Olav Hognestad var villig til å stille opp ved arbeidets begynnelse og Sigurd Bergmann ledet meg sikkert utenom de mest fristende fallgruver på vitenskapens stier. Andre tilsatte ved samme institutt takker jeg for konstruktive innspill.

Høgskolen i Sør-Trøndelag må jeg takke for det økonomiske fundament som gjorde avhandlingen mulig. At en så lite matnyttig avhandling fikk støtte, må skyldes visse personer som hadde tro på meg. Hvem de nå enn er: Tusen takk. Til mine kolleger ved lærerutdannelsen: Takk for inspirerende samtaler i spisepausene. Både direkte og indirekte virket de befordrende på avhandlingens gang.

I arbeidets slutfase minnet det hele om Askeladden og hans gode hjelpere. Wenche Salomonsen King ordnet manuskriptet slik at det ble trykkbart ifølge NTNU's maler. Randi Tyse Eriksen og Grete Espeland fikk en gammel gutenbergianers litteraturliste til å passe i den digitale verden. Dennis Landsem hjalp den samme gutenbergianer med datamaskinens videreverdigheter. Arnulf Omdal og Kirsti Kløkkerhaug gjorde alt dette økonomisk og praktisk mulig. Takk til alle seks.

Min egen familie skal roses for en utrolig tålmodighet. Riktignok har de spurt titt og ofte om ikke arbeidet nærmet seg slutføring, noe annet er ikke å vente. I tillegg har jeg brukt tekster av Aud Kirsti, Else og Lars Arne. Kristoffer har laget strektegningen på side 222. Takk også til Bernt Olav.

Så en takk til Boiva og Bellman som har fulgt meg trofast på timeslange turer langs Nidelven. De fleste ideer som ligger til grunn for avhandlingen, ble til på disse turene. De resterende ideer ble til mens jeg vandret opp og ned langs fjellsidene nedenfor Tolfa i Italia. Da var Boiva vandret til de evige jaktmarker og Bellman hadde ennå ikke sett dagslyset. Aller sist en takk til Ulvhild, som i sitt lange katteliv har overvåket avhandlingens tilblivelse fra begynnelse til slutt med sitt uutgrunnelige blikk.

Sjetnemarka i juni 2005

Magne Bø



# INNHold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING AV OPPGAVEN.....</b>	<b>4</b>	
1.1	KILDEMATERIALET .....	4	
1.2	TILGRESENDE FORSKNING .....	6	
1.2.1	<i>Generell læreplanteori.....</i>	6	
1.2.2	<i>Pedagogisk forskning i forhold til L-97.....</i>	6	
1.2.3	<i>Religionspedagogisk forskning i forhold til L-97.....</i>	7	
1.2.4	<i>Litt om kritikken av L-97.....</i>	7	
1.3	METODE .....	9	
1.4	PÅSTANDER OG PROBLEMSTILLINGER.....	12	
1.5	KORT BESKRIVELSE AV AVHANDLINGENS TRE HOVEDDELER.....	13	
1.6	AVHANDLINGENS HOVEDBEGREPER .....	14	
<b>DEL I: TEORI</b>			
<b>2</b>	<b>REALITETSKONTINUUM OG RASJONALITETSKONTINUUM.....</b>	<b>15</b>	
2.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	15	
2.2	REALITETSKONTINUUM OG RASJONALITETSKONTINUUM.....	15	
2.3	STAT – SAMFUNN, GEMEINSCHAFT – GESELLSCHAFT.....	17	
2.4	TALCOT PARSONS’ GENERALISERTE KULTURVERDIER.....	19	
2.5	EN FELLES LIVSVERDEN? .....	28	
2.5.1	<i>Livsverden hos Edmund Husserl.....</i>	28	
2.5.2	<i>Livsverden hos Alfred Schütz .....</i>	29	
2.5.3	<i>Livsverden hos Jürgen Habermas og den maktfrie samtale.....</i>	32	
2.5.4	<i>Fragmentering av livsverden.....</i>	37	
<b>3</b>	<b>DIFFERENS OG SYSTEM IFØLGE NIKLAS LUHMANN.....</b>	<b>39</b>	
3.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	39	
3.2	ERKJENNELSESTEORI .....	40	
3.3	SOSIALE SYSTEMER .....	44	
3.4	RELIGIONSSOSIOLOGI .....	51	
3.5	RELIGIONSFILOSOFI .....	56	
<b>4</b>	<b>DIFFERENS OG IDENTITET, HELHET OG DEL IFØLGE EGIL A. WYLLER</b>	<b>60</b>	
4.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	60	
4.2	DIFFERENS.....	60	
4.3	IDENTITET.....	65	
4.4	HELHET – DEL.....	66	
4.5	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....	70	
<b>OPPSUMMERING AV KAPITTEL 2-4 .....</b>			<b>72</b>
<b>DEL II: ANALYSE</b>			
<b>5</b>	<b>HVOR SETTES DIFFERENSENE? .....</b>	<b>75</b>	
5.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	75	
5.2	HVOR SETTES DIFFERENSENE? .....	75	
5.2.1	<i>En liste over differensene .....</i>	75	
5.2.2	<i>Differenser i forhold til enhetsskolen .....</i>	76	
5.2.3	<i>Differensene i forhold til Luhmanns binære koder.....</i>	77	
5.2.4	<i>Fragmentering av livsverden.....</i>	79	
5.2.5	<i>Avsluttende bemerkninger .....</i>	81	

<b>6</b>	<b>ØNSKEDE ELLER UØNSKEDE DIFFERENSER? EN KORT HISTORIKK .....</b>	<b>83</b>
6.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER .....	83
6.2	DIFFERENS I RELIGIØS TILHØRIGHET .....	83
6.3	DIFFERENS I FAG .....	85
6.4	DIFFERENS I KJØNN .....	89
6.5	DIFFERENS I ETNISK BAKGRUNN .....	90
6.6	DIFFERENS I SOSIAL KLASSE .....	94
6.7	DIFFERENS I GEOGRAFISK TILKNYTNING .....	95
6.8	FRAGMENTERING AV LIVSVERDEN SOM DIFFERENS .....	98
6.9	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER .....	99
<b>7</b>	<b>MED HVILKE STRATEGIER MØTES DIFFERENSENE? .....</b>	<b>101</b>
7.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER .....	101
7.2	KORT HISTORIKK OM BRUK AV SKOLEN I STORE SAKERS TJENESTE .....	101
7.3	TILPASSET OPPLÆRING – DEN FØRSTE STRATEGIEN .....	105
7.4	FELLES VERDIER – DEN ANDRE STRATEGIEN .....	107
7.5	FELLES REFERANSERAMMER – DEN TREDJE STRATEGIEN .....	112
7.6	STRATEGIENE FELLES VERDIER OG FELLES REFERANSERAMMER SETT I FORHOLD TIL DIFFERENSEN INDIVID – SAMFUNN .....	114
7.6.1	<i>Innledende bemerkninger</i> .....	114
7.6.2	<i>Det integrerte menneske</i> .....	114
7.6.3	<i>Felles verdier sett i forhold til individ- samfunn</i> .....	116
7.6.4	<i>Felles referanserammer sett i forhold til individ-samfunn</i> .....	118
7.7	TEMA- OG PROSJEKTARBEID – DEN FJERDE STRATEGIEN .....	120
7.8	ET SAMMENBINDENDE FAG – DEN FEMTE STRATEGIEN .....	122
7.9	PLANARBEIDE – DEN SJETTE STRATEGIEN .....	123
7.10	SAMMENFATNING .....	126
7.11	MULIGE SPENNINGER? .....	130
<b>DEL III: DRØFTING</b>		
<b>8</b>	<b>UVENTEDE RESULTATER OG SVAKHETER VED ANALYSEN? .....</b>	<b>134</b>
8.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER .....	134
8.2	RELIGIØS/SEKULÆR SOM MARGINAL DIFFERENS .....	134
8.3	KOMMUNIKASJON SOM MARGINAL STRATEGI .....	136
8.4	FORHOLDET MELLOM DIFFERENSER OG STRATEGIER .....	137
8.5	SAMMENFATNING .....	138
<b>9</b>	<b>SPENNINGER VED FØRSTE BLIKK .....</b>	<b>139</b>
9.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER .....	139
9.2	FORHOLDET MELLOM TILPASSET OPPLÆRING SOM SENTRIFUGAL STRATEGI OG DE ANDRE STRATEGIER SOM SENTRIPEDALE STRATEGIER .....	139
9.3	FORHOLDET MELLOM INKLUSJON OG UTJEVNING .....	142
9.4	FORHOLDET MELLOM TEMA- OG PROSJEKTARBEIDE SOM GENERELLE ARBEIDSFORMER OG HENSYNET TIL INNOLDSELEMENTER I ULIKE FAG .....	144
9.5	FORHOLDET FAGVERDEN – LIVSVERDEN .....	147
9.6	SAMMENFATNING .....	150
<b>10</b>	<b>SPENNINGER SETT I LYSET AV DEBATTEN .....</b>	<b>151</b>
10.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER .....	151
10.2	SPENNINGEN MELLOM LIVSVERDEN OG SYSTEMVERDEN .....	151
10.3	SPENNINGEN MELLOM ET SAMMENBINDENDE FAG OG ANDRE FAG .....	152
10.3.1	<i>Lars Løvli's kritikk av NOU 1996: 22</i> .....	152
10.3.2	<i>Ekskurs: Fagenes samling</i> .....	154
10.3.3	<i>Avsluttende drøfting</i> .....	158
10.4	SPENNINGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS VED PLANARBEID SOM SAMMENBINDENDE STRATEGI .....	160
10.5	SPENNINGEN MELLOM STRATEGIENE TILPASSET OPPLÆRING OG FELLES REFERANSERAMMER .....	163
10.6	SPENNINGEN MELLOM STRATEGIENE FELLES REFERANSERAMMER OG HENSYNET TIL DIFFERENS I LOKAL TILHØRIGHET .....	164

10.7	SPENNINGEN MELLOM STRATEGIEN FELLES REFERANSERAMMER OG HENSynet TIL DIFFERENS I RELIGIØS TILHØRIGHET .....	167
10.8	SPENNINGEN MELLOM STRATEGIEN FELLES VERDIER OG HENSynet TIL DIFFERENS I RELIGIØS TILHØRIGHET .....	175
10.9	SAMMENFATNING .....	179
<b>11</b>	<b>INDIVID – SAMFUNN – ENHETSSKOLE.....</b>	<b>181</b>
11.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	181
11.2	STATSFORSTÅELSE OG STATSKRITIKK.....	181
11.3	INDIVID, STAT OG SAMFUNN I L-97.....	185
11.4	ENHETSSKOLEN .....	191
11.5	SAMMENFATNING .....	194
<b>12</b>	<b>RELIGION SOM GENERALISERTE VERDIER OG SOM FAGLIG INNHOLD.....</b>	<b>195</b>
12.1	INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	195
12.2	PARSONS' OG L-97'S RELIGIONSFORSTÅELSE .....	195
12.2.1	<i>Religion som generaliserte verdier.....</i>	<i>195</i>
12.2.2	<i>Kort drøfting av Parsons religionsforståelse.....</i>	<i>196</i>
12.2.3	<i>L-97's religionsforståelse.....</i>	<i>199</i>
12.2.4	<i>Latens og instrumentalitet .....</i>	<i>200</i>
12.3	KRL-FAGET SOM FELLES REFERANSERAMMER .....	202
12.3.1	<i>Forholdet allmenn didaktikk og fagdidaktikk.....</i>	<i>202</i>
12.3.2	<i>Er KRL-faget ideologisert? .....</i>	<i>203</i>
12.3.3	<i>Er det mulig å beskrive KRL-fagets grunnhått? .....</i>	<i>207</i>
12.4	ULIKE TEOLOGISKE POSISJONER .....	209
12.4.1	<i>Hvilken teologi? .....</i>	<i>209</i>
12.4.2	<i>"Gud er død- teologien", Paul van Buren .....</i>	<i>210</i>
12.4.3	<i>Radikal ortodoksi, John Milbank og Conor Cunningham.....</i>	<i>211</i>
12.4.4	<i>Differensteologi, Nils Henrik Gregersen.....</i>	<i>213</i>
12.4.5	<i>Kontekstuell teologi, Sigurd Bergman.....</i>	<i>214</i>
12.4.6	<i>De fire posisjoner sett i sammenheng.....</i>	<i>216</i>
12.5	SAMMENFATNING .....	218
<b>13</b>	<b>EPILOG. DEN ETTERLENGTEDE HELHET OG NORSK SKOLE .....</b>	<b>219</b>
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>223</b>

# NORSK SKOLE OG DEN ETTERLENGTEDE HELHET

## EN STUDIE I ET LÆREPLANVERKS FORSØK PÅ Å SKAPE HELHET I ET DIFFERENSIERT SAMFUNN OG RELIGIONENS TILDELTE OPPGAVE I DETTE FOREHAVENDE

### 1 INNLEDNING AV OPPGAVEN

#### 1.1 Kildematerialet

Denne avhandling er en analyse og drøfting av noen av de viktigste tekstene knyttet til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997. Dermed har jeg også sagt hva den ikke er: en analyse av Reform 97. For å si med Theo Koritzinsky. ”Planer er ord. Reformen er handling.”<sup>1</sup> Noen få blikk på reformaspektet har jeg likevel kastet, men arbeidet er først og sist en analyse og drøfting av skrevne tekster.

Høringsutkastet til Læreplanverkets generelle del ble sendt ut den 24. august 1992, med frist for enkeltuttalelser satt til 15. november og frist for samleuttalelser fra utdanningskontorene til 1. desember samme år. Mange beklaget den korte høringsfristen, men i alle fall forelå Læreplanverkets generelle del ferdig i september 1993. Den skulle erstatte det første kapitlet i ”Mønsterplanen for grunnskolen 1987” (M87), men også tjene som generell læreplan for videregående opplæring og voksenopplæring. Dokumentet var det første av de tre deler som nå utgjør Læreplanverket av 1997. De to andre delene var ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen” og læreplaner for fagene. Prinsipp og retningslinjer skal bygge bro mellom læreplanverkets første og tredje del, og ble derfor omtalt som ”broen”. Begge de to siste delene forelå i 1996. Av de ulike læreplaner for fagene, har jeg analysert planen for Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Analysen omfatter også ”Høringsutkast til Prinsipp og retningslinjer for oppbygging, organisering og innhold for 10-årig grunnskole” og ”NOU 1995: 9 Identitet og dialog”.

I tillegg har jeg analysert to tekster i den noe senere revisjon av Allmennlærerutdanningen: ”Rammeplan og forskrift for 4-årig Allmennlærerutdanning” og ”NOU 1996: 22 Lærerutdanning mellom krav og ideal”.

De tekster som skal analyseres er derfor følgende:

1. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF) 1993. I denne avhandling forkortet til GD L-97.
2. Høringsutkast til ovennevnte. KUF 1992. Forkortet til HUK GD L-97.

---

<sup>1</sup> Koritzinsky, Theo: 90-tallsreformene: Personer og strukturer – fag og politikk. Artikkel i Vardøger, 27 02, s. 81.



3. Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen. KUF 1996. Forkortet til PRL L-97.
4. Høringsutkast til Prinsipp og retningslinjer for oppbygging, organisering og innhald for 10-årig grunnskole. KUF 1994. Forkortet til HUK PRL L-97.
5. Læreplan for faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. KUF 1996. Forkortet til LP KRL 97.
6. NOU 1995: 9 Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Forkortet til NOU 1995: 9.
7. Rammeplan og forskrift for 4-årig Allmennlærerutdanning. KUF 1999. Forkortet til RP ALU 99.
8. NOU 1996: 22 Lærerutdanning Mellom krav og ideal. Forkortet til NOU 1996: 22.

Som sagt er tekst nr. 1., 3, og 5 del av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Der det er tale om hele læreplanverket, er det forkortet til L-97.

Som en ser er tekst nr. 2, 4, 6 og 8 forarbeider til henholdsvis tekst nr. 1, 3, 5 og 7. Relevante forandringer vil bli pekt på etter hvert i analysen.<sup>2</sup>

Til tekst nr. 2, ”Høringsutkast til læreplan for grunnskole og videregående skole”, ble det utarbeidet en oppsummering av høringsuttalelsene. Den er senere i oppgaven blitt trukket inn til belysning av de analyserte tekster. Til tekst nr. 4, 6 og 8, er det ikke laget noen sammenfatning av høringsuttalelsene. En analyse av disse var da avhengig av å gå inn i KUFs arkiv for å gå igjennom hver enkelt høringsuttalelse. Dette har jeg ikke gjort. Derimot har jeg trukket inn offentliggjorte reaksjoner på de analyserte tekster der jeg har funnet det mest relevant.

I den lutherske teologi eksisterer termene norma normans og norma normata, den normerende norm og den normerte norm. Det er et forsøk på å tilrettelegge forholdet mellom Skrift og bekjennelse, der Skriften, dvs Bibelen, er den normerende norm og bekjennelsen, i første rekke de tre oldkirkelige bekjennesskrifter men i prinsippet også andre bekjennesskrifter, er den normerte norm. Når en hører termer som ”norma normans” og ”norma normata” kan en ifølge nå avdøde Ole Sæverud komme til å tenke på to elskelige gamle damer, mens det i virkeligheten så å si er det motsatte, nemlig teologiske prinsipper som det skjuler seg intrikate spørsmål bak.<sup>3</sup> Uten å gå inn på disse spørsmål her, kan en si at det uten tvil er GD L-97 som har posisjon som normerende norm og de andre som normerte normer. Av den ovenfor kort skisserte historikk går det frem at GD L-97 var kjent for de gruppene som utarbeidet NOU 1995: 9 og NOU 1996: 22.

Det er å merke seg at denne tekstens normerende posisjon ikke bare gjelder grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring, men også lærerutdanningen. NOU 1996: 22 tar GD L-97 til etterretning som bindende. KUF oppnevnte utvalget bak NOU 1996: 22 for å:

”bringe organisering og innhold av lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring.” (NOU 1996: 22 s.3)

En av de som var med i utvalget, Alfred Oftedal Telhaug, svarer slik på kritikken at utvalget i for stor grad aksepterte GD L-97:

<sup>2</sup> Når det i avhandlingen brukes termen ”de analyserte tekster”, er det disse tekstene det tales om.

<sup>3</sup> Sæverud, Ole: Meninger i motvind.

”Vi bestod lydighetsprøven er det sagt, og jeg føyer gjerne til at det er vi stolt av. Vi valgte så å si tittelen på Trygve Bergheims doktorgradsavhandling om norsk lærerutdanning: Tjener – aldri herre.”<sup>4</sup>

Nå må det legges til at de forberedende tekster, 2, 4, 6 og 8, har en annen posisjon i det å være normerte normer, enn 3, 5 og 7. Dette har de i kraft av sin forberedende karakter, og havner dermed nederst i hierarkiet i forhold til det å være normerende. I et slikt hierarki står dermed GD L-97 øverst, tekst 3,5 og 7 i midten og 2,4,6 og 8 nederst.

## **1.2 Tilgrensende forskning**

Å gjøre rede for hele bredden i læreplanforskningen, vil kreve en avhandling for seg. Her vil jeg skissere den forskning som trekkes inn i dette arbeidet. Den kan uten å gjøre urett i forhold til materialet tredeles: Generell læreplanteori, pedagogisk forskning i forhold til L-97 og religionsfaglig forskning i forhold til samme.

### **1.2.1 Generell læreplanteori**

Når det gjelder generell læreplanteori, har jeg hovedsakelig holdt meg til John Goodlads ”Curriculum inquiry. The study of curriculum practice” fra 1979. Han taler om ulike nivåer i læreplananalysen: - ideenes læreplan, - den formelle læreplan, - den oppfattede læreplan, - den iverksatte læreplan, - den opplevde læreplan. Dette arbeidet blir i første rekke en analyse på nivå 2, den formelle læreplan slik den foreligger i ovennevnte tekster. Som sådan utgjør denne avhandlingen et eksempel på den oppfattede læreplan. Jeg kommer også til å trekke inn forholdet mellom den ideelle og den formelle læreplan, og spørsmålet om forholdet mellom den formelle og den iverksatte læreplan blir stilt. Men læreplanens nedslag i skolens hverdag, blir liggende utenfor arbeidets fokus. Det ville kreve en annen tilnærming og metode enn den som ligger til grunn for avhandlingen.

Det finnes nyere læreplanteori som har en annen nivåinndeling, for eksempel Sigrun Gudmundsdottirs artikkel: ”Skarpt er gjestens blikk. Den fortolkende forsker i klasserommet” fra 1998. Hun betrakter undervisning som tolkbar tekst på tre trinn: det primære nivået, som omfatter læreplaner og lærebøker, det sekundære, som innebærer den sosiale teksten som skapes i undervisningssituasjonen, og det tertiære, som er den erfaringen elevene sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster. Gudmundsdottir utvider tekstbegrepet til ikke bare å gjelde skrevne og talte tekster, men det trenger ikke være noen uforenlighet mellom hennes og Goodlads nivåer. Siden dette arbeidet er en analyse av skrevne tekster, har jeg bruk for Goodlads mer findelte inndeling.

### **1.2.2 Pedagogisk forskning i forhold til L-97**

Når det gjelder pedagogisk forskning, må i første rekke de to bøker Sylvi Stenersen Hovdenak er ansvarlig for, nevnes: Avhandlingen ”90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?” og artikkelsamlingen hun redigerte: ”Perspektiver på Reform 97.” (Denne artikkelsamlingen omfatter også perspektiver fra andre fag enn pedagogikk.) Theo Koritzinskys analyse av reformen, ”Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene”,

---

<sup>4</sup> Telhaug, Alfred Oftedal: Lærerutdanning som et veikryss. NOU 1996:22 i et historisk og komparativt perspektiv. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 1 1997, s. 13.

har jeg også forholdt meg til, om enn noe mer indirekte. Med utgangspunkt i Trondheims- miljøet, har jeg også tatt med Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.): ”Både – og. 90- tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv.” Fra min egen institusjon har trukket inn artikkelsamlingen redigert av Helg Fottland: ”Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle.”

Ellers har jeg hatt bruk for artikler, hovedsakelig i Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Til sist må nevnes Rune Slagstads ”De nasjonale strategier.” Slagstad er ikke pedagog av fag og hans bok omfatter langt mer enn L-97, men hans synspunkter når det gjaldt læreplanen, viste seg å være relevante i forhold til dette arbeidet.

### **1.2.3 Religionspedagogisk forskning i forhold til L-97**

Når det gjelder religionspedagogisk forskning i forhold til L-97, må i første rekke Geir Skeies avhandling ”En kulturbevisst religionspedagogikk” nevnes. Også Olav Valen-Sendstads bok: ”Ideologi og identitet” er trukket inn i arbeidet. I mindre grad har jeg brukt Edvard Stanges ”KRL-97 Nytt fag i grunnskolen. Kompromiss eller overtramp?” og Ola Erik Domaas ”Trondheims lærerne og KRL. Om grunnskolelærerne i Trondheim sine meninger om KRL-faget.”

Som sagt har jeg kastet noen blikk på Reform-97. I disse sideblikk har jeg brukt følgende arbeider: For det første Gullaug Lereim Dybdahls hovedfagsoppgave ”KRL og fritak En undersøkelse om fritakssituasjonen ved skoler i Sør-Trøndelag”. Videre de to rapportene som ble utarbeidet som evaluering av KRL-faget: Kai Ingolf Johansen og Per Magne Aadnanes og andre: ”Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget” og Hagesæther, Sandsmark Bleka: ”Foreldres, elevs og læreres erfaringer med KRL-faget.”

En avhandling har jeg i liten grad trukket inn i arbeidet. Det gjelder Peder Gravems ”KRL – et fag for alle?” Gravem har analysert og drøftet både læreplanen for KRL-faget og den etterfølgende debatt. Noe av det samme har jeg gjort. Følgelig kunne en frykte at våre to avhandlinger lå for tett opp til hverandre. En gjennomlesning av Gravems avhandling viser imidlertid at denne frykt er ubegrunnet.

### **1.2.4 Litt om kritikken av L-97**

Når det gjelder den pedagogfaglige kritikken av L-97, var i alle fall tre momenter gjennomgående: L-97 ble gjennomført for fort og udemokratisk, L-97 var for sentralistisk og L-97 var for instrumentalistisk. Moment en har liten eller ingen plass i denne avhandlingen, og jeg kommer tilbake mer utfyllende til de to andre momentene. Likevel noen ord om det siste momentet allerede her i innledningskapitlet:

I sin avhandling ”90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?”, plasserer Sylvi Stenersen Hovdenak Hernes’ reform innen en neoklassisk ramme. Det neoklassiske og utilitaristiske rasjonalitetsbegrep er strategisk kalkulerende, der nyttemaksimering spiller en overordnet rolle. Den strategiske aktør handler rasjonelt ut fra kalkyler som gir maksimal nytteverdi. I denne prosessen har det målrasjonelle handlingsbegrep en sentral plass. Dette strategiske rasjonalitetsbegrep blir altomfattende, og gjelder også barneoppdragelsen. Den amerikanske sosiologen Coleman trekkes inn (nettopp en av de sosiologer Hernes sa han stod i gjeld til) ved at rasjonaliseringsgevinstene kan her oppnås ved at staten så tidlig som mulig får ansvar for barns kognitive utvikling. Dette knytter hun også til ”New-Right”-ideologiene ved at de er forankret i neoklassisk teori. Særlig The Education Reform Act av 1988 i Storbritannia er et

utslag av dette. Læreplanene konstrueres som et bidrag til å styrke britisk økonomi. Her kombineres det som ved første øyekast kan synes paradoksalt, den sterke stat og det frie marked. I den norske sosialdemokratiske varianten gjør den sterke staten seg gjeldende gjennom styring av kunnskapspolitikken i form av faste nasjonale årsplaner. Her legges det opp til en stadig økende globalisering av kunnskapsveksten i den hensikt å bli internasjonalt konkurransedyktig, samtidig som en ønsker å ivareta sosial integrasjon på det nasjonale plan; det nasjonale fellesskapet skal styrkes. Dette resulterer i mindre frihet til å utarbeide lokale læreplaner og i innholdsmessig overfylte fagplaner.<sup>5</sup>

Uttrykket ”instrumentalistisk mistak” er preget av den norske filosofen Hans Skjervheim. Til grunn for å begå et slikt mistak, la Skjervheim differensen mellom pragmatisk og praktisk handling. ”Pragmatisk” henter han fra Dewey og Peirce, ”praktisk” fra Kant:

”Dette synet at rasjonell handling alltid må baserast på mål/middel-modellen, og der kunnskapen fungerer som instrument, samtidig som kunnskapen må baserast på nøyaktig gjennomførte eksperiment, har av Dewey også vorte kalla instrumentalisme, og det er det grunnleggjande prinsippet i pragmatismen.....

Pragmatiske eller tekniske handlingar, er handlingar der ein har eit mål, og i tillegg ein kalkyle, basert på meir eller mindre godt verifisert eksperimentell kunnskap, som gjev retningslijer for korleis ein kan nå målet. Pragmatiske handlingar er vellukka når ein på denne måte når det målet ein har sett seg.

Praktiske handlingar er derimot handlingar i det sosiale feltet, der rettesnora er ålmengyldige normer. Her er det ikkje det velkalkulerte resultatet som er prinsippet, men at ein handlar ut frå prinsipp som og alle andre skal handla ut frå. Handlingane skal vera universaliserbare, eller som Kant formulerte det: ein skal handle slik at maksimen for eins handlinger skal kunna leggjast til grunn for eit ålment regelverk (lovgeving).<sup>6</sup>

Det instrumentelle mistak er da for Skjervheim å overse dette skillet mellom praktiske og pragmatiske handlinger, og på den måten gjøre pragmatiske handlinger til grunnmodell for handlinger generelt. Nå er Skjervheim klar over at differensen mellom praktiske og pragmatiske handlinger, er en analytisk differens som ikke alltid trenger å finne sitt motstykke i det levde liv:

”Faktiske handlingar kan ikkje delast opp i reint pragmatistiske og praktiske handlingar, og eg har heller ikkje meint at pedagogiske handlingar er å forstå som berre praktiske handlingar i kantiansk tyding. Den pragmatiske instrumentelle fornufta har sin rimelege plass, også i pedagogikken. Men den har og sine grenser, og det er nettopp desse grensene eg har vilja peika på.”<sup>7</sup>

Når det gjelder den religionspedagogiske kritikken, går Geir Skeies anliggende først og fremst på at L-97 ikke har svart godt nok på hva det er å drive skole i et pluralistisk samfunn. Denne kritikken får jeg god anledning til å komme tilbake til i løpet av avhandlingen. Olav Valen-Sendstads kritikk retter seg inn mot KRL-faget, i og med at han mener det er et ideologisert fag. Også denne kritikken kommer jeg tilbake til.

---

<sup>5</sup> Hovdenak, Sylvi Stenersen: 90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?, s. 84-85 og s. 177ff.

<sup>6</sup> Skjervheim, Hans: Deltakar og tilskodar, s. 266-267.

<sup>7</sup> Ibid.: s. 269.

### 1.3 Metode

Metoden kan uten forbehold kalles hermeneutisk. Dette må imidlertid klargjøres nærmere. På samme tid som hermeneutikken har en lang historie og som sådan er noe langt mer enn en metode, er det fullt mulig å kalle metoden, eller tilnærmingen, hermeneutisk. Hermeneutisk tilnærming brukes i dag innen så ulike fag som geografi og sykepleievitenskap. Edvin Østergaard har brukt det han kaller en ”fenomenologisk-hermeneutisk metodeansats” i sin studie av menneskene og driften på seks økologisk drevne gårdsbruk.<sup>8</sup> Noe tilsvarende har Aina Holst gjort i sin studie av dansk økologisk landbruk.<sup>9</sup> Aud Kirsti Bø har brukt en hermeneutisk tilnærming i sin beskrivelse av forholdet mellom pleier og pasient.<sup>10</sup> Det vil si at en hermeneutisk tilnærming blir brukt på andre forhold enn skrevne tekster. I og med at dette arbeidet forholder seg til skrevne tekster, er vi tilbake i hermeneutikkens klassiske område.

Å sette hermeneutikken i bestemt form er en forenkling, i og med at det som sagt ligger en lang historisk utvikling til grunn. Her vil bare noen punkter berøres, og da under synsvinkelen helhet – del. I paragraf 32 i ”Sein und Zeit” har Heidegger en konkretisering av sin forståelse av den hermeneutiske sirkel, eller hermeneutiske sirkler eller spiraler. Heideggers analyse av forståelsesproblemet representerer dels noe nytt, dels bygger den på tidligere innsikter.

De tidligere innsikter er blant annet at hvert utsagn i en tekst må forstås ut fra hele teksten, og hele teksten må forstås ut fra enkeltutsagnene. Her er teksten helheten og enkeltutsagnene delene. Om en slik beskrivelse av en tekstforståelse synes triviell, ligger mange vanskelige spørsmål under overflaten. Hvordan for eksempel avgrense helheten? Allerede i forhold til bibeltekstene ble dette et konkret spørsmål i og med at de Apokryfe skriftene fikk forskjellig status innen de forskjellige kristne konfesjonene. Ja, en kan vel si at enhver kamp om en kanon representerer en kamp om helhet, slik det skjedde med kanoniseringsprosessen av skriftene både innen jødedommen og kristendommen.

Et annet spørsmål er hva som konstituerer helheten. Luthers ”det som driver på Kristus”, kan ses som et forsøk på å besvare det spørsmålet. Hver del av helheten skulle leses i lys av dette konstitueringsprinsipp.

Schleiermacher holdt fast på den ovenfor skisserte utgave av den hermeneutiske sirkel som vekselvirkningen mellom det de enkelte utsagn og det hele teksten representerte. I tillegg førte han inn en analyse av den historiske epoke som tekstene ble til i. Hvilke faktorer av psykologisk, sosial og historisk art var bestemmende for at tekstene ble som de ble? Dermed utvides perspektivet til å omfatte forholdet mellom den historiske epoke teksten ble til i. Enkelteksten blir del og epoken helhet.

Har en først stilt spørsmålet om forholdet mellom epoke og tekst, ligger spørsmålet om leserens forhold til sin epoke rett bak hjørnet. Hvordan kan vi som lever i dag og således betinget av en bestemt historisk situasjon best mulig kunne tilegne oss tekster som er opptatt i en annen historisk situasjon? Dette ble ført videre av Dilthey og den hermeneutiske sirkel utvides til forholdet mellom teksten selv som del og person eller kultur som helhet.

---

<sup>8</sup> Østergaard, Edvin: Ett skritt tilbake og to frem.

<sup>9</sup> Holst, Aina: Økologisk jordbruk – realistisk bonderomantik?

<sup>10</sup> Bø, Aud Kirsti: Omsorgens ansikt.

Her kommer Heidegger inn, og det nye med ham er vektleggingen på forholdet mellom det som skal forstås og den som skal forstå:

”Utlægning er aldrig en forudsætningsløs fatten af noget forudgivet. Når den særlige konkretisering af udlægning i betydningen af nøjagtig teksttolkning gerne påberåber seg ”hvad der står i teksten” (”was ` dahsteht”), så er det som i udgangspunktet ”står i teksten” ikke andet enn fortolkerens selvfølgelige, udiskuterede for-mening, som nødvendigvis ligger i enhver ansats til tolkning som det som overhovedet allerede er ”sat” med tolkning, det vil sige i forehavende, forsigt og forgreb.”<sup>11</sup>

At en slik tilrettelegging av forholdet mellom den som skal forstå og det som skal forstås rokker ved forestillingen om en objektiv historieforskning, er innlysende. Men forskjellen på historie og matematikk er at matematikkens sirkel er snevrere enn historievitenskapenes, ellers er det ingen prinsipiell forskjell i erkjennelsesprosessen. Fortolkeren trekkes inn på en måte den eldre hermeneutikk ikke hadde gjort. All utlegning hviler på forståelse.

Dette legger Gadamer til grunn, men bruker teologen Rudolph Bultmans uttrykk ”forforståelse” for det samme fenomen. Fra Husserl henter han termen ”horisont” og bestemmer forståelseshorisonten som ”det som vi vandrer inn i, og som vandrer av sted sammen med oss.”<sup>12</sup> Den hermeneutiske sirkel blir da forholdet mellom delutlegning som del og forståelseshorisonten som utlegningen befinner seg innenfor, som helhet.

Gadamer har syn for historiens betydning:

”I virkeligheden er nutidens horisont stadig ved at blive til, for så vidt som vi stadig må efterprøve alle våre fordomme. Til en sådan prøve hører ikke mindst møtet med fortiden og forståelsen af den overlevering som vi kommer ud af. Nutidens horisont dannes altså slet ikke uden fortiden. Der findes lige så lidt en nutidshorisont for sig som der findes historiske horisonter som man skulle tilegne sig. Snarere er forståelse altid sammensmelting af sådanne horisonter som antages at eksistere hver for sig”.<sup>13</sup>

Om en spør hva som skal bringe de ulike horisonter sammen, er noe av svaret virkningshistorien. Den rette form for historie må være virkningshistorie, og forståelse må være en virkningshistorisk foreteelse, ifølge Gadamer.<sup>14</sup>

Nå er Gadamers hermeneutikk blitt kritisert fra ulike posisjoner. Søren Kjørup viser til to ulike former for kritikk: Den ene, representert ved Emilio Betti og E.D. Hirsch Jr., kritiserer Gadamer for å ha for liten tiltro til teksten selv og for å legge tekstene åpne for subjektivismen. Det avgjørende er å få tak i forfatterens intensjon med teksten.

Den andre, representert ved Hans Robert Jauss og Jürgen Habermas, kritiserer Gadamer for å ha for stor tiltro til teksten selv. Jauss mener Gadamers hermeneutikk utelukker muligheten av en modernistisk tekst som vil utfordre våre vante forestillinger og Habermas mener at

---

<sup>11</sup> Heidegger, Martin: Sein und Zeit, s. 150. Sitert etter Søren Kjørup: Menneskevidenskaberne, s. 276

<sup>12</sup> Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode: Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik, s. 288. Sitert etter Søren Kjørup: Menneskevidenskaberne, s. 278.

<sup>13</sup> Ibid., s. 289. Søren Kjørup: Menneskevidenskaberne, s. 278.

<sup>14</sup> Ibid., s. 283. Søren Kjørup: Menneskevidenskaberne, s. 278.

Gadamers teori om aksepten av sannhet som utgangspunkt for forståelse, utelukker en ideologikritisk lesning.<sup>15</sup>

Inspirert av Levinas (se 4.4) målbærer Asbjørn Aarnes en tredje form for kritikk. For Gadamer (og for Ricoeur) er kunstverket et ”meningsverk” (for å bruke et begrep fra Carl Vilhelm Holst) som ber om å bli forstått. Den hermeneutisk forståelse vil be-gripe (parallelt til det franske *com-prendre*) verkets mening. Dette er en intellektualisme som innebærer at det bare er en viktig ting å utrette i verden, nemlig å gripe mening. Den åpner ikke muligheten for at leseren blir ”grevet” av teksten. De viktigste ting i livet er de som nettopp ikke lar seg gripe, unndrar seg grepet.<sup>16</sup>

Når jeg likevel legger en hermeneutisk tilnærming til grunn for arbeidet, er det med følgende merknader.

Til kritikken som går ut på at hermeneutikken fører til subjektivism, er å si at selv om en fullstendig objektivitet er umulig, begrenses subjektiviteten av kravet om å stille stadig mer saksvarende spørsmål. Den hermeneutiske sirkel er et bilde på det gjensidige forhold mellom det som teksten sier og den utlegning fortolkeren gir på bakgrunn av en forforståelse. Av denne grunn tar tolkningsprosessen aldri slutt; teksten er aldri helt ferdigtolket.

Til kritikken som går ut på at våre vante forestillinger ikke utfordres gjennom hermeneutikken, svarer Gadamer at dette utmerket godt kan skje når horisonter smeltes sammen, ens forforståelse settes på spill. Til Habermas` kritikk svarer Gadamer at også den kritiske posisjon må forstås som en fordom, likeså situasjonsbestemt som aksepten av autoriteten. Og har vi valget mellom de to posisjoner, kan vi ikke komme uten om autoriteten som det grunnleggende.<sup>17</sup> Dette er illustrerende for Gadamers konservative posisjon. Men jeg kan ikke se at denne posisjon nødvendigvis henger sammen med hans hermeneutiske teori. Om en i utgangspunktet aksepterer at den fortolkede tekst inneholder sannhet, medfører dette ikke at en aksepterer alt i teksten som autoritativt. Her er det på plass å minne om Gadamers egne ord: ”Å forstå er ikke å samstemme”.<sup>18</sup>

Når det gjelder Aarnes` kritikk, er den mest relevant i forhold til tekster som pretenderer å være kunstverk. De tekster som analyseres og trekkes inn i denne avhandling, er ”menings-tekster” på et annet nivå enn de verk Holst kalte ”meningsverk”. Disse tekstens ”raison d`être”, ligger nettopp i at deres mening blir begrepet, på samme tid som avhandlingens ”raison d`être” som sjanger ligger i å begripe.

I forlengelsen av Emilio Bettis krav om å få tak i forfatterens intensjon, ligger et interessant spørsmål i forhold til de analyserte tekster: Har tekstene noen individuell forfatter? Og da er svaret at de fleste er blitt til gjennom utvalgsarbeide, der utvalget i enkelte tilfeller har delt seg i flertall og mindretall. En tekst skiller seg imidlertid ut, og det gjelder den tekst som her er blitt kalt ”norma normans”, GD L-97. Gudmund Hernes var ikke bare ansvarlig statsråd, han førte i stor grad GD L-97 i pennen selv. På en konferanse for pedagoger i 1995 fortalte Hernes selv at i arbeidet med læreplanens generelle del, hadde han hentet sin faglige inspirasjon fra

---

<sup>15</sup> Kjørup, Søren: Menneskevidenskaberne, s. 279-280.

<sup>16</sup> Bjørnstad, Hall: Ut av fatning, s. 170-174.

<sup>17</sup> Kjørup, Søren: Menneskevidenskabernes, s. 281.

<sup>18</sup> Wittusen, Cato: ”Den lyver som stiller et spørsmål han vet svar på.” En samtale med Hans-Georg Gadamer. Agora nr. 3-4/98, s. 384.

Marx, Stinchcombe og Coleman. Og pedagogene ble bedt om å finne ut hvordan og hvor i læreplanen de tre nevnte aktører fra samfunnsvitenskapen var blitt brukt.<sup>19</sup>

Ovenfor skisserte jeg den pedagogiske forskning jeg har brukt. Ingen av disse forskere har tatt på seg oppgaven som Hernes her la på dem. Men i stor grad er Hernes blitt sett som individuell forfatter til GD L-97, og de ulike tolkninger bærer preg av dette. I dette arbeidet har jeg bare unntaksvik trukket inn Hernes som individuell forfatter. I større grad ses i dette arbeidet tekst i lys av tekst. De analyserte tekster som er opplistet i dette kapitlet ses i lys av de tekster som skisseres i teoridelen. Dette skal ikke forstås som en enveis prosess. Arbeidet med de analyserte tekster har hatt konsekvenser for mitt virke i forhold til teoridelen tekster. Dette gjelder både utvalg og forståelse av disse. Her har i første omgang ulike hermeneutiske sirkler eller spiraler, vært i sving. I det minste på tre områder: Det gjelder i forholdet mellom min forforståelse og de analyserte tekster, det gjelder i forholdet mellom min forforståelse og teoridelen tekster og andre tekster som trekkes inn, og det gjelder forholdet mellom min forforståelse og forholdet mellom de analyserte tekster og de andre inntrukne tekster. I andre omgang er den hermeneutiske histories forskjellige sirkler blitt satt i sving: Den mellom hele teksten og enkeltutsagn, den mellom epoke og tekst og endelig den mellom tekst og person eller kultur.

Noen full horisontsammensmelting mellom min og tekstenes ulike horisonter, gjør jeg ikke krav på å ha skjedd. Men jeg gjør krav på å ha stilt saksvarende spørsmål til tekstene og at dette gjenspeiler seg i min fremstilling av dem. Dermed er ikke påstått at dette er de eneste saksvarende spørsmål som kan stilles.

De analyserte tekster ble alle skrevet før 1997. Noen ”uoverstigelig bred grav” mellom disse tekster og leseren skulle dermed ikke oppstå av historiske årsaker. Ser en derimot på debatten omkring L- 97 som disse tekstens virkningshistorie, er dette historiske aspektet i høyeste grad med.

Ut over forsøket på å se de analyserte tekster i lys av teoridelen tekster, har jeg trukket inn et historisk perspektiv. Noen relevante historiske linjer til belysning av de analyserte tekster er blitt trukket inn. Dette innebærer ikke at avhandlingen skal ses primært som et skolehistorisk arbeide. Til det er disse historiske linjer for lite systematisert.

## **1.4 Påstander og problemstillinger**

### **Påstander.**

I avhandlingens hoved- og undertittel ligger en påstand: At det ut av de analyserte tekster lar seg lese et ønske om å skape helhet. Om dette er tilfelle og hva denne helhet eventuelt går ut på, vil bli klargjort og påvist i teoridelen og analysedelen. Videre inneholder undertittelen en påstand om at religion får tildelt en oppgave når denne helhet skal skapes. Om dette er tilfelle og hva denne oppgave eventuelt går ut på, vil også bli klargjort og påvist gjennom teoridelen og analysedelen.

I undertittelen ligger også den påstand at vi lever i et differensiert samfunn. At så er tilfelle og hva denne differensiering går ut på, vil komme frem både av teoridelen og av analysen.

---

<sup>19</sup> Hovdenak, Sylvi Stenersen: 90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?, s. 34-35.



## **Problemstillinger.**

En gjennomlesning av avhandlingen vil avdekke følgende problemstillinger:

1. Hvor settes differensene?
2. Er disse differenser ønskede eller uønskede?
3. Med hvilke strategier møtes differensene?
4. Fører gjennomføringen av disse strategier til spenninger mellom strategier, spenninger mellom strategier og hensynet til differenser, eller andre typer spenninger?
5. Er det uventede resultater eller svakheter ved analysen?
6. Kan eventuelle spenninger under problemstilling 4. modifieres?
7. Dersom disse spenningene ikke eller bare delvis kan modifieres, er det da viktige anliggende som har forkjøringsrett?
8. Hva er religionens tiltenkte oppgave?
9. Hva går den ønskede helhet ut på?

## **1.5 Kort beskrivelse av avhandlingens tre hoveddeler**

Teoridelenes kp. 2 og 3 er en sosialfilosofisk fremstilling av ulike posisjoner langs to hovedlinjer: forholdet mellom samfunn og individ og religionens samfunnsmessige betydning. Forholdet mellom samfunn og individ beskrives som et realitetskontinuum og et rasjonalitetskontinuum, i første rekke representert gjennom Talcot Parsons og Jürgen Habermas. En mellomposisjon representerer Alfred Schütz og Thomas Luckman, i og med at deres livsverden både kan forstås som et realitetskontinuum og et rasjonalitetskontinuum. Det som er felles for disse tre posisjoner er imidlertid at de alle ser samfunnet som en helhet bestående av deler. En fjerde posisjon representert ved Niklas Luhmann, bryter med de tre nevnte posisjoner på begge punkter: Ut fra hans systemteori finnes det verken et felles samtaleforum (et rasjonalitetskontinuum) eller en felles verden å tale om (et realitetskontinuum), og han ser ikke samfunnet som en helhet bestående av deler men som system/omverden.

Når det gjelder religionens samfunnsmessige betydning, representerer Talcot Parsons den posisjon som tilkjenner religionen størst plass. For ham får religionen en viktig rolle når de generaliserte verdier skal konstitueres, og disse generaliserte verdier danner grunnlaget for et realitetskontinuum. Ut fra sin tilspissing av differensieringstenen, får ikke religion den samme rolle hos Luhmann som hos Parsons. Sekulariseringen forstås av ham som at den funksjonelle differensiering av samfunnet slår igjennom for religionssystemet som for andre sosiale systemer. Habermas representerer den posisjon som gir sekulariseringsprosessen størst gjennomslag, og følgelig får religionen for ham liten betydning for modernitetens mennesker.

Som grunnlag for en religionsfilosofisk vinkling på sosialfilosofien, har jeg i kapittel 4 tatt inn deler av Egil A. Wyllers filosofi. Særlig lar jeg Wyller og Luhmann møtes i deres felles interesse for Nicolaus Cusanus. I tillegg trekker jeg inn Emmanuel Levinas' forståelse av totalitetsbegrepet.

I forhold til disse posisjoner, lar så de analyserte tekster seg plassere. Foregripende kan det sies at de analyserte tekster ligger nærmest opp til Parsons' posisjon: De ser samfunnet som en helhet bestående av deler, de ser forholdet mellom samfunnet og individet som et realitetskontinuum og religionen får en viktig oppgave når dette realitetskontinuum skal dannes. Tekstenes posisjon innebærer at ønskede og uønskede differenser det er mulig å lese ut av

tekstene, møtes med visse strategier. Imidlertid oppstår det spenninger mellom strategier, spenninger mellom strategier og hensynet til differenser og andre typer spenninger.

I drøftingsdelen spør jeg om det er differenser og strategier som i de analyserte tekster har fått en marginal stilling. Videre spør jeg om de spenninger som ble avdekket i analysen lar seg modifisere. Når de ikke har latt seg modifisere fullt ut, har jeg funnet to anliggender som i forhold til andre anliggender har forkjøringsrett: Forholdet mellom samfunn og individ og hensynet til enhetsskolen. Disse anliggender blir drøftet, samt de analyserte tekstens forståelse og bruk av religion. Avslutningsvis drøftes tekstens påståtte ønske om helhet.

## **1.6 Avhandlingens hovedbegreper**

Siden de analyserte tekster ses i lys av teoridelens tekster, vil en klargjøring av begrepene i stor grad skje der. Dette gjelder i første rekke ”helhet” og ”differens”. De blir dels sett som motbegreper (Luhmann), dels blir ”identitet” sett som motbegrep til ”differens”, mens ”del” blir sett som motbegrep til ”helhet” (Wyller). Identitetsbegrepet finnes ikke i hoved- og undertittelen, men vil få relativt stor betydning. Det vil hovedsakelig bli behandlet i teoridelen, men vil få sin siste pregning i drøftingsdelen.

Mye arbeid er i tidens løp lagt ned på å bestemme religionsbegrepet. Imidlertid har det vist seg vanskelig å komme frem til en fastlagt definisjon.<sup>20</sup> I sin ”Innføring i religions sosiologi” bruker Inger Furseth og Pål Repstad et helt kapittel på å bestemme religion som fenomen. De deler definisjonene inn i substansielle definisjoner og funksjonelle definisjoner. Substansielle definisjoner forstår de som forsøk på å beskrive religionenes felles innhold, funksjonelle definisjoner forstår de som det religion gjør med folk og/eller samfunn.<sup>21</sup> Denne inndelingen er langt fra original fra disse forfatteres side, og i denne avhandlingen brukes religionsbegrepet i tråd med dette, det vil si religion både som substansielt og som funksjonelt forstått størrelse.

---

<sup>20</sup> I Århus sitter en forsker og samler på religionsdefinisjoner. Sist jeg hørte om Per Bilde, var han kommet opp i 126 stykker. Nå kan det være at mange av disse definisjonene ligger tett opp til hverandre, men i alle fall skulle dette vise vanskeligheten med å få til en samlende definisjon.

<sup>21</sup> Furseth, Inger og Pål Repstad: *Innføring i religions sosiologi*, s. 26-37.

## DEL I: TEORI

### 2 REALITETSKONTINUUM OG RASJONALITETSKONTINUUM

#### 2.1 Innledende bemerkninger

Dette kapitlet beskriver ulike måter å forstå forholdet individ – samfunn på. Forholdet individ – samfunn kan forstås som et realitetskontinuum og/eller et rasjonalitetskontinuum. Gjennom et forsøk på å klargjøre disse begrepene og finne illustrerende eksempler, vil ulike måter å forstå begrepet livsverden bli beskrevet. Utover dette vil statsbegrepet og samfunnsbegrepet gjøres kort rede for, samt Tönnies ordpar *Gemeinschaft – Gesellschaft*. Samfunnsmessig differensiering blir beskrevet ut fra Parsons og Habermas, samt det som for Parsons er differensieringens motstykke, generaliseringen. Når det gjelder generaliseringen, vil Parsons' forståelse av religion bli trukket inn. Som en annen posisjon når det gjelder religion, vil Habermas' forståelse kort bli beskrevet.

#### 2.2 Realitetskontinuum og rasjonalitetskontinuum.

Begrepet kontinuum slik det brukes her, har jeg hentet fra dansk språkbruk, eksempelvis fra pedagogen Jens Rasmussens artikkel "Læring og socialisation i skolen" og teologen Niels-Henrik Gregersens artikkel "Religionens umulige nødvendighed".<sup>22</sup> Det kan ses som en forlengelse av hvordan Kant forstår forholdet mellom individ og samfunn. Hos Kant må individet underlegge seg fornuftsregler som grunnlag for sitt forhold til andre mennesker og til samfunnet. Disse fornuftsregler vil i første rekke si det kategoriske imperativ, men også de maksimer som følger av dette.

Nå forekommer det kategoriske imperativ i flere ulike formuleringer hos Kant. I "Grunnlegging til moralens metafysikk" gir han først to formuleringer. Den første lyder: "Handl bare etter en slik maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at den skal bli en allmenn lov". Den andre lyder: "Handl som om maksimen for din handling gjennom din vilje skulle bli en allmenn naturlov".<sup>23</sup> Den første er universell i den forstand at alle mennesker er inkludert. Den er slik formulert at den krever at de regler vi handler etter skal være slik at i og med at vi legger dem til grunn for våre handlinger, også kan ville at ethvert annet menneske legger dem til grunn for sine handlinger. Den andre formuleringen utvider dette til også å kunne gjøres til en av naturens lover og inngå i natursammenhengen.

Det er blitt diskutert om Kants tredje formulering av det kategoriske imperativ ("Handl slik at du alltid bruker menneskeheten både i din egen person og i enhver annens person samtidig som et formål og aldri bare som et middel") er en følge av den første formulering eller kan

---

<sup>22</sup> Rasmussen, Jens: Læring og socialisering i skolen. Trykt i Cederstrøm/Qvortrup/ Rasmussen: Læring samtale organisasjon – Luhmann og skolen. Gregersen, Niels Henrik: Religionens umulige nødvendighed. Niklas Luhmanns rotteblikk på religionen. Trykt i *Autopoiesis*.

<sup>23</sup> Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Akademiutgaven s. 421. Oversettelsen her er hentet fra Eivind Storheims innledning til Immanuel Kant: Morallov og frihet, s. 34 og 35.

oppfattes som en egen uavhengig grunnorm. Viktigere her er å se på tillegget som eksisterer i hans fjerde formulering: ”Aldri å utføre noen handling etter noen annen maksime enn slik at det også er forenlig med den at den kan være en allmenn lov, og altså bare slik at viljen gjennom sin maksime samtidig kan betrakte seg selv som allment lovgivende”.

Her kommer tanken om mennesket som selvlovgivende, som autonomt, frem i tilknytning til den første og den tredje formulering av det kategoriske imperativ. Siden mennesket skal handle etter maksimer som enhver kan legge til grunn, og siden mennesket er et formål i seg selv som tenkes å inngå i et rike av vesener som alle er formål i seg selv, er mennesket autonomt, dvs. et selvlovgivende vesen. Alle etiske prinsipper som tar utgangspunkt i noe annet enn min egen fornuftige natur, det være seg i Guds vilje (om den er forskjellig fra vår egen fornuft) eller den sanselige menneskelige natur, utgjør en underkastelse under noe som er fremmed fra en selv.

Kant forstår dette innen rammene av en teleologisk naturlære. Alle de naturlige anlegg som en organisme har, skal engang utvikle seg fullstendig og formålstjenlig. Imidlertid utvider Kant den teleologiske naturbetraktning til ikke bare å gjelde den enkelte organismes form, men også for naturen som helhet. Mens alt i den enkelte organisme kan betraktes som middel og som formål med henblikk på de andre deler, kan også ting utenfor organismene stå i et mål-middel forhold til organismene. Lys, vann, luft og levende organismer er nødvendig for at andre organismer skal kunne opprettholde livet. I siste instans synes alt i verden å henge sammen i et eneste teleologisk system.<sup>24</sup>

Det er i kraft av denne utvidede formålsbetraktning at Kant tenker foreningen av natur og frihet. En slik helhetlig teleologisk naturforståelse er bare mulig dersom det ubetingede formål som knytter hele systemet av midler sammen, er menneskets moralske frihet. Bare i kraft av noe som ikke selv er natur, får naturen en meningsfull orden. Først i kraft av den moralske frihet som det øverste formål, kan den teleologiske natursammenheng orienteres på en entydig måte. Dermed synes naturens orden å være lagt an med henblikk på å tjene mennesket som et fritt, moralsk vesen.

Det naturlige anlegg som karakteriserer mennesket og som skiller det fra andre skapninger, er ifølge Kant fornuften. Menneskets egentlige kjerne utgjøres av fornuften og de konkrete moralske lover er vedtatt av oss selv i kraft av vår fornufts iboende struktur. Fordi disse lover springer ut av den menneskelige fornuft, underlegger individet seg i realiteten seg selv og bevarer sin frihet.

Nå mener ikke Kant at dette kan virkeliggjøres like godt i ethvert samfunn. Den forfatningsform som best ivaretar følgende dobbelte anliggende: å kombinere den største frihet med klarest mulig avgrensning og sikring av frihetens grenser, er den republikanske som skiller mellom den lovgivende og utøvende makt i tråd med Montesquieus politiske filosofi.<sup>25</sup> Men ideelt sett, bevarer individet sin frihet ved å følge fornuftens lover nettopp fordi disse lover er i overensstemmelse med den menneskelige fornuft.

Forholdet mellom individ og samfunn forstås da som et kontinuum hvor den ene pol består av det særegne som representerer det gitte, og den andre pol består av det allmenne som representerer helheten. Problemet blir da enten å bestemme det allmenne i det særegne eller det særegne i det allmenne.

---

<sup>24</sup> Rossvær, Viggo: Kant, s. 71.

<sup>25</sup> Kant, Immanuel: Den evige fred, s. 22ff.

Et slikt kontinuum kan realiseres på to måter, som realitetskontinuum og som rasjonalitetskontinuum. Et realitetskontinuum vil i denne sammenheng si en felles verden å tale om, et rasjonalitetskontinuum vil si et felles samtaleforum. Ord som ligger opp mot et realitetskontinuum kan være at menneskene har noe materialt, substansielt eller innholdsmessig felles. Tilsvarende representerer et rasjonalitetskontinuum en formal størrelse. I forhold til Kants tenkning kan en da si at han representerer både et realitetskontinuum og et rasjonalitetskontinuum. Det formale kategoriske imperativ representerer et rasjonalitetskontinuum, mens de maksimer som følger av dette er innholdsfulle og representerer et realitetskontinuum.

Som vi skal se, kan denne grenseoppdragning, som mange andre, være vanskelig. Mitt første eksempel, Talcot Parsons' generaliserte kulturverdier, kan hovedsakelig plasseres som et realitetskontinuum. Noe verre blir mitt andre eksempel, ulike forståelser av begrepet livsverden. Mitt tredje eksempel, Jürgen Habermas' maktfrie samtale, kan best plasseres som et rasjonalitetskontinuum.

### **2.3 Stat – samfunn, Gemeinschaft – Gesellschaft.**

Før de ulike typer kontinuum presenteres, må noen bemerkninger om forholdet stat – samfunn skytes inn. Dette at Kant mente den beste forfatningsform var en republikk med maktfordeling, kan lett forlede en til å tro at samfunn og stat er to identiske størrelser. Noe de ikke er.

Går en til statsvitenskapen, brukes ordet ”stat” vanligvis på to måter. Det brukes i en vid betydning om de territoriale størrelser som er internasjonalt anerkjent som selvstendige land og innbefatter territoriet, innbyggerne og myndighetsorganene. I en snevrere måte brukes det som betegnelse på det sentrale systemet av myndighetsorganer.

Max Weber definerte staten som en organisasjon med ”monopol på legitim maktbruk innen et gitt territorium”. Her går legitimitet ut over en folkerettslig anerkjennelse, i og med at mange stater mangler en slik legitimitet fra deler av befolkningen.

Statens ambisjoner om politisk styring har også variert svært mye, fra å begrense offentlige inngrep til ytre forsvar og indre ordensoppgaver (en såkalt ”nattvekerstat”) til omfattende reguleringer og velferdstiltak (”velferdsstat”).<sup>26</sup>

Om nå statsvitenskapen har visse problemer med å gi en entydig definisjon av ”stat”, er det intet å regne for sosiologiens vansker med å bestemme ”samfunn”. Dag Østerberg sier det slik:

”Selve samfunnsbegrepet er blant de mest flertydige og uklare innen sosiologisk teori, og det sier i grunnen seg selv: Vel må tanken om den samfunnsmessige helhet, om det Marcel Mauss (1872 -1950) kalte ”de totale sosiale fakta”, alltid veilede den sosiologiske tenkning. Men en nøyaktig og entydig bestemmelse av samfunnet som helhet, av dets oppbygning og indre sammenheng, vil være sosiologiens endemål, om den da noensinne kommer så langt.”<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Østerud, Øyvind, Kjell Goldmann, Mogens N. Pedersen (red.): Statsvitenskapelig leksikon, s. 258-259.

<sup>27</sup> Østerberg, Dag: Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse, s. 134.

Hva er så samfunnets nødvendige og tilstrekkelige bestanddeler, og hvordan er forholdet mellom samfunnshelhetens deler?

Østerberg nevner flere eksempler:

I sin ”Rettsfilosofi” fra 1817 fremstilte Georg Hegel samfunnet som en helhet av familieforhold, eiendomsforhold (økonomiske forhold), politiske forhold (offentlig forvaltning) og kulturelle forhold (kunst, religion og filosofi).

August Comte tenkte seg samfunnet besto av disse nødvendige og tilstrekkelige ordninger: Familie, eiendom, språk og religion.

Karl Marx preget uttrykket ”samfunnsformasjonen” og la i ”Zur Kritik der politischen Ökonomie” frem et utkast til en teori om forholdet mellom samfunnsformasjonens forskjellige deler. Han skilte mellom samfunnet basis og samfunnets overbygning. Men hvordan de to hoveddeler virker inn på hverandre, har vært en stadig tilbakevendende debatt i marxistisk teori.

Talcot Parsons benyttet seg av systemteori, og kort tid etter sitt hovedverk ”The social system”, utarbeidet han det såkalte AGIL-skjema. (Det kommer jeg tilbake til nedenfor.) Parsons pretensjon begrenser seg imidlertid ikke bare til å vise hvordan økonomi, politikk, familie og kultur til sammen utgjør et (stor)samfunn, han vil gjennom skjemaet også vise den nøyaktige funksjonelle differensiering og integrering mellom disse hovedområder i samfunnet.<sup>28</sup>

Om nå disse ulike eksempler viser ulikhet i hva som er samfunnets deler og hvordan delene virker inn på hverandre, enes forsøkene i det å se samfunnet som en helhet bestående av deler. Og i tre av de fire eksemplene, Comte unntatt, forstås staten (eller det politiske system) som en del av samfunnet.

Nå kan det være mange typer samfunn. Ferdinand Tönnies preget begrepene Gemeinschaft og Gesellschaft i 1887, og fremstilte med det en sosiologisk typologi der de to begrepene ble to brennpunkter.<sup>29</sup> På norsk har en prøvd å oversette dem med ”samfunn” og ”selskap”. Dag Østerberg sier en kommer et stykke på vei henimot å skjønne hva dette begrepsskillet uttrykker, ved å tenke over at vi på norsk sier ”trossamfunn” og ”aksjeselskap”, mens det ville være helt forkjært å si ”trosselskap” og ”aksjesamfunn”.<sup>30</sup> Men han legger til at slike assosiasjoner er noe annet enn begrepsbestemmelser. Tönnies bestemmer begrepene ved et skille mellom to handlingstyper: vesensvilje og kårvilje. Vesensviljen er en indre drivkraft, slik at den atferd som forårsakes av vesensviljen, vokser organisk frem. Forholdet mellom viljen og viljesytningen er her å likne med forholdet mellom blomst og frukt. Kårviljen (avledet av det ”vilkårlige” i betydning det egenrådige, det besluttede) ”går forut for og forblir utenfor den virksomhet den knytter seg til”. ”Vesensviljen inneholder fremtiden i sin kim, kårviljen inneholder fremtiden som bilde”.<sup>31</sup> Kårviljen innebærer en viss selvtvang. I sin

---

<sup>28</sup> Ibid., s. 128 – 134.

<sup>29</sup> Sigurd Bergmann viser i boken ”Geist, der lebendig macht”, s. 138 note 27, at Tönnies ikke er den første som har brukt distinksjonen mellom Gemeinschaft og Gesellschaft i en sosial analyse. Allerede Herder foreslo i 1789 å skille mellom kirken som et ”Åndens felleskap” og kirken som organisatorisk størrelse gjennom ordparet.

<sup>30</sup> Østerberg, Dag: Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse, s. 18.

<sup>31</sup> Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft, del II, 2. Sitert etter Dag Østerberg: Sosiologien nøkkelbegreper og deres opprinnelse, s. 18.

ytterste form er den ulystbetont og iverksettes ved at formålet oppfattes som et gode som oppveier midlenes ulyst eller smerte.

Når dette begrepsparet anvendes på menneskers forhold til andre mennesker, altså på samfunnsforhold, får vi en sosiologisk typologi grunnet på tvedelingen mellom Gemeinschaft, den sosiologiske form for vesensvilje, og Gesellschaft, den sosiologiske form for kårvilje. Eksempler på Gemeinschaft er forholdet foreldre – barn, og da i særlig grad forholdet mellom mor og (sped)barn, siden dette er det mest dyrisk-organisk betingede forhold mellom mennesker. Men blodets Gemeinschaft utvikles til stedets Gemeinschaft og dette igjen til åndens Gemeinschaft. Landsby og bygd, laug og yrkesstender, folkekunst, folkeminne og folketro er stadig høyere former for Gemeinschaft.

Gesellschaftforholdet er i største alminnelighet sosial interaksjon hvor partene er innstilt på å utnytte hverandre. Markedet som sosial institusjon er et eksempel på dette forhold. Lønnsarbeide, konvensjonell høflighet, storbyliv og abstrakt vitenskapelig tenkning er andre eksempler

Det må legges til at skillet mellom vesensvilje og kårvilje for Tönnies ikke var ment som en utgave av forholdet mellom det gode og det onde, men som to handlingstyper som all atferd beveger seg imellom. Og han ville ikke med skillet mellom Gemeinschaft og Gesellschaft få samtiden til å gå tilbake til gamle former for trosliv og troskap. Tönnies gikk inn for en sosialistisk samfunnsøkonomi i form av kooperasjoner, og han var ateist med tro på vitenskapen. Men på samme måte som kårviljen forutsetter vesensviljen, forutsettes Gesellschaft av Gemeinschaft. Tönnies gir imidlertid vesensviljen en prinsipiell særstilling i og med at vesensviljen ikke forutsetter kårviljen. Vesensviljen kan greie seg uten kårviljen, men ikke motsatt. Historisk tenkte han seg en pendelbevegelse fra Gemeinschaft-samfunnet til Gesellschaft-samfunnet som igjen skulle avløses av en bevegelse mot Gemeinschaft-formen. Verket "Gemeinschaft und Gesellschaft" hadde undertittelen "Sosialismen og kommunismens empiriske former". Kapitalismen ville bevege seg mot en statsstyrt sosialisme hvor produksjonen ville bli planlagt sentralt. Begge disse kunne ses som Gesellschaft. Klassekampen ville ødelegge begge disse produksjonsformer og han så forbrukersammenslutningene som tilløp til et nytt Gemeinschaft-samfunn.

## **2.4 Talcot Parsons' generaliserte kulturverdier**

Når det gjelder den amerikanske sosiologen Talcot Parsons, er det tre størrelser jeg her skal behandle: systemteorien, differensieringen og generaliseringen med vekt på religionens rolle i forhold til denne. I kapittel 3 skal jeg gå mer inn på den tyske sosiologen Niklas Luhmanns tenkning. Talcot Parsons var Niklas Luhmanns lærefader, i den forstand at Luhmann reiste til Parsons' kateter ved Harvard for å studere hans sosiologi på 60-tallet. Foregripende kan en si at mens Luhmann fører videre og går ut over Parsons angående systemteorien og differensieringen, skiller deres veier angående generaliseringen. At det skulle være mulighet for et kulturelt rom på tvers av systemene, noe Parsons forståelse av generaliseringen innebærer, går Luhmann i liten grad med på.

Av gode grunner kunne ikke Parsons (han døde i 1979) delta i det Luhmann betegnet som tredje stadium i systemteorien med Maturana og Varelas tanke om autopoietiske systemer. Dette gjør at det er en forskjell innen de to sosiologers teori som er av viktighet for denne

avhandling: Parsons ser på samfunnet som en helhet bestående av deler. For Luhmann er dette ikke tilfelle, for ham eksisterer kun system og omverden.

Etter sin bok fra 1951, "The social system", var Parsons blitt kritisert for at hans systembegrep var for snevert: Alle systemer er ikke lukkede, det finnes også systemer som er åpne og i stand til å fornye seg. Denne kritikken tok Parsons ad notam. I hans tekster på 60-tallet skiller han mellom åpne og lukkede systemer, og sosiale systemer er åpne størrelser som opprettholder utvekslingsprosesser med sin omverden.<sup>32</sup> Ved siden av spørsmålet om systemenes strukturer, interesserte han seg spesielt for input- og output-relasjonene som eksisterer mellom system og omverden. Videre var det viktig å opprettholde systemets balanse eller jamvekt. Dette utfylles ved begrepet "kybernetisk kontroll".<sup>33</sup> Han tenker seg et hierarki av kontrollsystemer, der det laveste er det økonomiske og bruker mest energi, det høyeste er det kulturelle og bruker minst energi.

Her bryter Parsons med Karl Marx's teori om at produksjonsforholdene bestemmer samfunnsutviklingen. Hans tanke er at historien dypest sett er forståelig ut fra kulturelle endringer. Her er han på linje med sin eldre kollega ved Harvard, Pitrim Aleksandrovitsj Sorokin. Men når han gjorde rede for sin bakgrunn, nevnte han Max Weber og ikke Sorokin. Parsons ville være en brobygger mellom Max Webers individualisme og Emile Durkheims kollektivism, og i hovedverket "The social system" prøvde han å forene "aktørenes synspunkt" med struktur-funksjonell systemteori. Noe annet er at Sorokin mente at store deler av verket var plagiat av sitt eget hovedverk: "Social and cultural dynamics".

Parsons pleide å lage omfattende skjemaer som gir en følelse av å ha orden på tilværelsen. Å gå inn på hele hans sosiologi, vil her være lite fruktbart. Likevel følgende korte riss: Det finnes fire samfunnsmessige delsystemer: det økonomiske, det politiske, det societale (stamme, nasjon) og det fiduciære (familie, skole). Analytisk (men ikke romslig) skilles fra dette det kulturelle og personlige system pluss atferdssystemet. Disse fire danner samfunnet som helhet, "the action system". Utenfor samfunnet finnes så "the telic system", den transcendenten orden. Den tilfører samfunnet informasjon av kognitiv og moralsk art, og Parsons mente dette var nødvendig for samfunnets symbolske reproduksjon. Om nå "the telic system" er "ovenfor", finnes "nedenfor" samfunnet det human-organiske og det fysisk-kjemiske system.

Innen samfunnets sosiale system virker nå de fire generaliserte kommunikasjonsmedier. Tanken er at på samme måte som penger kan gjøre verdien av usammenlignbare størrelser sammenlignbare innen det økonomiske system og stå for kontakt med andre systemer, skal de tre andre virke innen sitt system. Makt skal innen det politiske system regulere det politiske systems utveksling med andre systemer. Innenfor det societale system virker mediet innflytelse ("influence") og innen det fiduciære system virker mediet verdibinding ("value commitment") som kontaktskaper med de øvrige systemer. Disse er ikke-språklige medier som samfunnets uoverskuelighet har gjort nødvendige. Det er rett og slett ikke mulig å diskutere seg frem til hvor mange vaskemaskiner som skal produseres neste år. De kapitalistiske land overlater dette til pengemediet, mens de kommunistiske overlater dette til maktmediet. Kommunikasjonsmediet språk, hører ifølge Parsons til det kulturelle system.

---

<sup>32</sup> Et godt eksempel er "Evolutionary universals in society" fra 1964.

<sup>33</sup> Av det greske ordet kybernetes, rorsmann, styresmann. Norbert Wiener brukte det først som betegnelse for teorien om kunstig intelligens.



Om en spør om hvorfor akkurat fire, er noe av svaret at de utfyller de fire fundamentale funksjoner som ethvert levende system er avhengig av for å kunne bestå og videreutvikle seg. Disse fire er gjerne kalt AGIL-skjemaet der bokstavene står for Adaption, Goal-attainment, Integration og Latent Pattern Maintenance. Adapsjon innebærer tilpasning til samfunnets indre og ytre forhold og samfunnsøkonomien fyller denne funksjon. Den andre funksjonen er består i å oppnå systemets mål (goals, på norsk kunne skjemaet hete AMIL-skjemaet), den politiske institusjon tar seg av den funksjonen. Tredje funksjon er integrering av samfunnet som sådant. Som vi skal se senere, spiller religiøse og kulturelle institusjoner en viktig rolle for å ivareta denne funksjonen. Den fjerde funksjonen er å opprettholde det latente sosio-kulturelle mønster og familie-institusjonen og sosialiseringen står for denne.

Når Parsons gjerne kalles en funksjonalistisk sosiolog, har det sammenheng med den tilgrunnliggende tankegang under AGIL-skjemaet. Ethvert sosialt system trenger å utføre et arbeid for å opprettholde sin tilværelse, enten nå deltakerne liker det eller ikke. Dette arbeidet er ikke uten videre lystbetont virksomhet som innebærer utfoldelse av evner og tilfredsstillende av behov. Nettopp diskrepansen mellom systemets opprettholdelse og samfunnsmedlemmenes lyster og behov, gjør I-funksjonen nødvendig. Sammensveisingen av systemet som sådant, av fellesskapet, er påkrevd for å motvirke at deltakerne hver og en blir for opptatt av seg og sitt på bekostning av fellesskapet. Den integrerende funksjon er også nødvendig i forhold til samfunnets differensiering.

Jeg kommer tilbake til samfunnsmessig differensiering i forbindelse med Habermas og Luhmann, det følgende er et kort riss av Parsons forståelse av differensieringen. Differensieringen er viktig i og med at samfunnsutviklingen foregår ved at kontrollsystemene differensieres og kulturen på den måten fornyer seg. Differensieringen er en "evolutionary universal", det vil si "en helhet av assosierte strukturer og prosesser ved hvilke utviklingen øker systemenes intensiverte tilpasning (adaptiv upgrading) på lang sikt."<sup>34</sup> Skal differensieringen føre til et mer likeverdig og utviklet system, må hver ny differensiert understruktur ha bedre tilpasningsevne enn den forgående mindre differensierte. Produksjonen i fabrikker er mer effektiv enn produksjonen i husholdninger. Det må likevel understrekes at for Parsons er differensiering langt mer enn arbeidsdeling. Han taler om tre typer differensiering: De to første, vertikal og horisontal differensiering, befinner seg på det sosio-strukturelle nivå. Det tredje er en differensiering mellom det sosiale og kulturelle nivå.<sup>35</sup>

Om nå differensieringen har sine uomtvistelige gevinster, skaper den vanskeligheter for det sosiale system som helhet. Faren for indre oppløsning øker med økt differensiering. Dette fører til at det sosiale system må styrke sitt allmenne (generelle) preg, noe som er det motsatte av differensiering. Differensiering og generalisering er dermed to sider av enhver utvikling.

Hva blir så religionens rolle i generaliseringens tjeneste? Durkheim mente at religionens grunnfunksjon var å opprettholde og fornye "la conscience sociale". Men religionens tid var langt på vei omme, selv om religionens forfall truer det moderne samfunn med selv å forfalle.<sup>36</sup> Noe tilsvarende mente Weber at den kristne brorskapstanken hadde født den europeiske humanisme, men noen religiøs motivering for etikken lar seg ikke opprettholde

---

<sup>34</sup> Parsons, Talcot: The social system, s. 340-341.

<sup>35</sup> En kan vel si at Parsons differensieringsteori på de viktigste punkter er i overensstemmelse med den vanlige sosiologiske teori om segmentær, stratifikatorisk og funksjonell differensiering jeg gir en kort fremstilling av i forbindelse med Habermas.

<sup>36</sup> Dette kommer frem i Durkheims bok om selvmordet fra 1897. Selv om religion er betydningsfull når selvmordsrater skal forklares, er det vitenskapens kritiske tenkning som skal lede oss gjennom livet.

med den intellektuelle redelighet i behold. Hans mest kjente bok om forholdet mellom religion og samfunn, er "Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd". Ut fra det faktum at på hans tid var de fleste kapitaleiere protestanter, prøvde han å vise sammenhengen mellom en puritanisk (særlig calvinisk) kristendomsform og fremveksten av den moderne kapitalisme.<sup>37</sup>

Parsons skiller seg fra disse to ved fortsatt å tro på religionens, og da særlig kristendommens fremtidige innflytelse. I en av sine siste artikler, "Religion in post-industrial America", sier han "at jeg ikke et øyeblikk regner den protestantiske etikk for død."<sup>38</sup>

Religionens forhold til generaliseringen kommer best frem i de to artiklene "Christianity and modern industrial society" fra 1963 og "Religion in a modern pluralistic society" fra 1966. Selv om den første står i et æresskrift til Sorokin, er artikkelen et oppgjør med Sorokins tese om religionens stadig mindre betydning. Ifølge Parsons ser Sorokin bare på et isolert aspekt av fenomenet. Det er riktig at religionen er blitt privatisert på grunn av differensieringen, og dette kan ses som et tap for religionen. Men denne utviklingen motsvares av en komplementær prosess: generaliseringen. Og tatt dette i betraktning, er det ikke sikkert at religionen mister betydning. I "Religion in a modern pluralistic society" sier han at privatiseringen:

"fører ikke nødvendigvis til at religionen mister betydning.. Den har uten tvil fått en mer begrenset plass i det kulturelle og sosiale system, men dette kan i virkeligheten heller styrke enn svekke dens strategiske betydning."<sup>39</sup>

I "Christianity and modern industrial society" har han en historisk gjennomgang fra den "primitive kristendom" via Reformasjonen (hvor han knytter an til Webers påståtte sammenheng mellom calvinisk kristendomsform og kapitalisme) til den moderne amerikanske pluraliteten. Tanken er at kristendommen i løpet av sin utvikling har institusjonalisert i det globale samfunn noen verdier med religiøs opprinnelse, og på den måten har de fått en mer generell betydning og et større virkeområde.

Allerede den tidlige kristendom var ifølge Parsons, i stand til å absorbere deler av den antikke greske og romerske kultur samtidig som den videreførte jødedommens religiøse tradisjoner. Dette skal ikke forstås som at påvirkningen gikk en vei, den var i stor grad toveis. Parsons mener at sammenknytning av tanken om Guds radikale transcendens med tanken om menneskers universelle misjonsoppgave førte med seg en organisering av menighetene som gjorde dem differensiert fra staten og inkluderende for alle mennesker på tvers av etnisitet, kjønn og klasse. Noe som igjen fikk sin betydning i tidens løp.

Dette skal heller ikke forstås som at all sammenknytning av religion og kultur av Parsons vurderes som positiv. Han så for eksempel fremveksten av territoriale kirker i de lutherske land som et uheldig konserverende trekk og prinsippet "cuius regio, eius religio" medførte en manglende inklusjon av religiøse minoriteter. Derfor forsto Parsons den "asketiske protestantisme" i forlengelse av calvinismen som "the main developmental line of protestantism, if not of Christianity as a whole".<sup>40</sup> Likevel er calvinismen på dette punkt tvetydig. Innebygd i den

---

<sup>37</sup> Weber, Max: Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd.

<sup>38</sup> Parsons, Talcot: Religion i det postindustrielle Amerika. Oversatt til norsk i Dag Østerberg: Talcot Parsons sosiologiske essays, s. 191.

<sup>39</sup> Parsons, Talcot: Religion in a modern pluralistic society, s. 125.

<sup>40</sup> Parsons, Talcot: Christianity and modern industrial society, s. 195.

calvinske predestinasjonstenkning lå muligheten for en legitimering av at de utvalgte kunne styre over de ikke-utvalgte. Dette førte igjen til teokratisk styrte byer som Geneve, et politisk eksperiment som ikke bare Parsons ser som mislykket.<sup>41</sup>

Hovedpoenget er imidlertid at den moderne amerikanske pluraliteten kan ses på to nivåer:

"Det ene er det som definerer grunlaget for den konfesjonelle tilhørighet og som skiller det ene religionssamfunnet (denomination) fra det andre. Nivå to er en felles matrise av forutsetninger som i stor grad er felles for de ulike denominasjonene, og som danner en religiøs basis for samfunnet som helhet."<sup>42</sup>

Den amerikanske pluraliteten kan ikke eksistere uten et nivå der fragmenteringen ikke hersker og som gjør toleransen mulig og tillater menneskene å gå fra den ene denominasjon til den andre. Her er vi ved kjernen av Parsons bruk av ordet generalisering:

"Den viktigste felles normative struktur er plassert på et stadig høyere nivå av generalisering for å inkludere en stadig større grad av pluralistisk diversitet."<sup>43</sup>

Skal en sette Parsons inn i et religions sosiologisk perspektiv, er det mulig å bruke Olivier Tschannens paradigme for å fange inn sekulariseringen i "Les théories de la sécularisation". Avhandlingen er en gjennomgang av ulike sekulariseringsteorier fra August Comte og Herbert Spencer via Max Weber til dagens religions sosiologer. Som tittelen sier er det mange teorier, men Tschannen mener likevel det har utviklet seg et paradigme i Kuhnsk forstand. På tross av innbyrdes ulike teorier, finner han at Thomas Luckmann, Peter Berger, Bryan Wilson, David Martin, Richard Fenn, Karel Dobbelaere, Talcot Parsons og Roberth Bellah er "søylere" (porteurs) av et slikt paradigme som skjematisk blir fremstilt som følger: (se neste side)

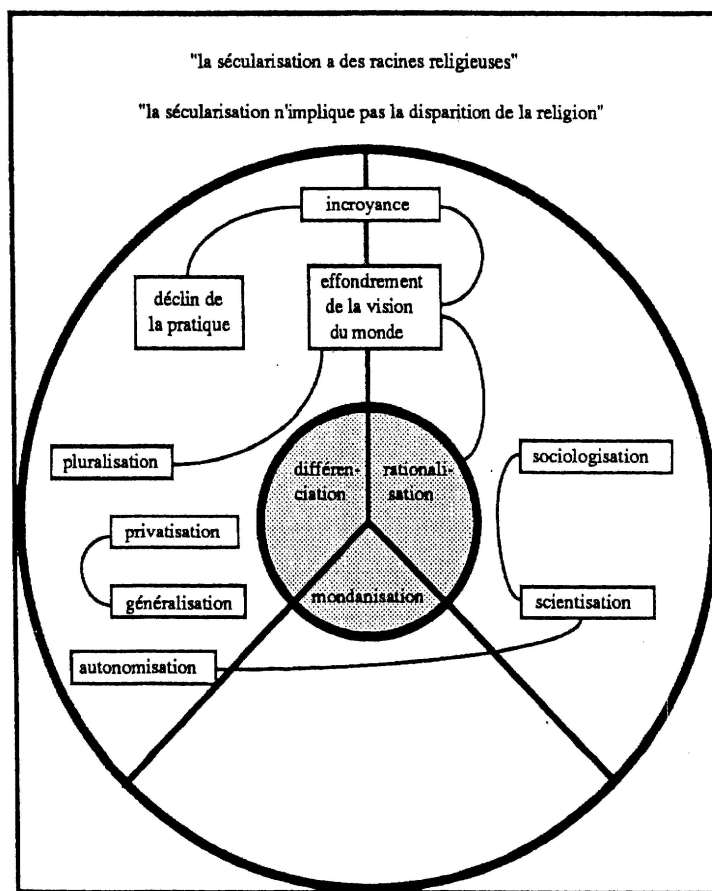
---

<sup>41</sup> Nå kan en være mer eller mindre enig i Parsons historiske fremstilling, men selve hovedtanken er jeg ikke fremmed for. Det må imidlertid legges til at kristendommen historisk sett ikke har kunnet knytte seg like lett opp til hvilken som helst tradisjon. I min oppgave til Kristendoms kunnskap hovedfag, "Å underleggja seg jorda og å øydeleggja dagens jamvekt", viste jeg at når det gjelder naturforståelse knyttet de såkalte kirkefedre seg opp til platonsk og stoisk tenkning og hadde tilsvarende vansker med å knytte seg opp til epikureisk. Origenes skrift "Contra Celsum" er et godt eksempel på det. Riktignok finnes også her unntak. Arnobius gikk løs både på platonske og stoiske forestillinger, eksempelvis Platons tenkning om Gud som en demiurg og stoikernes antroposentriske teleologi. Men jeg mener det er god grunn til å påstå at kristendommen i langt større grad har knyttet seg opp mot den humanistiske enn den naturalistiske tradisjon. Jeg ser ikke på Aristoteles som ren naturalist, og følgelig blir ikke det gigantiske thomistiske tankebyggverk et unntak.

<sup>42</sup> Parsons, Talcot: Christianity and modern industrial society, s. 62.

<sup>43</sup> Parsons, Talcot: Religion in a modern pluralistic society, s. 138.

*Le paradigme de la sécularisation:  
représentation schématique*



Foruten de to innledende påstander: "Sekulariseringen har religiøse røtter" og "sekulariseringen fører ikke til at religionen forsvinner", har paradigmet tre sentrale elementer: "differensiering", "rasjonalisering" og "verdsliggjøring". De to første sentrale elementer har sine korrelater. Til differensiering hører 1. "autonomisering", 2. "privatisering", 3. "generalisering", 4. "pluralisering" og 5. "nedgang i (religiøs) praksis". Til rasjonalisering hører 1. "vitenskapeliggjøring" og 2. "sosiologisering". Til slutt innføres to korrelater som kan henføres både til differensiering og rasjonalisering: "vantro" og "sammenbruddet i det religiøse verdensbildet".<sup>44</sup>

Om en begynner med paradigmets første innledende påstand, at sekulariseringen har religiøse røtter, har den et utgangspunkt i Max Webers bok: "Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd". Mest systematisk blir den utarbeidet i Peter Bergers "The sacred canopy". Berger holder seg til den jødisk-kristne tradisjon: Guds transcensens fører til et skille mellom skaper og det skapte, og historien blir en arena hvor mennesket fritt kan gripe inn og skape sin skjebne. Videre nevner Berger en etisk rasjonalisering ved Torahens utvikling som eliminerer all magi. Denne utvikling er blitt aksentuert med protestantismen, og han konkluderer med at "kristendommen har gravd sin egen grav".<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Tschannen, Olivier: Les théories de la sécularisation, kp. 4 og 12. Skjema på s. 63.

<sup>45</sup> Berger, Peter L.: The sacred canopy, s. 129.

Når det gjelder paradigmets andre innledende påstand, at sekulariseringen ikke innebærer at religion forsvinner, er det uten tvil Bryan Wilson som sterkest understreker sekulariseringens gjennomslag og dermed religionens svake stilling i det moderne samfunn. Men heller ikke han mener at sekulariseringen helt ut innebærer religionens opphør:

”All sekterisme knyttes ofte til sekulariseringen. Men de nye religiøse bevegelsene er et uttrykk for menneskenes behov for religiøs trøst og støtte i en situasjon der de gamle religionene har stivnet til.”<sup>46</sup>

Før Parsons blir plassert i forhold til paradigmat, må korrelatet ”privatisering” kommenteres. Her er det først og fremst Thomas Luckman og Robert Bellah som har utformet grunnlaget i ”The invisible religion” (Luckman) og ”Beyond belief” (Bellah). En religion som ikke lenger er institusjonelt og sosialt pålagt menneskene, trekker seg tilbake fra den offentlige til den private sfære. Den blir mer subjektiv: den etablerte tro trekker seg tilbake til fordel for den personlig fortolkede tro. Hvert enkelt individ konstruerer sitt eget hellige kosmos ved å velge på alle hyller i det religiøse stormarked.

Parsons blir utnevnt til en av paradigmets ”søyer”. Men når Tschannen skal plassere ham i forhold til skjemaet, skiller Parsons seg ut fra en del andre av ”søylene”, når det gjelder elementet ”differensiering” og korrelatet ”generalisering”.<sup>47</sup> For Parsons er differensieringen del av hans generelle sosiologi, ikke bare hans religionssosiologi.

Videre peker Tschannen på at Parsons forståelse av korrelatet ”generalisering” henger nøye sammen med hans forståelse av sekulariseringen. Som en forlengelse av generaliserings-tanken, ligger en tilnærming mellom den religiøse og sekulære sfære. Dersom den sekulære verden fra religiøst ståsted ble sett på som helt igjennom pervers, kunne ikke den toleranse som pluraliteten krever bli realisert.

”Fra mange synspunkter er det moderne samfunn mer i pakt med kristne verdier enn mange samfunn før oss.”<sup>48</sup>

I ”Religion i det postindustrielle Amerika” sier han at den sekulære humanisme bør nevnes på linje med katolisismen, protestantismen og jødedommen, og han ser på den kalde krigen som en religionskrig.<sup>49</sup>

Følgelig er Parsons optimistisk på vegne av religionens fremtid, og forståelsen av sekularisering får en noe annen dreining hos Parsons enn hos religionssosiologer som ser det religiøse og det sekulære som motsetningsfylte størrelser. Hos Parsons avdempes motsetningen mellom det religiøse og det sekulære betraktelig.

Ellers passer Parsons relativt godt inn i skjemaets korrelat ”privatisering”. Men han understreker ikke like sterkt som Peter Berger at ”sekulariseringen har religiøse røtter”, og han går ikke så langt som Bryan Wilson når det gjelder korrelatene ”vitenskapeliggjøring” og ”sosiologisering”.

---

<sup>46</sup> Wilson, Bryan: Unbelief as an object of research. Sitert etter Tschannen, s. 290.

<sup>47</sup> Tschannen, Olivier: Les theories de la sécularisation, s. 312 – 315.

<sup>48</sup> Parsons, Talcot: Christianity and modern industrial society, s. 65.

<sup>49</sup> Parsons, Talcot: Religion i det postindustrielle Amerika. Østerbergs oversettelse s. 175 og 180.

På spørsmålet om religionens rolle ifølge Parsons, kan en si at religionens generaliserte verdier er ment å fylle en integrerende funksjon. De skulle integrere menneskene i samfunns-helheten, ”societal inclusion”. Parsons er klar over at religionens samfunnslegitimering slik det fungerte i de tradisjonelle samfunn, en gang for alle er dratt i tvil og at etter dette har det moderne samfunn problem med å skape en felles moralsk handlingskoordinering. Hans måte å løse dette på er altså å vise til en noe diffus, tradisjonsgitt overensstemmelse. Den er et resultat av kulturens (og i særlig grad religionens) egen evne til å generalisere sine verdier og dermed åpne for en inklusjon av ulikt tenkende mennesker i en felles overordnet ramme.

En ting er de generaliserte verdiers integrerende funksjon. Skal den lykkes, må verdiene deles av samfunnsborgerne. Her får religionen en motivasjonsoppgave, slik at samfunnsborgerne engasjerer seg i de felles verdier (cultural value-commitment).

Innen Parsons’ systemteori får religion oppgaven å være kulturens fundament. Religion forstås funksjonelt i og med at religionens kognitive komponenter settes i forbindelse med en tolkning av hvordan det for mennesket er mest fruktbart og riktig å omgås tilværelsen. En religiøs kosmologi vil således alltid ha et antroposentrisk utgangspunkt fordi kosmologien angir menneskets rette plass i tilværelsen. Dette er imidlertid sakens ene side. Religion får også den viktige oppgave å få mennesket til å holde ut livets spenninger, som det å leve mellom liv og død, lykke og ulykke, misforholdet mellom innsats og resultat, fører med seg (tension management). Dermed har religionen fått den dobbeltoppgave det er å fortolke livets tilskikkelser i sin normalitet og i grenseerfaringenes ubestemmelighet.

Sammenfattende kan en si at religionen skal først og fremst generalisere de kulturverdier som samfunnet lever av, slik at samfunnsborgerene

1. integreres i samfunnshelheten (societal inclusion),
2. engasjerer seg i felles verdier (cultural value-commitment)
3. evner å holde ut tilværelsens trengsler uten at livshistorien splintres (personal tension management).<sup>50</sup>

På samme tid som religion på denne måten får en integrerende funksjon, er dette ikke hele bildet. Religionen har ikke bare en I-funksjon, den har også en L-funksjon sett i lys av Parsons AGIL-skjema. L-funksjonen dreier seg om å opprettholde og videreutvikle en konsistens innen systemet som helhet, i systemet som struktur, mens I-funksjonen har som oppgave å samordne prosessene som skjer mellom de enkelte delsystemer. Innen det sosiale system sikres L-funksjonen ved grunnleggende verdiorienteringer (”value orientations”) og trossystemer av mer kognitiv art (”belief systems”). Latensbegrepet forklares ved at denne strukturopprettholdende funksjon ikke er empirisk tilgjengelig. Det blir den først når den får empiriske konsekvenser gjennom det sosiale og personlige system. I ikke-systemisk ordbruk kan en si at I-funksjonen har en integrerende funksjon som bærer i seg et aspekt av legitimering. L-funksjonen kan forstås som en latent ressurs av livsforståelse og verdi-orientering, som så i annen omgang er bestemmende for konkrete etiske valg.

Et eksempel kan illustrere dette. En lærer kan legge vekt på at det oppstår en atmosfære av tillit og gjensidighet i klassen. En bestemt verdistandard er altså avgjørende for lærerens motivasjon og adferd innen skoleinstitusjonen. Nå kan de fleste som har gått inn i ”tillitens vågestykke” (Bollnow) ha opplevd at denne verdistandard er blitt brutt av situasjonens

---

<sup>50</sup> Når det gjelder denne treleddete sammenfatning, står jeg i gjeld til Niels Henrik Gregersens artikkel, ”Religionens umulige nødvendighet” i *Autopoiesis*, s. 98.

kontante krav. Men selve verdistandarden er ikke registrerbar hos læreren. Det som er registrerbart er foruten de handlinger læreren tar i bruk for å oppnå tillit, verdistandardens symbolske manifestasjon. Selve handlingens verdigrunnlag og formål er latent. Dette er også et eksempel på det ovenfor nevnte "personal tension management". På tross av manglende suksess når det gjelder å realisere verdistandarden (noe de fleste lærere bittert har erfart), sikres verdistandardens konsistens ved at læreren ikke gir opp ved første skuffelse.

Denne glidningen mellom I-funksjon og L-funksjon kommer også frem i Parsons forståelse av sivil religion. Dels bygger han på, dels går han ut over den måten R.N. Bellah preget begrepet.

Bellahs beskrivelse av sivil religion i "Civil religion in America" fra 1967, går i korthet ut på at det i USA ved siden av kirkereligionen eksisterer en utviklet og institusjonalisert sivil religion ("alongside of and rather clearly differentiated from the churches"). Den er knytt til historien og skjebnen til det amerikanske folk. "Bak sivil religion ligger på alle punkter bibelske arketyper: exodus, utvalgt folk, det lovede land, nye Jerusalem, offerdød og gjenfødelse". Denne sivile religionen er "genuint amerikansk og genuint ny. Den har sine egne profeter (Washington) og sine egne martyrer (Lincoln), sine egne hellige hendelser (Uavhengighetserklæringen) og hellige steder (Gettysburg, National Cemetery), sine egne ritualer og symboler (Memorial Day)."<sup>51</sup>

Parsons er klar over at forholdene ikke er de samme i alle deler av verden. Historien om forholdet mellom stat og religion er for eksempel meget ulik i USA og Frankrike, på tross av at ingen av dem har statskirker. På grunn av historiske betingelser må derfor den amerikanske sivile religion sees i skarp kontrast til det som ble utfallet for religionen etter den franske revolusjon.<sup>52</sup> Og kommunismen har fungert som sivil religion.<sup>53</sup> Det må legges til at Parsons forståelse av sivil religion er noe bredere enn Bellahs. For ham eksisterer ikke noen sivil religion som klart skilt fra kirker og trossamfunn, men som den religion som oppstår i spillet mellom kirker, sekulær humanisme og nyere religiøse strømninger. Dette gjør den sivile religions innhold mindre formulerbar enn hos Bellah, og den får et mer dynamisk preg; den er foranderlig. Siden den kan ha både en I-funksjon og en L-funksjon, kan den være i overensstemmelse med eller i opposisjon til den til enhver tid førte politikk. I USA har den både vært indirekte legitimerende for amerikansk imperialisme og en inspirasjonskilde for borgerrettighetsbevegelsen.

Men selv om sivil religion kan ha ulikt innhold, og i videre perspektiv: de verdier som blir generalisert kan skifte innhold, er den sivile religions og generaliseringens verdier mulig å innholdsbestemme. Dette gjelder også for religionen generelt. De er materiale eller substansielle størrelser. Derfor kan Parsons tanke om generaliserte verdier føres inn under et forsøk på å beskrive et realitetskontinuum mellom individ og samfunn.

Ellers skulle det være klart at de deler av Parsons' sosiologi som her er skissert, godt kan kombineres med en kulturarvtenkning. Den kan vel også kombineres med Hans-Georg Gadamer tanke om teksters virkningshistorie. Men trekker en inn det siste perspektivet, må en være klar over at Gadamer hermeneutikk gir grunnlag for en bestemt måte å tenke kulturarv på. Kulturarven blir en dynamisk, ikke en statisk størrelse. Også det skulle være

---

<sup>51</sup> Denne fremstilling bygger på Leo Layendeckers artikkel "The problem of civil religion – The case of Netherlands". Trykt i Karlsaune, Gustav Erik G. (red): Religion as a social phenomenon, s. 70. Bellahs "Civil religion in America" er trykt i "Beyond belief", s. 168-189.

<sup>52</sup> Parsons; Talcot: Religion i det postindustrielle Amerika. Østerbergs oversettelse s. 177.

<sup>53</sup> Ibid., s. 179.

mulig å forene med Parsons sosiologi, selv om de begge er blitt beskyldt for å være to konservative herrer.

## 2.5 En felles livsverden?

Begrepet "livsverden" er ikke tematisert av Parsons. "Latent Pattern Maintenance" er vel ved siden av kultursystemet det hos Parsons som ligger nærmest opp til en livsverden i Husserls støpning.

I dette avsnittet skal jeg gi et riss av tre måter å forstå livsverden på: Edmund Husserls, Alfred Schütz's og Jürgen Habermas`. Mens Schütz forståelse av livsverden hovedsakelig er en forlengelse av Husserls, bryter som vi skal se, Habermas med Husserl og Schütz på ett viktig punkt, og forståelsen dreier dermed retning.

### 2.5.1 Livsverden hos Edmund Husserl

Roman Ingarden sier Husserl førte inn begrepet "livsverden" (Lebenswelt) i stedet for begrepet "den naturlige verden" i "Die Krisis der europäischen Wissenschaften" fra 1936.<sup>54</sup> Dette er ikke helt riktig i og med at Husserl i et manuskript fra 1916 bruker begrepet.<sup>55</sup> Men uomtvistelig er at begrepet fikk sin pregning med "Die Krisis der europäischen Wissenschaften", særlig paragrafene 32-35.

Hva slags krise i den europeiske vitenskap er det så Husserl taler om? Det er ikke den såkalte grunnlagskrise innen vitenskapene selv, slik den på hans tid markerte seg innen kjernefysikken. En slik krise ligger innebygget i forestillingen om vitenskapenes stadige fremskritt, og ville, mente han, bli overvunnet innen vitenskapenes ramme. Dette skjedde da også med 1930-tallets kvante-teoretiske fornyelse. Den krise Husserl peker på, er bruddet på kontakt mellom vår "naturlige verden" som han kalte "livsverden", og det vitenskapsteoretiske byggverk som vitenskapen hadde bygget opp.

Et eksempel på dette bruddet er tidsforståelsen. Tidsforståelsen innen vitenskapene er ikke lenger i kontakt med det som vi i vår livsverden erfarer som tid. Noe den var for antikkens grekere, der den teoretiske tidsforståelse var i kontakt med den opplevde.

På tross av dette bruddet er det forbindelser mellom vitenskapsverden og livsverden. Kunnskapene i vitenskapsverden har sin grunn i livsverden. Den konkrete livsverden er "den grunnleggende bunn" under vitenskapens "sanne" verden, og på samme tid omslutter den vitenskapsverden med sin "universelle konkrethet".<sup>56</sup> Husserl er klar over at denne dobbelhet i brudd og sammenheng er "enigmatisk" for begge størrelser: "Vi stiller spørsmål som på ingen måte bare har klargjørende svar".<sup>57</sup>

Husserl ville tilbake til selve saken. Med "Logische Untersuchungen" av 1900 lød slagordet "die Sache selbst", og hans elever som Hedwig Martius (senere Hedwig Conrad-Martius), Edith Stein og Roman Ingarden oppfattet han nærmest som erkjennelsesteoretisk realist. Stor

---

<sup>54</sup> Ingarden, Roman: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi, s. 265.

<sup>55</sup> Forelesning av den svenske filosofen Jan Bengtsson på Pedagogisk forskningsinstitutt UIO, juni 1999.

<sup>56</sup> Husserl, Edmund: The crisis of european sciences and transcendental phenomenology, s. 131.

<sup>57</sup> Ibid., s. 131.



var deres forbauselse da første (og som det skulle vise seg siste) bind av "Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie" kom i 1913 i "Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung". Husserl hadde dreid i idealistisk retning, og denne dreining resulterte mellom annet i det transcendentale ego. Alt kan føres tilbake til en ren autonom bevissthet, et jeg som både overskrider og går forut for erfaringene. Dette ender i solipsisme i den forstand at all erkjennelse gjøres avhengig av jeg`et, den subjektive sikkerhet.<sup>58</sup>

Forholdet mellom det transcendentale ego og livsverden reiser mange spørsmål, her skal bare ett stilles: Spørsmålet angående Husserls tanke at livsverden løser det solipsisme problemet forestillingen om det transcendentale ego fører med seg. Livsverdensbegrepet tematiseres (som ovenfor antydnet) ved den fenomenologiske reduksjon der ulike størrelser settes i parentes (epoche) og det transcendentale ego blir gjort til filosofisk sisteinstans: dette jeg som både overskrider og går forut for erfaringene. Tilgangen til sakene har vi imidlertid gjennom erfaring. Erfaringene er en stum begynnelse i og med at alle begreper eller teorier vi rår over selv springer ut av erfaring. Her kommer livsverden inn. Livsverden er den konkrete virkelighet som vi tar for gitt når vi tar beslutninger, kommuniserer eller handler. Den er der som en fortrolig sfære av bakgrunnsoverbevisninger, som en intersubjektiv, intermonadisk størrelse. Spørsmålet blir da om det transcendentale ego og denne intersubjektive livsverden lar seg forene.<sup>59</sup>

En kan også spørre om det er mulig å sette livsverden i parentes (epoche), på sett og vis å komme bak den. Om det skal pekes på en prinsipiell forskjell mellom Husserl og Schütz, kan det være at mens Husserl mente at det var mulig, at vi er transparente for oss selv, mente Schütz at å komme bak livsverden ikke var mulig. (Se neste avsnitt.) På den annen side etterlyste Husserl en systematisk undersøkelse av livsverden. "I så måte er vi absolutte begynnere".<sup>60</sup> En kan si at en slik undersøkelse var noe av Schütz`s arbeide.

## 2.5.2 Livsverden hos Alfred Schütz

"En vitenskap som vil tyde og forklare menneskelig handling og tenkning, må begynne med å beskrive grunnstrukturene i den førvitenskapelige og for mennesket - i sin naturlige innstilling - selvfølgelige virkelighet".<sup>61</sup>

Denne programerklæringen er begynnelsen på Schütz`s posthumt utgitte verk: "Strukturen der Lebenswelt", bind I og II. Den som tok på seg arbeidet å gi ut verket var Thomas Luckmann, og verket gir i stor grad uttrykk også for hans livsverdensforståelse.

Schütz var enig med Weber i at sosiologiens mål var "Verstehen", men mente at bare ved en beskrivelse av strukturene i en livsverden kunne en slik forståelse fundamenteres. På den måten kunne en unngå en ikke-reduksjonistisk beskrivelse av mennesket.

---

<sup>58</sup> Ingarden, Roman: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi, forelesning 2.

<sup>59</sup> Jan Bengtsson (note 55) mener denne motsetning er uløselig, og at tanken om det transcendentale ego ikke er holdbar. En kan imidlertid spørre om hva som står til rest hos Husserl, skulle han stå tilbake bare med tanken om en livsverden?

<sup>60</sup> Husserl, Edmund: The crisis of european sciences and transcendental phnomenology, s. 133.

<sup>61</sup> Schütz, Alfred og Thomas Luckmann: Strukturen der Lebenswelt I, s. 25.

Livsverden blir beskrevet som følger:

"Som hverdagslivets livsverden skal forstås alle de virkelighetsområder som den våkne og normale voksne med den sunne menneskeforstand rett og slett finner gitt, hvor "rett og slett" betyr alt som vi inntil videre opplever som uproblematisk I den naturlige innstilling befinner jeg meg alltid i en verden som for meg er problemløs og selvfølgelig "virkelig". Jeg er født inn i den, og jeg tar for gitt at denne verden vil fortsette å bestå for meg. Den er den selvfølgelig bunn (Boden) for alle selvfølgeligheter (alt det gitte) og den uproblematisk ramme som jeg må håndtere de problemer som dukker opp, innenfor".<sup>62</sup>

At Schütz her bygger på Husserl, er tydelig. Et forsøk på utdypning kan være som følger: På samme tid som vår livsverden er grunnlag for våre direkte erfaringer, er den ikke en privat verden. Den er intersubjektiv. Og om en spør hva som ligger til grunn for denne intersubjektivitet, er Schütz's svar visse strukturer både i den naturlige innstillings tenkning og i livsverden.

Strukturene i den naturlige innstillings tenkning tar form av noen typifiseringer eller idealiseringer (standpunktene ombyttelighet, relevanssystemenes kongruens, og-så-videre idealet og jeg-kan-alltid-igjen idealet) som bygger på generaltesen om perspektivenes gjensidighet. Denne tese er grunnlaget for sosial opplæring og dannelse av felles språk. Schütz bruker tese her i sin vanlige betydning; i retning av påstand. Denne betydning må ikke forveksles med Husserls generaltese, der tese brukes synonymt med "Setzung" - setting. Hos Husserl blir da generaltesen bevissthetens stadige "setting" eller "konstituering" av verden som helhet.<sup>63</sup>

Dette er ikke slik å forstå at alle mennesker tenker "likt". Schütz påstår ikke at alle mennesker i hele verden uten videre forstår hverandre. Det kan godt være at vi oppdager at andre mennesker opplever tingene så annerledes, at de nevnte typifiseringer eller idealiseringer som vi i utgangspunktet regner som gjeldende, ikke kan brukes. At det ikke er gjensidighet i perspektivene. Det Schütz påstår er at inntil det viser seg grunner for å anta noe annet, går vi ut fra generaltesen om perspektivenes gjensidighet.<sup>64</sup>

Når det gjelder livsverdens strukturer, er den strukturert i rom og tid foruten at den er sosialt strukturert. Videre er hverdagslivets virkelighet virkeligheten par excellence. Den er ufrakommelig om vi så måtte ønske. Dette betyr ikke at hverdagslivets livsverden er hele livsverden. Den består ifølge Schütz også av andre "finite meningsprovinser" som søvn, fiktive verdener av forskjellig slag, religiøse verdener og vitenskapelig tenkning. Hver av disse meningsprovinser er karakterisert ved en spesifikk kognitiv stil. Så lenge våre opplevelser av verden tilhører en bestemt kognitiv stil, betrakter vi denne meningsprovins som virkelig. Noen ganger opplever vi imidlertid "sjokk" som tvinger oss til å bryte gjennom fra en meningsprovins til en annen.<sup>65</sup>

Jeg nevnte at for Schütz (til forskjell fra Husserl) er det umulig "å komme bak" livsverden. Det kommer av at hverdagens livsverden i radikal forstand er uproblematisk og intersubjektiv. I tillegg er livsverden immun for en totalrevisjon. Hverdagens livsverden er uproblematisk fordi den som livsverden ikke kan problematiseres. Det er mulig å diskutere bestemte emner

---

<sup>62</sup> Ibid., s. 25.

<sup>63</sup> Ingarden, Roman: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi, forelesning 7.

<sup>64</sup> Dette kan ses som en parallell til Løgstrups tenkning om livsytringene: tilliten er før mistiliten.

<sup>65</sup> Schütz/Luckmann: Strukturen der Lebenswelt I, s. 77-105

eller realisere bestemte planer, og da vil kunnskap fra livsverden bli en del av dette prosjekt og dermed bli trukket frem. Og da vil det vise seg om vår kunnskap derfra er tilstrekkelig eller om den i lys av nye erfaringer må suppleres. Men livsverden vil alltid forbli i bakgrunnen i og med at alt som ligger utenfor handlingssituasjonens horisont fortsetter å være uproblematisk. Horisont forstås da som at det vi ser, det ser vi i kraft av noe usynlig, som medvirker, men som ikke tematiseres.<sup>66</sup>

Ut over den relative intersubjektivitet som ligger i den naturlige innstillings typifiseringer og idealiseringer, er hverdagens livsverden absolutt intersubjektiv i den forstand at den ligger utenfor enhver mulig uenighet og kan ikke være gjenstand for kontrovers. Menneskene er alltid plassert innenfor sin livsverden. En kan ikke være uenig om livsverden, men den kan forfalle, dvs. at meningen med kulturelle og språklige uttrykk og symboler kan gå tapt. Fordi det ikke er mulig å overskride livsverdens grenser, er den immun mot en totalrevisjon. Som ovenfor påpekt er det bare mulig å tematisere den i utsnitt. Den står på den måten alltid til disposisjon som ressurs, men den kan samtidig svikte som ressurs. Altså: På samme tid som det er mulig å tematisere livsverden i utsnitt kan den ikke bli problematisert i sin totalitet. Livsverden er uproblematisk, men den kan bryte sammen, dvs. at den ikke slår til ved forståelsesforsøk.

Det må understrekes at slik Schütz beskriver livsverden, er det strukturene som er universelle, ikke innholdet. Å beskrive innholdet i alle menneskers livsverden er umulig. Men det er mulig å beskrive noen felles strukturer. For eksempel kan menneskers forståelse og opplevelse av tid og rom variere, men alle menneskers livsverden er strukturert i rom og tid. Felles basal struktur i livsverdenserfaringer er grunnlaget for at forståelse kan bli etablert, på den måten er livsverden en mulighetsbetingelse for forståelse.

Det kan legges til at Schütz's meningsbegrep bygger på Husserls (noe vi skal se også Niklas Luhmanns gjør.) Mening går ikke på det eksistensielle om for eksempel livets mening, men på den menneskelige erkjennelses rettethet. (På tysk vil den første forståelse av mening dekket av Sinn-voll, den andre av Sinn-haft.) For Schütz vil det si at vi er i stand til å tilskrive de hendelser som vi er vitne til en bestemt karakter. En meningsstruktur kommer frem når vi reflekterer over våre erfaringer i lys vår livshistorie. Og fordi vår livsverden inkluderer andre mennesker, bringer den til veie det fond av bakgrunnsviden som forståelsesprosessene hviler på. Livsverdenen er medium for forståelse og bærer av forståelsesprosesser.

I og med at det er livsverdens basale strukturer og ikke livsverdens innhold som er felles-menneskelig, kan Schütz's forståelse av livsverden ses som et forsøk på et rasjonalitets-kontinuum. Til det kan det innvendes at slik Schütz skisserer strukturene, grenser de til å være innholdsbestemte. Når livsverdenen ikke bare er medium men også bærer av forståelsesprosesser, blir den like mye en felles verden å tale om som et samtaleforum. En måte å dele inn på kan være at livsverden både representerer et rasjonalitetskontinuum og legger grunnlaget for et realitetskontinuum. Om livsverdenens strukturer er universelle, er et annet spørsmål. At mange vil benekte deres universelle karakter, finnes det mange eksempler på.<sup>67</sup> I denne avhandling vil i første rekke Niklas Luhmann tjene som eksempel på dette.

---

<sup>66</sup> Denne forståelsen av horisont trenger ikke stå i motsetning til Gadamer: "det som vi vandrer inn i, og som vandrer av sted sammen med oss". Men det kan være at Gadamer's horisont er mer åpen for tematisering enn Schütz's. Se note 12, s. 10.

<sup>67</sup> To ganger har jeg hørt Thomas Luckmann skissere livsverdenens strukturer for studenter og ansatte ved NTNU. Begge ganger med samme reaksjon: universelle strukturer finnes ikke.

Når det gjelder teologen og filosofen K. E. Løgstrup, kan hans tenkning godt kombineres med en livsverdensforståelse av Schütz's støpning. Det Løgstrup mener er fellesmenneskelig, livsytringene, er imidlertid uten tvil forsøk på et realitetskontinuum. Et visst minstemål av tillit er nødvendig for at det menneskelige liv skal kunne leves overalt og til alle tider.<sup>68</sup> Mitt siste eksempel på en livsverdensforståelse, Jürgen Habermas', er i alle fall i utgangspunktet forstått som et rasjonalitetskontinuum.

### 2.5.3 Livsverden hos Jürgen Habermas og den maktfrie samtale

Innen sosiologien er det ofte tale om tre typer samfunnsmessig differensiering. En taler om segmentær differensiering når det oppstår adskilte grupper som ikke er avhengige av hverandre gjennom spesialisering av oppgaver. For eksempel i antikken ble de samme, for menneskelivets opprettholdelse nødvendige oppgaver, ivaretatt innen hvert enkelt hushold (oikos). Tradisjonelle samfunn berodde også på prinsippet om stratifikasjon eller lagdeling. Hvilke menneskelige grupperinger som til enhver tid har utgjort de forskjellige lag, og hva som ligger til grunn for lagdelingen, er det ulike teorier om. Den mest kjente er Karl Marx's tenkning om klasser som konstitueres ut fra eiendomsretten til produksjonsmidlene som viktigste kriterium.<sup>69</sup> Det moderne samfunn er i stadig større grad delt etter funksjonsområder. Et meget brukt sannhetsvitne for å beskrive funksjonell differensiering har her i Norge vært Max Weber.<sup>70</sup> Det som i de gamle førmoderne samfunn ble holdt sammen, blir i de moderne samfunn skilt ut som autonome størrelser. Vitenskap, etikk, og estetikk blir adskilte livssfærer eller verdisfærer. Spørsmål innen de ulike livssfærer blir ikke avgjort på samme måte. Eller sterkere uttrykt: Det er en misforståelse på ferde når noen bruker forståelsesformer fra et område innenfor et annet. Det finnes følgelig ulike typer rasjonalitet, og hver rasjonalitetstype er i bare begrenset grad relevant utenfor den egne livssfæres område. Hver livsfære har sin "Eigengesetzlichkeit".

Om religion får æren av å være egen livssfære, varierer. Webers samtidige, italieneren Benedetto Croce, opererer med religion som egen livssfære. Når han i sin estetikk skal avgrense kunst fra det kunsten ikke er, ligger en tilsvarende oppdeling som hos Weber til grunn, med det tillegg at han føyer til religionen. Kunst er ikke moral, ikke vitenskap, ei heller religion.<sup>71</sup>

For Habermas fører den funksjonelle differensiering til en vekst i den samfunnsmessige kompleksitet i og med at relasjonene mellom delsystemene øker uten at en sentral instans har mulighet til styring. Videre er ikke Habermas alene om å mene at de økonomiske og politiske systemer er sterke på bekostning av samfunnets mer "myke" systemer. Det moderne samfunns vansker ligger ikke i materiell men i kulturell reproduksjon. Her bryter Habermas med den ortodokse marxisme.<sup>72</sup>

Det særmerkte for Habermas er hans insistering gjennom hele forfatterskapet på at moderniseringsprosessen har fulgt to spor som hele tiden har vært i uoverensstemmelse med hverandre. Terminologien har skiftet gjennom årene: I første omgang Webers målrasjonalitet kontra

<sup>68</sup> Løgstrup, K.E.: Den etiske fordring, særlig kp. 1.

<sup>69</sup> Selv om dette er det viktigste og grunnleggende kriterium, er det tydelig ut fra Kapitalen at Marx ikke ser det som tilstrekkelig. Det viser drøftingen av hvorfor parsellbøndene ikke utviklet klassebevissthet.

<sup>70</sup> Se for eksempel N. Giljes artikkel "Rasjonalisme og resignasjon. En introduksjon til Max Webers kulturteori". Trykt i Skirbekk, Gunnar (red.): Modernitet, differensiering og rasjonalitet.

<sup>71</sup> Croce, Benedetto: Estetisk breviarium, særlig kapittel 3.

<sup>72</sup> Habermas, Jürgen: Theorie des Kommunikativen Handelns II, s. 503ff og 576.

verdirasjonalitet, så i forlengelse av sine eldre kolleger ved Institutt for sosialforskning i Frankfurt, Horkheimer og Adorno: den strategisk-instrumentelle fornuft kontra den kommunikative fornuft. Videre i polemikk med Luhmann: styringsaspektet kontra gyldighetsaspektet. Min fremstilling av Habermas bygger imidlertid på hovedverket "Theorie des kommunikativen Handelns" fra 1981. (TKH)<sup>73</sup> Der er forholdet mellom de to spor blitt presisert under termene system kontra livsverden. Tanken er at i løpet av den samfunnsmessige utvikling, har system og livsverden skilt seg fra hverandre i to ulike områder av samfunnets liv, der det ene er blitt språkbasert (livsverden), det andre ikke-språkbasert (system). I tillegg er det skjedd en utdifferensiering innad i begge områder; i systemet som kompleksitetsøkning, i livsverdenen som rasjonalitetsøkning.<sup>74</sup> Kompleksitetsøkningen er som ovenfor beskrevet en del av den funksjonelle differensiering, og i det ligger ikke Habermas' originalitet. Det omdiskuterte i hans teori om livsverden går på rasjonaliseringen og på det å se på system og livsverden som to atskilte områder av menneskenes liv.

For å ta det siste først. En slik forståelse av livsverden som egen region eller område i menneskenes liv, er ikke i overensstemmelse med Schütz.<sup>75</sup> Som vist ovenfor, var livsverden for ham noe en også kunne finne i drømmer, religion og vitenskap. Og strategisk tenkning og handling kan mennesket så sannelig prestere i hverdagens livsverden.

Habermas setter de to områder opp mot hverandre, og for ham er noe av det negative ved moderniseringen at systemet koloniserer livsverdenen.<sup>76</sup> Denne kolonialisering kommer godt frem i hans kritikk av Parsons' kommunikasjonsmedier. Han går med på at makt og penger finnes som medier, men Parsons tar feil når han ikke ser den artsforskjell det er mellom penger og makt på den ene side og innflytelse og verdibinding på den andre. Parsons foretar en "Überverallgemeinerung" av pengemediet først til maktmediet, så til de to andre.<sup>77</sup>

Her må det legges til at Habermas' begrepsbruk er glidende. I vid mening brukes livsverden i motsetning til systemverden, er språkbasert og inneholder den kommunikative handling. I snevrere betydning bruker han livsverden som komplementær til den kommunikative handling, en prereflektiv størrelse mer på linje med Schütz's livsverdensforståelse. I den snevre mening er livsverden ikke helt ut transparent, og kan bare delvis underlegges kritikk. Noen totalkritikk er ikke mulig.<sup>78</sup> Å gi livsverden i denne snevrere betydning en større rolle, er på sett og vis et lite tilbaketog i forhold til hovedtanken: rasjonaliseringsøkningen i livsverdenen (i vid mening). På samme tid som denne rasjonaliseringsøkning er på parti med historien og som sådan nødvendig og irreversibel, fører den med seg en stadig økende kritisk innstilling til tradisjonelle forestillinger, idealer og opplevelsesmønstre. Rasjonaliseringen består i en emansipasjon fra slike størrelser. Så lite som mulig skal stå uten at det stilles spørsmål ved det, så mye som mulig skal overlates til den kommunikative handling.

Habermas tillegger språket en stor betydning. Hans oppgjør med bevisshetsfilosofien grunner seg i at etter "the linguistic turn", filosofiens "vending mot språket" (pragmatikk) i det 20.

---

<sup>73</sup> Samtidig som jeg viser til originalutgaven av TKH, har jeg under arbeidet også i stor grad støttet meg til den danske oversettelsen av deler av TKH. Der er kapittelnumrene videreført uendret fra TKH, og i noteapparatet har oversetterne angitt sidetallet til – netopp TKH – og ikke den danske oversettelse.

<sup>74</sup> Ibid., s.230.

<sup>75</sup> Enda en hendelse fra et av Luckmanns besøk på Dragvollan, referert i note 67. På spørsmål fra meg om Habermas' livsverdensforståelse, svarte han meget bestemt: "Habermas has misread Schütz".

<sup>76</sup> Habermas, Jürgen: TKH II, s. 230.

<sup>77</sup> Ibid., s. 393.

<sup>78</sup> Distinksjonen mellom livsverden i vid og snevre mening, utarbeides i et senere verk: "Der philosophischen Diskurs der Modernen" fra 1985, særlig fra s. 349 og utover.

århundre, er bevissthetsfilosofien umuliggjort. På tvers av innbyrdes ulikheter, forutsetter bevissthetsfilosofien fra Descartes via Kant til Husserl, subjektets avstand fra den omliggende verden. Nei, sier Habermas, mennesket kan ikke forstås som et vesen på avstand fra verden, men som en del av verden.<sup>79</sup> Og denne verden er en språklig forpliktet verden. Vårt møte med verden er ikke direkte, men formidlet gjennom språk. For det første er ingen erkjennelse mulig før språket, for det andre er det en verden i fortolkning og tydning. Konsekvensen blir som i avsnittet over: I det moderne samfunn med mange tradisjoner kan det ikke være en fortolkning som har forrang fremfor de andre. Enighet om fortolkningene av verden og verdier må stadig på nytt etableres og begrunnes. Formen som kan forene er språket, metoden den maktfrie samtale. Mens garantien for sikker kunnskap for Descartes ligger i hans cogito, for Kant i det menneskelige subjekts konstitusjon (forstandskategoriene og anskuelsesformene) og for Husserl det transcendentale ego, får språket hos Habermas en tilsvarende posisjon. Språket blir gjort til filosofisk sisteinstans.

Nå er Habermas ingen ukjent tenker i Norge, og siden jeg selv ikke har noen ny original fortolkning i forhold til teorien om den kommunikative handling, begrenser jeg meg til følgende korte fremstilling: Erkjennelse skapes gjennom den ideale samtalsituasjon, det Habermas kaller diskursen. Diskursen er det høyeste nivå innen den ønskede rasjonalisering, de to underliggende er livsverden (i snever betydning) og talehandlinger. Mens livsverdenens selvfølgeligheter bare potensielt og delvis er åpne for kritikk, er talehandlingene umiddelbart åpne for kritikk. Men vanligvis er det de færreste talehandlinger som underlegges en gyldighetstest. Normalt går kommunikasjonen flytende - i "talens åpenhet" for å bruke K.E. Løgstrups språkbruk. Nå innrømmer Habermas at sondringen mellom tre hovedtyper kommunikative handlinger (livsverden, talehandling, diskurs) er en idealisering, i dagligtalen glir samtalen mellom de tre utsagnstyper.<sup>80</sup>

Innen diskursen gis diskursdeltakerne mulighet til å innta en rent forståelsesorientert (performativ) innstilling, hvor de underkaster seg "det bedre arguments eiendommeligt tvangsløse tvang".<sup>81</sup> Erkjennelsen blir til et spørsmål om intersubjektivitet der bevissthetsfilosofiens paradigme erstattes med et handlingsparadigme: Paradigmet om herredømmefrie kommunikative handlinger. Målet er konsensus gjennom denne form for kommunikasjon, og grunnlaget er følgende gyldighetskrav som Habermas mener er universelle: Riktighet i den objektive verden, sannhet i den sosiale og sannferdighet i den subjektive.

Habermas setter rasjonaliteten som regulerende instans mellom individ og samfunn. Fornuftsreglene bestemmes som universelle gyldighetskrav for en maktfri samtale. Ved å godta disse gyldighetskrav oppnår individet sin frihet. Det å bøye seg for et bedre argument, som har kommet i stand ved å ta hensyn til gyldighetskravene, er ikke undertrykkende men det fornuftsorienterte menneskes erkjennelse av argumentets "eiendommeligt tvangsløse tvang".

På tross av at Habermas vil ta et oppgjør med bevissthetsfilosofien og dermed Kant, er det mulig å trekke en parallell til Kant, hvor individet må underlegge seg fornuftsregler som grunnlag for forholdet til andre mennesker og til samfunnet. Individet blir forstått som et felles jeg med to identiteter: En personlig identitet og en sosial identitet. En bestemmelse av identiteten følger da av hvordan det personlige jeg realiserer det sosiale jeg i seg. Det

---

<sup>79</sup> Habermas er langt fra alene i sitt oppgjør med bevissthetsfilosofien. Senere i denne avhandlingen trekker jeg inn Luhmann, Heidegger og Levinas som på ulike premisser gjør det samme.

<sup>80</sup> Habermas, Jürgen: TKH I, s. 414.

<sup>81</sup> Ibid., s. 47.

allmenne må realiseres i det enkelte individ, hvor det da eksisterer som moral formidlet av fornuften.<sup>82</sup>

Mens Kants fornuftsregler er, som vi så, det kategoriske imperativ og de maksimer som bygger på det, er Habermas' rasjonalitet kommunikativ. Om en kan diskutere om det kategoriske imperativ er formalt eller substansielt, er vel maksimene som bygger på det substansielle. Når det gjelder Habermas' tanke om den kommunikativ handling, forstår jeg den som et felles samtaleforum og dermed som et rasjonalitetskontinuum. Riktignok sier han i TKH at:

"I det omfang den kommunikative handling overtar sentrale samfunnsmessige funksjoner, får språket pålagt en substansiell forståelses oppgaver".<sup>83</sup>

Dette forstår jeg slik at innholdet den i konsensus den maktfrie samtale eventuelt fører til, er av substansiell karakter. Men denne konsensus om substansielle størrelser ligger der ikke på forhånd.

Som vi så, mener han det i utgangspunktet er umulig å godta innholdsbestemte tradisjoner, de må underlegges den rasjonelle kritikk. Det kan være at livsverden i snever forstand setter en grense for rasjonalitetens rekkevidde. Heller ikke for Habermas, i alle fall ikke den eldre Habermas, er vi gjennomsløttede for oss selv. Men idealet er hele tida så mye rasjonalitet som mulig.

Dermed representerer Habermas et eksempel på et rasjonalitetskontinuum mellom individ og samfunn.

Rasjonaliseringsprosessen er helt avgjørende for Habermas' syn på religion. Dette kommer frem i TKH under overskriften "die Versprachlichung des Sakralen", språkliggjøring av det sakrale. Hovedideen er at på samme tid som religionen er førspråklig og førrasjonell, inneholder den likevel avgjørende fornuftspotensialer. Her bygger Habermas på Durkheim som så en parallellitet mellom religion og moral. Denne parallelliteten besto i at både i moralen og i religionen må individet oppgi det individuelle til fordel for det allmenne. Innen moralen kreves det at individet hever seg over sine egne preferanser og handler i overensstemmelse med noe allment. Dette forutsetter at normen ikke bare er noe utenom en selv, men også noe inne i en selv. Denne dobbelthet av overpersonlighet og internalisering vekker ambivalente følelser i oss. På den ene siden ærefrykt for den moralske lovs autoritet (Kants "aktelse"), på den andre siden tiltrekning fordi det moralske er det etterstrebellesverdige.

Tilsvarende krever det sakrale av det profane at det skal forlate verdens egennytte og overgi seg til det overpersonlige, en kommunion. Derfor finner en også innen religionen en ambivalens mellom tremendum et fascinosum (Rudolf Otto), mellom det helliges uantastelighet og den religiøse lengsel etter en sammensmelting med det overpersonlige.<sup>84</sup> Parallellen mellom moral og religion består altså i at subjektet i begge tilfeller både tilhører seg selv og likevel noe utenfor en selv. Durkheims religionskritiske point er så at dette "utenfor" ikke er en transcendent realitet, men kollektivbevisstheten i transfigurert form.

---

<sup>82</sup> Denne parallelliteten mellom Habermas og Kant, skal ikke trekkes så langt at Habermas deler Kants teleologiske natursyn.

<sup>83</sup> Habermas, Jürgen: TKH II, s. 163.

<sup>84</sup> Ibid., s. 75 – 80.

Habermas kombinerer denne hypotesen om parallelliteten mellom moral og religion med sin egen tese om en universalhistorisk rasjonalisering gjennom en frisetelse av språkets iboende makt. Med språkliggjøringen av det sakrale vil Habermas vise at riktignok har moralen sitt utspring i religionen, men moralens overpersonlige forpliktelseskarakter kan videreføres sekulært. Som påpekt ovenfor: Gjennom diskursen søkes det allmenne realisert i hvert enkelt individ, hvor det står frem som moral formidlet av fornuften.

Her ligger den viktigste grunnen til at Habermas ikke ser noen stor fremtid for religion. Det lar seg ikke gjøre å uttrykke og begrunne religionen innen rammen av den kulturelle modernitet. Religion er uforenlig med den rasjonalitet som "modernitetens sønner og døtre" måler alle ting med. Den danske teologen Jens Glebe-Møller har tematisert Habermas' forhold til religion i boken: "Jürgen Habermas – en protestantisk filosof". Også han finner at ut fra TKH får religion liten plass:

"Religion og i særdeleshed kristendommen er og bliver ambivalent, tvetydig. Religion og spesielt den kristne religion rummer andre dimensjoner end den moralsk-praktiske, selv om den også alltid er til stede. Den rummer erfaringer som ikke kan omsættes i etiske anvisninger og bud. Det er just disse erfaringer, Habermas' religionsteori, i hvert fald som den er udformet i TKH, ikke giver plass for".<sup>85</sup>

I og med at jeg holder meg i første rekke til TKH, kunne det blitt med dette. Men relevant er å legge til at når Glebe-Møller kaller Habermas en protestantisk filosof, er det blant annet fordi Habermas i den jødisk-kristne religion finner visjoner om en intersubjektivitet, som har lyktes mellom mennesker.<sup>86</sup> Og Glebe-Møller mener at fra den protestantiske ide om det alminnelige prestedømme går det en idehistorisk linje til Habermas' konsensusteori om sannheten og til hans diskursetikk.<sup>87</sup> Imidlertid er det ifølge Glebe-Møller ikke mulig for Habermas å føre religionens arv inn i det moderne sekulære samfunn som religiøs arv.<sup>88</sup>

Lar så religionen seg sekularisere? Glebe-Møller skrev for noen år siden boken "Politisk dogmatikk", der han forsøkte å oversette en rekke av de kristne dogmer og det kristne gudsbegrep til et moderne politisk eller samfunnsvitenskapelig språk. For eksempel oversatte han begrepet om Gudsriket ved hjelp av Habermas' tale om den maktfrie kommunikasjon. Habermas hadde stor sympati for boken, men kom med følgende spørsmål:

"Men jeg spørger mig selv, hvem der gjenkjenner sig selv i denne fortolkning?"<sup>89</sup>

Det helt ut å sekularisere religionen vil være det samme som å oppgi den. Ikke desto mindre leter Glebe-Møller med lys og lykte for å finne uttalelser hos Habermas som gir en åpning for religion. Det finner han i "Texte und Kontexte":

"På den eftermetafysiske tænkningens betingelser kan filosofien ikke erstatte den trøst, hvormed religionen rykker den uundgåelige lidelse og den ikke sonede uret, nødens, ensomhedens, sygdommens og dødens tilfældigheder (Kontingenzen) ind i et andet lys og lærer at bære dem".<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> Glebe-Møller, Jens: Jürgen Habermas – en protestantisk filosof, s. 119-120.

<sup>86</sup> Ibid., s. 18-19

<sup>87</sup> Ibid., s. 20.

<sup>88</sup> Ibid., s. 113.

<sup>89</sup> Ibid., s. 110.

<sup>90</sup> Ibid., s. 113.



Men uansett hvordan dette utsagnet skal tolkes og hvilken vekt det skal ha: Tanken om språkliggjøring av det sakrale er hovedlinjen i Habermas' religionsfilosofi, særlig innen TKH's rammer.

Habermas' teori om den kommunikative handling fikk stor innpass i Norge, også innen pedagogisk refleksjon. Det beste eksemplet er Lars Løvlie's bok "Det pedagogiske argument" fra 1984. Der kan en si at teorien om den kommunikative handling ligger som en grunn under det som bør skje i skolen. Gyldige handlinger mellom elever innbyrdes og mellom elever og lærere må være basert på gyldige handlingsregler som kan gjøres universelt eller allment gjeldende. Dette sikres best "ved å gi det bedre argument forrang".<sup>91</sup> En så direkte bruk av teorien om den kommunikative handling, har jeg ikke funnet hos Erling Lars Dale. Men at Habermas også hos ham er av stor betydning, er lett å se bare ved å undersøke boklistene. I "Oppdragelse, ideologi og pedagogikk" fra 1985 inneholder litteraturlisten 10 tekster av Habermas. I "Pedagogikk og samfunnsforandring 2" fra 1992, er dette økt til 11. Dale trekker inn en adskillig større del av Habermas' sosialfilosofi enn bare teorien om den kommunikative handling, og da i stor grad i tilslutning til denne. Om Løvlie og Dales innsats har fått noe nedslag i de analyserte tekster, kommer jeg tilbake til.

#### 2.5.4 Fragmentering av livsverden

Habermas medgir at språkliggjøringens resultater ikke er som ønsket, med andre ord at moderniseringsprosessen ikke har ført til at samfunnets symbolske reproduksjon er ivaretatt på en tilfredstillende måte. En forklaring på dette kan være at systemverdenen stiller funksjonelle imperative krav til livsverdenen som slår over i en kolonialisering av denne og ikke tar hensyn til kulturens egenverdi.<sup>92</sup> I alle fall må den kulturelle modernitet overvinne den symbolske reproduksjons krise ved egen hjelp. Det finnes ingen overbevisende alternativer å falle tilbake på, derfor må og kan dette la seg gjøre innen fornuftens rammer.

Mens Habermas som sagt ser system og livsverden som to områder i menneskenes liv der den ene kolonialisere den andre, beskriver Berger/Berger/Kellner i "The homeless mind" fra 1973 en pluralisering eller fragmentering av livsverden der de forstår livsverden i forlengelse av Schütz's pregning av begrepet. Schütz mente livsverden var uangripelig for en totalrevisjon og kunne bare bli tematisert i utsnitt. Men den kunne bryte sammen ved forståelsesforsøk. De tre forfatteres parallell til en beskrivelse av et slikt sammenbrudd, er å peke på livsverdenens pluralisering eller fragmentering som et resultat av den samfunnsmessige differensiering. Individet tvinges til å forstå seg selv og sin verden på forskjellige måter, alt etter hvilke systemer det beveger seg innenfor. Ved siden av et press fra økonomiens og byråkratiet systemer fører dette til at det enkelte menneskes følelse av å være et spesielt individ og samtidig kunne gå inn i sammenhenger hvor det føler seg hjemme, blir truet.<sup>93</sup> Det finnes ingen mønster for menneskenes liv på forhånd. "Eksistensen går forut for essensen", for å bruke Jean Paul Sartres eksistensialistiske terminologi.<sup>94</sup> Dette mønster må skapes gjennom livsplanlegging. Siden utallige nye valgmuligheter oppstår som truer den oppnådde identitet, vil denne livsplanleggingen gå fra krise til krise. Den stadige selvdistanse fører med seg en rent abstrakt jeg-følelse som ligger under alle sosiale roller. I de tradisjonelle samfunn hadde menneskene en ære (honour) som fulgte den sosiale rolle. I vår tid har

---

<sup>91</sup> Løvlie, Lars: Det pedagogiske argument, s. 25.

<sup>92</sup> Habermas, Jürgen: TKH II, s. 452 og 471.

<sup>93</sup> Berger, Peter, Berger og Kellner: The homeless Mind, s. 29ff.

<sup>94</sup> Sartre, Jean-Paul: Eksistensialisme er humanisme.

menneskene høyst en abstrakt menneskeverdighet (dignity) som ikke er knyttet til noe konkret.<sup>95</sup> Riktignok har moderniteten satt opp et skille mellom offentlig og privat for å verne individet, men denne løsning har ikke slått til. Den personlige livssfære dras selv inn i anomien. Dette viser seg i dyrkelsen av selvet innen estetisk modernitet. Nettopp fordi denne selvrealisering programmessig skal bryte med samfunnsmessige konvensjoner, er identiteten gjort til noe esoterisk og ubestendig

For disse forfattere kan ny-religiøse bevegelser og andre "avmoderniseringsbevegelser" være tegn på at moderniteten svikter de problemer den selv har skapt og at sekulariserings-teologenes og filosofenes myndige menneske er "a very nervous Prometheus". I senere tekster som i "The heretical imperative" har Peter Berger gått så langt som å spørre om sekulariseringen virkelig er en irreversibel prosess og påstå at det ikke er sekulariteten men ropet etter forløsning og transcens som preger den moderne verden.<sup>96</sup>

Om Habermas til en viss grad kan gå med på situasjonsbeskrivelsen, vil han ikke gå med på Bergers siste del av analysen. Moderniteten må berge seg ved fornuftens hjelp. Mens opplysningsfilosofene var karske på fornuftens vegne, ytrer fornuften seg ifølge Habermas ved en rasjonell måte å traktere en alltid feilbarlig viten.

---

<sup>95</sup> Berger, Peter, Berger og Kellner: The homeless mind, s. 69-77. Ekskurs om æresbegrepet 78-89.

<sup>96</sup> Berger, Peter: The heretical imperative. Contemporary possibilities of religious affirmation, s. 184.

## 3 DIFFERENS OG SYSTEM IFØLGE NIKLAS LUHMANN

### 3.1 Innledende bemerkninger

Samfunnsmessig differensiering har jeg kort behandlet i forbindelse med Parsons og Habermas. Denne blir videre behandlet i dette kapittel om den tyske sosiologen Niklas Luhmann, da med overskriften "Sosiale systemer". Luhmann kan ses som en konsekvent differenstenker, noe som kommer frem i hans erkjennelsesteori. Den vil jeg ta opp etter en kort innsirkling av differensbegrepet. Ut over dette skal hans religionssociologi og hans religionsfilosofi behandles.

Konrad Marc-Wogau taler om fire typer differenser, eller forskjeller: numerisk, kvalitativ, kvantitativ og abstraktiv differens. To ting er numerisk forskjellige for så vidt de er to ulike ting. En rød og en grønn terning, liksom egenskapene rød og grønn, er kvalitativt forskjellige. En to meter lang stav og en tre meter lang stav, liksom bestemmelsen to meter og tre meter lang, sies å være kvantitativt forskjellige. Egenskapskompleksene terning-foran-meg og rød-terning-foran meg, liksom bestemmelsene "tresidet figur" og "tresidet likesidet figur", sies å være abstraktivt forskjellige. To ting kan bare være rent numerisk forskjellige hvis de verken er kvalitativt, kvantitativt eller abstraktivt forskjellige. Analogt kan en tale om ren abstraktiv forskjell mellom to ting hvis de er forskjellige, men ikke kvalitativt eller kvantitativt forskjellige.<sup>97</sup> I denne avhandlingen vil det først og fremst være tale om kvalitative differenser.

Den franske filosofen Jacques Derrida har innført neologismen "différance", en til nå ubrukt avledning av verbet différer. På fransk uttales "différance" og "différence" helt likt, slik at forskjellen på de to uttrykk bare kommer frem i skriftlig form. Når Derrida har innført denne neologisme, er det for å si noe om de dikotomier han mener vestlig tenkning har støttet seg til: sann/falsk, mann/kvinne, det samme/det forskjellige, ånd/materie, væren/intet, kultur/natur, liv/død osv. Derrida hevder at den ene side (den først nevnte) alltid har prioritet, mens den annen er en avvikelse, en mangel, en forvrengning av den første. Dette har sammenheng med det viktige paret nærvær/fravær. Derrida mener at vestlig metafysikk er en nærværsmetafysikk. Den høyeste verdi for vestlig tenkning, og dermed den egentlige garanti for andre verdier som sannhet, autensitet osv, er nærvær, og helst det komplette nærvær: identitet.

I begynnelsen var nærværet, identiteten, synes vestlig metafysikk å si. Nei, sier Derrida, i begynnelsen var snarere oppdelingen, splittelsen, forskytningen. For bare gjennom den kan en bli oppmerksom på nærværet, nemlig som motsetning til noe annet, til fraværet.<sup>98</sup>

Luhmann fører ikke inn noen neologisme, men holder seg til den tradisjonelle betegnelsen differens. Imidlertid følger han Derrida i at differensen er før identiteten, både hva tid og betydning angår. Det kommer frem av det følgende, særlig i beskrivelsen av Luhmanns erkjennelsesteori. Differensens motpol, identiteten, vil jeg ta opp i kapittel 4, samtidig som jeg der vil sette Luhmanns differenstenkning i relieff til Wylers henologi. Når det gjelder

---

<sup>97</sup> Marc-Wogau, Konrad: Filosofisk leksikon, s. 41 og 60-61.

<sup>98</sup> Derrida, Jacques: L'Écriture et la différence. For denne korte fremstillingen står jeg i gjeld til Søren Kjørup: Menneskevidenskaberne, 358ff.

forståelsen av forholdet individ – samfunn, representerer Luhmann en kontrast til de posisjoner jeg fremstilte i kapittel 2.

### 3.2 Erkjennelsesteori

Luhmann kaller sin erkjennelsesteori for "operativ konstruktivisme".<sup>99</sup> Dette dels for å distansere seg fra amerikaneren Ernst von Glasersfelds betegnelse "radikal konstruktivisme", dels fordi han mener det er en dekkende betegnelse for sin egen posisjon.

Uten å pløye den epistemologiske åker opp på nytt, kan et fruktbart utgangspunkt være John Lockes "Essay concerning human understanding". Der blir bevisstheten sammenlignet med "et hvitt papir uten en eneste bokstav, uten en eneste ide", en tabula rasa. Bevisstheten blir da "møblert" ved at

"våre sanser (...) leder adskillige bestemte persepsjoner av ting over i bevisstheten (...) Denne store kilde til de fleste av de ideer vi har, som avhenger fullt og helt av våre sanser, og som avledes av dem til forståelsen, kaller jeg sansning".<sup>100</sup>

Dette sitatet er ofte blitt trukket frem som eksempel på en enkel representasjonsteori: gjennom sansene blir omverdenen representert i bevisstheten. Nå er ikke Locke riktig så liketil. I nesten umiddelbar forlengelse av nevnte sitat, understreker han refleksjonens betydning:

"..den andre kilde, fra hvilken erfaring en møblerer erkjennelsen med ideer, er iakttagelsen av vår bevissthets operasjoner i oss, etter hvert som den blir beskjeftiget med de ideer den har fått (...) Denne kilde til ideer har mennesket helt og holdent i seg selv (...) Derfor kaller jeg dette for refleksjon, idet de ideer den krever er slike som bevisstheten kun får ved å reflektere sine egne operasjoner på seg selv".

Dette mindre påaktede sitat viser at Locke hadde syn både for bevissthetens "operasjoner" og for bevissthetens omverden. Locke risser opp de to størrelser som i erkjennelsesteorien gjerne er blitt stående som motpoler: Det erkjennende subjekt og det erkjente objekt. Både i tid og i filosofisk posisjon ligger han mellom Francis Bacons naive empirisme og George Berkeleys solipsisme (esse est percipere), og for den saks skyld David Humes skeptisisme. Lockes erkjennelsesteori er ikke en ren representasjonsteori. Med fare for å bruke et anakronistisk begrep, det ligger en ansats til konstruktivistisk erkjennelsesteori hos Locke. Nå er han ikke alene om det. I forhold til for eksempel Aristoteles' filosofi og dermed Thomas Aquinas', kan en si det samme om Kant. Som kjent var det Aristoteles som først brukte skillet mellom form og materie systematisk. Det samme gjør Kant. Men hos Aristoteles var skillet henlagt til tingene selv. Form og materie utgjorde to forskjellige sider ved enkelttingene, de eksisterte i tingene. Hos Kant blir formen, eller formene, henlagt til menneskenes sinn. De er iboende strukturer i mennesket som former den materie som blir gitt utenfra.<sup>101</sup> Et godt eksempel på ulikheten mellom Aristoteles og Kant, finner vi i deres teleologiske natursyn. Mens Aristoteles mente naturen selv beveger seg ut fra formål, mente Kant at det er et perspektiv vi

---

<sup>99</sup> Avsnittet om Luhmanns erkjennelsesteori bygger hovedsakelig på artikkelen "Erkenntnis als Konstruktion". Men også på kapittel 12 i hovedverket "Soziale systeme". Ellers står jeg i gjeld til Jens Rasmussens artikkel: "Konstruktivisme og fenomenologi – hvad har de fælles, og hvori adskiller de sig fra hinanden".

<sup>100</sup> Locke, John: An essay concerning human understanding, s. 33.

<sup>101</sup> Storheim, Eivind: Innledning til Immanuel Kants Morallov og frihet, s. XI ff.

legger inn i naturen for å virkeliggjøre vår frihet. Ansatser til en konstruktivistisk erkjennelsesteori er således av gammel dato.

Ernst von Glaserfeld sier han er inspirert av Berkeley, men en nærmere meningsfelle er Piaget i sin understrekning av at barn gradvis bygger opp sine kognitive strukturer. Dette hadde flere didaktikere, særlig innen matematikkfaget i USA på 70-tallet, tatt ad notam. Men ifølge Glaserfeld hadde de ikke holdt denne tanke sammen med Piagets begrep om viten som resultat av det aktive subjekts aktivitet, den være seg fysisk eller mental, og ikke som en representasjon av den ytre verden. En slik forståelse av Piaget er triviell, i motsetning til Glaserfelds egne radikale. En triviell konstruktivisme aksepterer Piagets oppfatning av kunnskapstilegnelse som en aktiv målrettet prosess, men holder fast på et substansielt kunnskapsbegrep. I sin radikale konstruktivisme gir Glaserfeld slipp på dette: Virkeligheten eller verden er ikke noe som er, en ontologisk virkelighet, men en konstruksjon. Vi har ingen direkte adgang til en slik ontologisk virkelighet, og siden hver og en av oss konstruerer vår egen konstruksjon, blir det ikke lenger meningsfylt å tale om objektiv sannhet. Konstruksjoners verdi kan ikke måles på om de er sanne i den forstand at de svarer til eller korresponderer med virkeligheten slik en representasjon gjør det. Konstruksjoners verdi beror på om de er en hensiktsmessig eller dekkende fortolkning av virkeligheten i en gitt sammenheng. Og har en kommet frem til en ut fra disse kriterier anvendelig konstruksjon, er det ingen grunn til å tro at denne er den eneste mulige.<sup>102</sup>

At en overgang fra triviell til radikal konstruktivisme reiser viktige spørsmål, skulle være innlysende. Hva vil for eksempel hensiktsmessighet si i konstruksjonen av historiske størrelser som Holocaust?<sup>103</sup> Men Luhmanns kritikk av Glaserfeld er ikke at han har gått for langt i å vektlegge den ene erkjennelsesteoriens pol på bekostning av den annen. "Ja-men-utgaver" av konstruktivismen har Luhmann liten sans for:

"En tar alle argumenter til etterretning som synes å lede i denne retning (konstruktivismens, M.B.), men sier så at helt så hardt bør en ikke uttrykke seg, helt og holdent konstruktiv kan erkjennelsen ikke forstås, for til slutt må det likevel forutsettes en eller annen relasjon til realiteten."<sup>104</sup>

Glaserfelds feil er ikke at han har gått for langt, men at han henger fast i det gamle skjemaet subjekt - objekt. Hverken subjektteorier eller objektteorier innen erkjennelsesfilosofien har løst spørsmålet: hvordan kan erkjennelsen konstatere en gjenstand utenfor seg selv? Luhmann erstatter skillet mellom subjekt og objekt med skillet mellom system og omverden. Han betrakter erkjennelse som en operasjon som markerer en differens. Forskjellen mellom hans og Glaserfelds posisjon

---

<sup>102</sup> Luhmanns fremstilling av Glaserfelds posisjon bygger på Ernst von Glaserfeld: Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus.

<sup>103</sup> Her i Trondheim reiser en mann (Julius Paltliell) rundt på skoler og viser frem fangenummer på armene og brennemerker på leggene han fikk i nazistisk fangenskap. For ham er Auschwitz noe mer enn en kognitiv konstruksjon. En parallell debatt fikk en i forlengelsen av at Jean Baudrillard 4. januar 1991 i Libération sa at "La guerre du Golfe n'aura pas lieu". (Golfkrigen vil ikke finne sted.) For senere på året, 29. mars, i samme avis si: "La guerre du Golfe n'a pas eu lieu". (Golfkrigen har ikke funnet sted.) Baudrillards poeng var at Golfkrigen også i stor grad var en mediabegivenhet. Men hva ville foreldre, kvinner og barn i Irak si til det, de som hadde mistet sine sønner, menn og fedre på slagmarken? Engelskmannen Christopher Norris tok Baudrillard bokstavelig, og gikk kraftig i rette med det han mente Baudrillard hadde ment.

<sup>104</sup> Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruksjon, s. 1-2.

"ligger ikke i graden av radikalitet, men i at referensen til subjektet blir erstattet med referensen til et empirisk iaktakelig, operativt lukket, selvreferentielt system".<sup>105</sup>

Han ser på erkjennelse som den operasjon det er å markere en forskjell. (Derav "operativ konstruktivism".) Erkjennelse er et spørsmål om iakttagelse og betegnelse, der iakttagelse defineres som betegnelse-ved-hjelp-av-en skjelnen.<sup>106</sup> Iakttagelsesoperasjonen er sammensatt av to komponenter, å skjelne og å betegne. En forskjell, det være seg kvinne/mann, rett/urett, en vase/en annen vase i verden, blir valgt og en av de to sider av forskjellen blir betegnet, altså kvinne, rett, denne vase.<sup>107</sup>

Det konstruktivistiske aspektet ved Luhmanns epistemologi kommer frem ved at når et erkjennende system iakttar sin omverden, oppnår det ikke noe umiddelbar kontakt med denne omverden. Iakttagelsen er systemets egen konstruksjon, eller sagt på en annen måte: systemets operativt fremstilte konstruksjon. Systemet er operativt lukket, eller autopoietisk som Luhmann tok i bruk som betegnelse etter å ha lest verker av de to chilenske biologene Humberto R. Maturana og Francisco J. Varela.<sup>108</sup> Autopoiesisbegrepet kommer jeg tilbake til under avsnittet om sosiale systemer.

Når iakttagelse betyr å betegne noe innen rammen av en skjelnen, kan ingen iakttagelse betegne begge sider av forskjellen. Derfor kan ingen iakttagelse iaktta seg selv i iakttagelsesøyeblikket. Iakttagelsen benytter en bestemt forskjell, men den kan ikke iaktta denne forskjell i samme øyeblikk. Dermed blir iakttagelsens egen forskjell iakttagelsens blinde flekk.

Dette utelukker ikke at en annen iakttagelse iakttar den første iakttagelsens forskjell, det vil si betegner den første forskjell ved en annen skjelnen. En slik iakttagelse av iakttagelse kaller Luhmann iakttagelse av annen orden<sup>109</sup> En iakttagelse av annen orden er også bundet til sin blinde flekk, men i motsetning til iakttagelsen av første orden kan denne iaktta relativismen i sine egne iakttagelsesoperasjoner. Også erkjennelsesteoretikeren blir en rotte i labyrinten og er nødt til å reflektere over fra hvilken plass han kan iaktta de andre rottene.<sup>110</sup>

Luhmanns språkbruk kan være med på å kamuflere i hvor stor grad hans tenkning bryter med tradisjonell erkjennelsesteori. Han sier faktisk at hans konstruktivismes tenkning om differens ikke finner sin partner i tradisjonens erkjennelsesteori men i tradisjonens teologi.<sup>111</sup> Dette skal jeg komme tilbake til i avsnittet om Luhmanns religionsfilosofi. Men for å vise hva hans tenkning fører til, er det nok å ta med noe av hans oppgjør med "tradisjonsgitte erkjennelsesblokkeringer". Eksempler på slike er følgende:

---

<sup>105</sup> Luhmann, Niklas: Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? Artikkel i Watzlawick, P. og Krieg, P. (red.): Das Auge des Betrachters, München 1991. Her sitert etter Rasmussen, Jens: Konstruktivisme og fænomenologi, note 5.

<sup>106</sup> Denne definisjonen henter Luhmann fra Spencer Brown, George: Laws of form. I dette kapitlet om Luhmann brukes skjelnen om den operasjon å gjøre en forskjell, mens ordet forskjell går på innholdet i forskjellen.

<sup>107</sup> I forhold til Konrad Marc-Wogaus klassifikasjon, innebærer de to første en kvalitativ differens, den siste innebærer en numerisk, forutsatt at de to vaser det er tale om er identiske.

<sup>108</sup> Maturana og Varelas autopoiesisbegrep benyttes av Luhmann fra og med hovedverket "Sosiale systemer" fra 1982.

<sup>109</sup> Begrepene "blind flekk" og "iakttagelse av annen orden" har Luhmann fra von Foerster, H.: Observing systems.

<sup>110</sup> Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruktion, s. 10.

<sup>111</sup> Ibid., s. 10-11.

1. at erkjennelsen i seg selv er rasjonell
1. at innlæring forbedrer og ikke forringer det innlærendes systems tilstand og dets tilpassning til omverden
2. at økning av kommunikasjon og sosial reflektert kommunikasjon (f.eks. i den vide forstand av gruppedynamikk) øker enigheten og ikke har den motsatte effekt,
3. at rasjonalitet kan fattes i form av et program, f. eks. til fremme av nytte eller fornuftsgrunnet enighet.<sup>112</sup>

At tenkningen bak norsk skole er full av slike "tradisjonsgitte erkjennelsesblokkeringer", kommer jeg tilbake til i avhandlingens analysedel.

Det er mulig å finne viktige paralleller mellom Husserls og Luhmanns erkjennelsesteori. Husserls måte å forstå forholdet mellom subjekt og verden på, er at dette forhold kommer i stand gjennom subjektets intensjonalitet.<sup>113</sup> Det vil si at subjektets psykiske prosesser rettes mot et saksforhold, et innhold. Derfor er erkjennelse ikke bare erkjennelse i seg selv, men erkjennelse om noe. Rettethet hos Luhmann forstås som den operasjon som produserer en forskjell. En forskjell blir til bare dersom noe produserer den gjennom en iakttakelse. Uten iakttakelse ingen forskjeller. Det finnes ingen iakttakeruavhengig omverden. Men det finnes heller ingen iakttaker uten omverden, i og med at de to størrelsene rent logisk forutsetter hverandre.

En annen parallell er den mellom "noema – noesis" hos Husserl og "fremmedreferens – selvreferens" hos Luhmann. Mens noema betegner bevissthetsaktens meningsinnhold, betegner noesis den meningsgivende bevissthetsaktivitet i form av iakttakelse og tenkning. Fremmedreferens får da en parallellitet med noema, og står for det iakttatte meningsinnhold. Selvreferens får parallellitet med noesis, og står for det erkjennende systems selvreferensielle operasjoner.<sup>114</sup>

Men i forlengelsen av disse to paralleller, skilles også veiene. Husserl fortsetter i tradisjonen med å se jeg`et som det ontologiske grunnlag. Erkjennelsen knyttes til jeg`et eller subjektet, og med det, størrelser som intensjonalitet, mening, rettethet, noema og noesis.<sup>115</sup> Som sagt erstatter Luhmann subjekt - objekt med system - omverden. For ham blir det ontologiske grunnlag et selvreferensielt system:

"Vi går ut fra at alle erkjennende systemer er reelle systemer i en reell omverden, med andre ord at de finnes".<sup>116</sup>

<sup>112</sup> Luhmann, Niklas: Europeisk rasjonalitet. Trykt i Autopoiesis II, s. 182.

<sup>113</sup> Som nevnt på s. 31 bruker også Husserl begrepet "Sinn" – mening – for å uttrykke dette: erkjennelsen er "Sinn-haft". Dette vil ikke si "Sinn-voll", der "Sinn-voll" står for meningsfull i eksistensiell forstand.

<sup>114</sup> Når det gjelder Husserl, bygger jeg foruten nevnte artikkel av Jens Rasmussen, på Roman Ingarden: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi. Ti Oslo-forelesninger 1967. Videre har jeg trukket inn "Die Krisis der europäischen Wissenschaft" i hans forståelse av livsverden.

<sup>115</sup> At selvrefleksjon tradisjonelt er forbeholdt menneskets psyke, er Søren Kierkegaards bestemmelse av selvet i "Sygdommen til døden" et godt eksempel på: "Hva er Ånd? Ånd er Selvet der forholder sig til sig selv, eller det i Forholdet der forholder sig til sig selv".

<sup>116</sup> Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruktion, s. 4. Samme tanke møter en også i begynnelsen av hovedverket "Sociale systemer": "De følgende overvejelser går du fra, at der findes systemer. De begynder altså ikke med en erkendelsesteoretisk tvil", s. 48. Disse sitatene er også brukt i note 166 i diskusjonen om på hvilket nivå Luhmann kan fortolkes.

Begreper som intensjonalitet og selvreferanse knyttes da ikke til det menneskelige subjekt men til erkjennende systemer. Her ligger noe av grunnlaget for kritikken av Luhmann for hans antihumanisme. I alle fall på det metodiske nivå er det slik at Luhmann bryter med tanken om mennesket som en del av det sosiale rom. For ham er psykiske systemer ikke de sosiale systemers minsteenheter, men omverden til sosiale systemer. Noe annet er at når Luhmann blir brukt i pedagogisk øyemed, blir han gjerne "humanisert": Elevene blir minsteenheter i det sosiale rom, for eksempel klassen.<sup>117</sup>

Et annet, og for denne avhandling også et viktig veiskille, ligger i Husserls forsøk på å løse solipsisme problemet han endte i. Denne solipsisme prøver han å overvinne med tanken om en intersubjektiv, intermonadisk livsverden slik den er beskrevet i kp. 2. Luhmann avviser ettertrykkelig at tanken om en livsverden kan være løsningen på solipsisme problemet:

"Hans svar, at det sosiale er et "intermonadologisk fellesskap", er så svakt at det kan leses som et uttrykk for forlegenhet, ja, som en innrømmelse av et nederlag".<sup>118</sup>

Og gang på gang avviser han muligheten for noen intersubjektivitet: "Intersubjektivitet er strengt tatt et Unbegriff".<sup>119</sup> Dersom en vil bruke et livsverdenbegrep, er det klart at hvert system i så fall har sin egen. Denne fortrolige sfære - som alt annet - viser seg gjennom iakttakelse og er dermed avhengig av iaktakerposisjonen eller iaktakerens perspektiv. Luhmanns svar blir til ved å definere refleksjon som iakttakelse av iakttakelse, det vil si iakttakelse av annen orden. Som vi skal se under Luhmanns religionsfilosofi, er dette en svært så konsekvensrik tanke.

Til sist under avsnittet om Luhmanns erkjennelsesteori, må noen linjer tilegnes språket. Luhmann gir ikke språket samme avgjørende posisjon som enkelte andre konstruktivister. For eksempel gjør Maturana begrepet om iakttakelse avhengig av rådighet over språk. "Og Glaserfeld ser i språkforskningen den radikale konstruktivismes nøkkelproblemet og dens empiriske bevisgrunnlag."<sup>120</sup>

Luhmann sier en ikke skal undervurdere språkets betydning. Likevel ser han ikke språk som eget system, men som en leverandør av strukturell kobling mellom bevissthetssystemer og sosiale systemer. Dette får den konsekvens at Luhmann åpner for muligheten av før-språklig erkjennelse. Han ble ikke fullt og helt med på den språklige vending.

### **3.3 Sosiale systemer**

Luhmann er langt fra alene i det å tale om samfunnsmessig differensiering. En vanlig inndeling innen sosiologien av begrepet er segmentær differensiering, stratifikatorisk differensiering og funksjonell differensiering, slik jeg beskrev den i fremstillingen av

---

<sup>117</sup> Eksempel på dette er Jens Rasmussens artikkel "Læring og sosialisering i skolen" i Cederstrøm, Qvortrup, Rasmussen (red.): læring, samtale organisasjon – Luhmann og skolen.

<sup>118</sup> Dette skriver Luhmann i forordet, eller mer presist: Instead of Preface, til den amerikanske utgaven av "Sosiale systemer": Social systems, Stanford California 1995. Her sitert etter Jens Rasmussens artikkel: Konstruktivisme og fænomenologi, s. 13.

<sup>119</sup> Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik, 236 og 238. Sitert etter Jens Rasmussen: Konstruktivisme og fænomenologi, note 9. Tilsvarende note har flere eksempler på den samme tanke hos Luhmann.

<sup>120</sup> Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruktion, s. 17-18.



Habermas.<sup>121</sup> Det originale og kontroversielle ved Luhmanns teori er altså ikke påstanden om at det har funnet sted en funksjonell differensiering i det moderne samfunn. Det kontroversielle er den konsekvens som Luhmann gjennomfører differensieringstesens med og universaliserer den. Selv sier Luhmann:

”Det moderne samfunn står i et så radikalt diskontinuitetsforhold til tidligere samfunnsformer, at det ennå ikke er lyktes det å nå frem til en adekvat selvbeskrivelse. Dets utvikling må i strikt systemteoretisk forstand ha vært en "katastrofe" (eller kanskje rettere: en "anastrofe"), altså en omstilling til et annet prinsipp for systemstabilitet. I den klassiske sosiologi taler en her om en funksjonell differensiering, uten at det riktig er blitt avklart hvor dypt skiftet i et systems differensieringsform og den dermed forbundne frakobling fra omverden berører og endrer alle semantiske virkelighetskonstruksjoner".<sup>122</sup>

Luhmanns pretensjon er å skape en teori som er på høyde med dette radikale diskontinuitetsforhold, å nå frem til det moderne samfunns adekvate selvforståelse. Dette forsøk gjøres gjennom bruk av systemteori med den endring av alle "semantiske virkelighetskonstruksjoner" dette fører med seg.

I hovedverket ”Sociale systemer” fra 1984, skjelner Luhmann i verkets innledning mellom tre faser i den generelle systemteori. I fase en er hovedordene helheter og deres deler. Helheten er mer enn summen av delene i og med at helheten får kvalitativt nye egenskaper på grunn av den spesielle form for sammenknytning mellom delene som helheten består av.<sup>123</sup> I fase to er hovedordene system og omverden. Nå blir et system forstått som en åpen størrelse som opprettholder utvekslingsprosesser med sin omverden. Luhmanns lærefader (og senere objekt for fadermord), Talcot Parsons, overførte denne modellen til samfunnsvitenskapene. Ved siden av spørsmålet om systemenes strukturer, interesserte han seg spesielt for de input- og output-relasjoner som eksisterte mellom system og omverden. Videre var det viktig å opprettholde systemets balanse eller jamvekt. Luhmanns skrifter fra tidlig på sekstitallet til hovedverket i 1984 kan rubriseres å være innen dette paradigme, for å bruke Thomas Kuhns begrep (noe Luhmann gjør). Men skal det i denne fasen pekes på et avgjørende skille mellom Parsons og Luhmann, er det at Luhmann skiller mellom funksjon og kausalitet og kaller sin teori for funksjons-strukturalisme.

I den generelle systemteori begynner så et nytt ord å erstatte talen om åpne systemer: autopoiesis er slagordet i fase tre. For Luhmann er det som sagt særlig tekstene til de to chilenske biologene Humberto R. Maturana og Francisco J. Varela som ligger til grunn for endringene i ”Sociale systemer” i forhold til tidligere tekster, og som fører med seg en noe endret språkbruk.<sup>124</sup> Men som vi så i avsnittet om Luhmanns erkjennelsesteori, holder han fast på forholdet system - omverden.

Noe forenklet kan en si at autopoietiske systemer hos Maturana og Varela er levende dannelser som fremstiller og opprettholder seg selv. Det skjer ved at de produserer og fremstiller de komponenter og bestanddeler som de består av. Komponentene virker inn på

---

<sup>121</sup> Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante: Sosiologisk leksikon, s. 56-57.

<sup>122</sup> Luhmann; Niklas: Subjektets nykker og spørsmålet om mennesket. Trykt i Autopoiesis II, s. 41.

<sup>123</sup> Se for eksempel Egil A. Wyllers tilretteleggelse av forholdet helhet-del i ”Enhet og annethet”, s. 222-231. Jeg kommer tilbake til det i kapittel 4.

<sup>124</sup> De viktigste tekstene Luhmann viser til av Maturana og Varela i ”Sociale systemer” er: Humbert R. Maturana: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologi. Maturana: Autopoiesis. Maturana: Stratégies cognitives. Maturana: Man and society. Francisco J. Varela: Principles of biological autonomy.

hverandre i en sirkulær prosess slik at de komponenter som er nødvendig for systemets opprettholdelse blir skapt. Systemets opprettholdelse, ikke jamvekt, er nå det viktige. Dermed trer det funksjonelle frem på bekostning av det strukturelle, og det ligger ingen gjemt teleologi til grunn for systemers opprettholdelse.

På samme tid som autopoietiske systemer er lukkede og opptrer selvreferensielt, er de åpne i den forstand at levende vesener tar imot bestemte substanser i form av næringsmidler. Den tilsynelatende motsetning som ligger i dette, løses gjennom en annen sentral tanke bak autopoiesisbegrepet: Omverdenskontakten, som levende systemer rår over (åpenheten), blir først mulig gjennom den autopoietiske arbeidsmåten (lukketheten). Autopoietiske systemer er autonome, men ikke autarke. I og med at de lever i bestemte omgivelser og er avhengige av disse for å få nødvendige tilførsler av stoffer og energi, er de ikke autarke. I og med at opptakelsen av energi og stoffer er bestemt av systemoperasjonenes lovmessigheter, er de autonome.<sup>125</sup>

Det Luhmann gjør i "Sociale systemer" er å utnytte Maturana og Varelas autopoiesisbegrep på andre typer systemer enn bare biologiske. Han flytter altså forståelsesformer som opprinnelig var knyttet til biologien over til sosiologien. Autopoiesis-begrepet blir generalisert og overført til andre systemarter enn levende vesener. Som vi så i avsnittet om Luhmanns erkjennelsesteori, er også psykiske systemer organisert autopoietisk. Han ender opp med tre typer autopoietiske systemer: levende, psykiske og sosiale.<sup>126</sup>

Også i forhold til sosiale systemer trer Luhmanns brudd med humanistisk tenkning tydelig frem. Kommunikasjoner er sosiale systemers elementer, det vil si de sisteenheter som ikke kan oppløses ytterligere. Det sosiale består ikke av mennesker, men av kommunikasjoner. Følgelig er ikke kommunikasjoner et resultat av menneskelige handlinger, men et produkt av sosiale systemer:

"Mennesket kan ikke kommunisere, kun kommunikasjoner kan kommunisere".<sup>127</sup>

Ut fra forskjellen mellom system og omverden, er alt som blir iaktatt enten system eller omverden. Mennesket er i denne betydning ikke et system, men består av flere systemer som opererer atskilt. Hos mennesket finnes ingen autopoietisk enhet som er overgripende i forhold til disse forskjellige systemer.

Som sagt forutsetter riktignok sosiale systemer som alle andre autopoietiske systemer bestemte betingelser i omverden. Sosiale systemer kan ikke eksistere uten bestemte organiske og psykiske omverdensforutsetninger. På den måten yter menneskets forskjellige systemer helt nødvendige bidrag til kommunikasjonsprosesser. Mennesket - eller det mangfold av systemer hos mennesket - er en nødvendig omverdensbetingelse for sosiale hendelsesforløp.

"Ser man mennesket som en del af samfunnets omverden (i stedet for som en del af selve samfundet), vil det ændre præmisserne for alle tradisjonens spørgsmål, altså også den klassiske humanismes præmisser. Det betyder ikke, at mennesket vurderes mindre væsentlig end i traditionen. Den, som formoder det (og til grund for al polemikk imod dette forslag

---

<sup>125</sup> Språkbruken autark-autonom danner en merkverdig parallell til språkbruken autokefal-autonom innen De ortodokse kirker.

<sup>126</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, kp 1: System og funksjon.

<sup>127</sup> Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Sitert fra Kneer, G. og Nassehi, A.: Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sosiale systemer, s. 70.

lægges åbent eller skjult en sådan vurdering), har ikke forstået paradigmeskiftet i systemteorien".<sup>128</sup>

På spørsmålet om hvordan sosial orden er mulig, svarte som vist Talcot Parsons blant annet eksistensen av symbolsk generaliserte medier som penger og makt. Luhmann forfølger tanken om symbolsk generaliserte medier. De utvikler seg som empiriske svar på kommunikasjonsproblemer i samfunnet. De er seleksjonskoder som har den oppgave å sikre den intersubjektive overførbarhet av seleksjonsytelser gjennom lengre eller kortere rekker. Mens Parsons talte om fire, kan en hos Luhmann ikke identifisere et bestemt antall eller noen begrunnelse for at det skal være noe bestemt antall. Følgelig er det lite fruktbart i forhold til ham å diskutere sosiale systemers antall. Men en forlengelse av tanken om symbolsk generaliserte medier er tanken om ledeforskjeller og binære koder. De enkelte delsystemer (økonomi, politikk, rett, religion, undervisning, vitenskap, kunst osv.) opererer ut fra egne ledeforskjeller. Disse ledeforskjeller er bygget opp av binære koder som er uomgjengelige for hvert enkelt funksjonssystem i og med at det er de grunnleggende differenser som konstituerer systemet. Innen økonomien er den binære kode å betale/ikke betale, innen retten rett/urett, innen politikken regjering/opposisjon osv. Når det gjelder de to systemer som har størst relevans for denne avhandlingen, er å merke at Luhmann ikke klart har slått fast hva generalisert medium, ledeforskjell og binære koder for oppdragelsessystemet og religionssystemet består i.

På en måte hersker det en viss ryddighet i Luhmanns systemiske verden. Hvert system har sitt medium, sin ledeforskjell og binære kode, og derigjennom bevares systemets enhet. For eksempel stiller han seg spørrende til "avantgardistiske eventyr" som vil utviske kunstsystemets grenser.<sup>129</sup> Og rettssystemet skal ikke løse sosialsystemets oppgaver.<sup>130</sup>

Som sagt ligger ikke Luhmanns originalitet i tanken om en overgang først fra segmentær og stratifikatorisk differensiering til funksjonell differensiering. Når det gjelder forholdet mellom stratifikatorisk og funksjonell differensiering, har det imidlertid vært en diskusjon mellom Luhmann og mer marxistisk inspirerte sosiologer. Luhmann er blitt beskyldt for å fremheve den funksjonelle differensierings viktighet på bekostning av den stratifikatoriske: Påstanden er at også i det senmoderne samfunn eksisterer klasseforskjeller.

Et kort riss av Luhmanns fremstilling er som følger:<sup>131</sup> Segmentært differensierte samfunn i like delsystemer som stammer, landsbyer og familier, hadde begrensede muligheter til å hankes med en stigende kompleksitet. Stratifikatorisk inndelte samfunn var bedre egnet til dette. Det avgjørende inndelingsprinsipp er her differensiering i ulike lag. Disse står i hierarkisk relasjon til hverandre, som ikke er tilfeldig. Når det stratifiserte samfunn ser på seg selv er det gjennom ledeforskjellen ovenfra/nedenfra. Denne er virksom i hele samfunnet, det vil si at alt som skjer er regulert ut fra de effekter hendelsene har på samfunnets hierarkiske orden. Muligheten til sentralperspektiv er således til stede, gjerne gjennom generalisering av moralen og religionen. Den samfunnsmessige orden og anvisning av posisjoner innen samfunnet eller sosiale lag var regulert gjennom moralen og legitimert gjennom religionen.

---

<sup>128</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, s. 256.

<sup>129</sup> Luhmann, Niklas: Kunstsystemets evolusjon, s. 26-27.

<sup>130</sup> Luhmann, Niklas: Rettssystemets enhed. Trykt i Autopoiesis II, s. 134ff.

<sup>131</sup> Foruten i hovedverket "Sociale systemer", finnes en tilgjengelig og oversiktlig fremstilling i artikkelsamlingen "The differentiation of society", s. 229-255. Ellers finnes fremstilling av hans systemteori i flere av hans bøker om ulike emner, i og med at Luhmann gjerne begynner med systemteorien.

Den funksjonelle differensiering begynte i Europa på 1600-tallet for så på alvor å slå igjennom i siste halvdel av 1800-tallet og opp mot i dag. Samfunnet differensieres i delsystemer som ikke lenger kan integreres gjennom en ledeforskjell (for eksempel ovenfra/nedenfra) som i det stratifikatorisk inndelte samfunn. I det funksjonelt differensierte samfunn organiserer hvert enkelt system seg i forhold til en omverden etter sin ledeforskjell og binære kode. Og denne omverden oppfattes relativt i forhold til systemet. Mens samfunn som var stratifikatorisk differensiert kunne enes i et perspektiv og dermed være mono-sentriske, er dette en umulighet i strukturelt differensierte samfunn. Disse er poly-sentriske og et felles overordnet perspektiv lar seg ikke realisere. Dette fordi hvert system organiserer seg autopoietisk i forhold til sin egne systemspesifikke omverden, og det finnes ikke noe felles språk, semantikk, som de sosiale delsystemer kan bruke i en kommunikasjon på felles og like vilkår om en felles verden.

Selv om Luhmann refererer til kommunikasjonsbehovet i et samfunn og tar utgangspunkt i Parsons' symbolsk generaliserte medier, kan det se ut som han havner langt fra sin lærefader i spørsmålet om sosial orden. For hva blir forholdet mellom de ulike funksjonelt ut-differensierte systemer? Før han arbeidet inn tanken om "autopoietiske systemer" med hovedverket "Sociale systemer", brukte han begreper som "interpenetrasjon" (som han hentet fra Parsons) og at systemene kunne "irritere" eller "pirre" hverandre. I "Sociale systemer" beholder han begrepet "interpenetrasjon" og bestemmer det som en forlengelse av "penetrasjon":

"Vi vil tale om penetration, når et system stiller sin egen kompleksitet (og dermed ubetsemthed, kontingens og seleksjonstvang) til rådighet for oppbygningen af et andet system. I nøjagtig denne forstand forudsætter sociale systemer "liv". Interpenetration foreligger på tilsvarende vis, når dette forhold er givet gensidigt, når altså begge systemer muliggjør sig selv ved at føre deres forud konstituerede egenkompleksitet ind i det respektive andet system".<sup>132</sup>

Selv om romlige metaforer er lite egnet i forhold til Luhmanns systemteori og ordet "sammenfall" derfor ikke helt treffende, kan en si at dette ikke betyr noe fullstendig "sammenfall" av systemer:

"Interpenetrenderende systemer kan aldrig fuldt ud udnytte variationsmulighederne i kompleksitet i de givne systemer, hvilket vil sige, at de aldri fuldt og helt kan overføre denne til deres egne systemer. I den forstand er det vigtigt at holde fast ved, at nervecellen ikke er en del av nervesystemet, og mennesket ikke er en del af samfunnet".<sup>133</sup>

I tillegg bruker han ordet "strukturell kobling". Interpenetrasjonen muliggjør et forhold mellom autonom autopoiesis og strukturelle koblinger. Maturana benyttet begrepet til å beskrive den generelle relasjon mellom system og omverden. Luhmann avgrensner dette noe, i og med at han bruker det til å beskrive relasjonene mellom autopoietiske systemer. Strukturelt

---

<sup>132</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, s. 257. Ut over interpenetrasjon systemer imellom, taler Luhmann også om interpenetrasjon individene imellom og betegner dette interpenetrasjonsforhold som intimt – intimitet i betydningen av et forhold som kan økes: "Intimitet indfinder sig når stadig flere områder af et menneskes personlige oplevelser og kropsadfærd bliver tilgjængelige og relevante for et andet menneske, og når dette forhold udspiller sig gensidigt". Ibid. s. 268-269. Luhmanns språkbruk kan vel neppe betegnes som særlig romantisk.

<sup>133</sup> Ibid., s. 274.

koblede systemer er henvist til hverandre i og med at de ikke er autarke, men samtidig opererer de autonomt i og med at de er omverden for hverandre.

Uten tvil medfører dette en radikalisering av tesen om samfunnets funksjonelle differensiering. At å se er å bortse fra noe annet, er her gammelt nytt. Omverden ses ikke bare partielt, slik at bare begrensede utsnitt fanges opp av systemet. Informasjon om omverden betegnes nå som en "systemintern kvalitet".<sup>134</sup> (Jevnfør avsnittet om Luhmanns erkjennelsesteori.)

En viss åpning systemene i mellom ut over interpenetrasjon og strukturell kobling, ligger imidlertid i hans tanker om programmer. Dersom ledeforskjellene i det moderne samfunn er bygget opp i form av binære koder og dette sørger for systemets operative lukning, åpner programmeringen systemet for ekstern mening. For å bevare sin elastisitet må kodene følges opp av programmer som nøyere bestemmer hvor og når en skal foretrekke den ene kodeverdi fremfor den andre. På programnivået er det tenkelig at det skjer en viss avstemming av forskjellige systemperspektiver. Her kan politikken innstille seg på økonomien i og med at økonomiske mål og begrensninger blir utmyntet i politiske programmer og undervisningen kan benytte seg av religiøse standarder uten å gå opp i religionen.<sup>135</sup>

I verket "Funktion der Religion" fra 1977, nevnes "superkoding" om et tilsvarende saksforhold. Innen religionssystemet kan alle funksjoner redupliseres via en religiøs superkoding av de andre delsystemers koder. Om nå oppdragelsessystemets ledetråd (generalisert medium) er "karriere", kan denne redupliseres via religiøse skoler slik at elevene både greier seg godt i denne verden og lærer kirken å kjenne.<sup>136</sup> (Senere bestemte Luhmann "barnet" som oppdragelsessystemets generaliserte medium) Men den operative differens mellom systemene blir ikke berørt verken av programmer eller superkoding. Der gjelder at andre systemer er systemets omverden.

I sin mangeårige diskusjon med Jürgen Habermas, avviser han størrelser som livsverden, språk og maktfri samtale som veier til felles forståelse.<sup>137</sup> I tillegg har han en annen samfunnsforståelse. Her skal jeg referere til fire punkter i hans kritikk av Habermas.

---

<sup>134</sup> Luhmann, Niklas: Økologisk kommunikasjon. Trykt i Autopoiesis II, s. 100-115.

<sup>135</sup> Kneer, G. og Nassei, A.: Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer, s. 146.

<sup>136</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, s. 350-353.

<sup>137</sup> Når det gjelder debatten mellom Luhmann og Habermas, kan følgende korte anmerking skytes inn: I 1971 utga de to "Theorie der Gesellschaft oder Sozial-technologie". Habermas kritiserte Luhmann for å være for opptatt av styringskonforme spørsmål, for å forsvare det bestående og for kritikkløst å rette sin samfunnsteori inn under de betingelser som gjelder for samfunnets måte å reprodusere seg selv på. Han så på Luhmanns tenkning ikke bare som en teori om samfunnet, men som sosial-teknologi. Et annet ord for dette er sosial-kybernetikk og innebærer forsøk på å styre og kontrollere samfunnet forstått som system. Luhmann ble også kritisert for irrasjonalisme. Ved å betone det kontingente i verden, det vil si at alt like godt kunne vært annerledes, var dette en fornyelse av irrasjonalismen som i tysk tradisjon idehistorisk sett går tilbake til Nietzsche. I den etterfølgende debatt beskyldte Luhmann Habermas og Frankfurterskolens kritiske teori for emansipasjonskonservatisme, det vil si "naiv" opplysning "i gammel stil". Ifølge Luhmann består naiviteten i to viktige antakelser: For det første at alle mennesker kunne delta i en felles fornuft som de tar del i uten noen institusjonell formidling. For det andre den optimistiske antakelse at en kan fremskaffe bedre tilstander. Dette betyr ikke at Luhmann vil sette opplysningens resultater ut av kraft. Han følte forpliktelse på opplysningens vitenskapsprogram, men ikke på dens "naive" utgave.

For det første avviste han enhver tanke om en felles livsverden. Riktignok kunne Luhmann tale om en livsverden, og en sjelden gang innrømme eksistensen av en kommunikasjon som ikke var funksjonelt tilordnet systemmessig:

"Det finnes i et slikt samfunnssystem (det systemiske M.B.) naturligvis også kommunikasjon som ikke er funksjonelt tilordnet eller er tvetydig - så å si kommunikasjon au trottoir eller sagt mer høytidelig: "livsverdenmessig" kommunikasjon".<sup>138</sup>

Men hovedlinjen i hans tenkning er at livsverden er individuell. Når noe blir iaktatt ut fra fortrolig/ikke fortrolig, kalles den blinde flekk som oppstår livsverden. Det ett individ ser som fortrolig, trenger ikke et annet se som fortrolig. Følgelig blir det umulig å bygge en teori om det sosiale på en livsverden som grunnlag.

For det andre blir Habermas' maktfrie samtales kontrafaktisitet saumfart. Den er formal-pragmatisk utviklet. Det vil si at den konstitueres gjennom en rekke idealiseringer av talehandlings-situasjonen og på den måten er den ikke empirisk fundert. Luhmann mener Habermas er naiv når han ikke tar hensyn til om deltakerne i en samtale faktisk vil undersøke argumentenes holdbarhet. Han kaller den ene deltaker i en samtale for ego og den andre for alter og sier:

"Han drager i form af teoretiske klausuler al mulig omsorg for, at et individ, som går indlader sig på forståelsesorienteret kommunikation, tvangfrit kan afprøve, om det kan anerkende grunde som alment forpligtende. Men vil det gjøre det? Og hvis alter unddrager sig det, skal ego til trods herfor acceptere det, som efter hans mening burde accepteres af alter? Med andre ord: Hvem skal begynde på risikoen i at involvere sig i det almene – for eksempel gennem nedrustning? Og hvis dette overlades til hver enkelt, kan nogen som helst så forvente af sig selv at begynde med det almene liv?"<sup>139</sup>

Habermas er ifølge Luhmann naiv fordi han ikke klart nok ser at forholdet til det allmenne som grunnlag for etablering av en intersubjektiv erkjennelse, ikke bare er bestemt av rasjonalitet.

For det tredje problematiserer han den nevnte oppfattelse av individet som et felles jeg med to identiteter, en personlig og en sosial identitet, der det personlige jeg realiserer det sosiale jeg i seg:

"Det hjelper heller ikke spor at lægge læren om to identiteter, en personlig og en social, til grund – rent bortset fra, at intet individ identificerer sig selv dobbelt på denne måde, og at heller ingen iagttager vil være i stand til at holde disse identiteter ude fra hinanden."<sup>140</sup>

Dermed er vi kommet til det fjerde punkt i Luhmanns kritikk. Interessen Habermas deler med mange om samfunnsmessig konsensus, deler ikke Luhmann. Den bygger på en foreldet tanke om samfunnet som helhet der summen av delen er mer enn helheten. Med funksjonell differensiering er samfunnet blitt senterløst (noe Habermas er enig i) og ut fra system/omverdens-tanken er det umulig å tale om verden som helhet.

---

<sup>138</sup> Luhmann, Niklas: Økologisk kommunikasjon. Sitert etter Autopoiesis s. 102.

<sup>139</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, s. 307.

<sup>140</sup> Ibid., s. 323.

Nå kan det være at det ligger en spenning i Luhmanns tenkning. Å løse for eksempel økologiske problemer, blir ingen lettvinnt oppgave. Luhmann identifiserer miljøproblematikken som et tilnærmet uløselig problem, gitt det moderne samfunns differensieringsform. Men når han betegner miljøproblematikken som en krise for samfunnet, går dette ikke sammen med hans egen forståelse av samfunnet som system og omverden. Altså at ikke samfunnet kan ses som en helhet bestående av deler. Krisebetegnelsen forutsetter en posisjon i samfunnet som samfunnet som et hele kan beskrives fra. Dermed kan det være at han havner i spenning med seg selv.<sup>141</sup>

### **3.4 Religionssosiologi**

I sin bok om Luhmann hevder Gabor Kiss at kontingens kanskje kan ses som en "grunn-erfaring" hos ham.<sup>142</sup> En erfaring av at alt kan være annerledes enn det vi opplever.

"Med kontingens kan vi forstå at de anviste muligheter for fortsatte opplevelser også kunne fått et annet utfall enn hva som ble forventet; at det anviste med andre ord kan bedra (...) Praktisk betyr kontingens fare for bedrag og nødvendigheten av å innlate seg på risikoer".<sup>143</sup>

Moderne samfunn kan fungere ved å forholde seg til store mengder kontingens. Interessant er det imidlertid å merke seg at Luhmann med sin gode kjennskap til vestlig teologihistorie, knytter kontingens til den jødisk-kristne skapertanke. Tilværelsen er og vi er til i den, men tilværelsen hadde ikke behøvd å være og så med oss. Mens vitenskapen i den tidlige modernitet forsøkte å fortrenge enhver bevissthet om kontingens ut fra forestillingen om "nødvendige naturlover", er den senmoderne bevissthet åpen for ethvert forholds usannsynlighet. Luhmann utnevner den teologiske tradisjon for å være en forløper for denne opplevelse av kontingens.<sup>144</sup>

Et annet viktig begrep hos Luhmann er paradoks. De fleste kjenner til kretenseren Epimenides' utsagn: "Alle fra Kreta lyver". Som andre paradoksale utsagn setter det oss i en situasjon av uavgjørbarhet; de inneholder to verdier hvor en ikke kan utelukke noen av dem. Så snart en bestemmer seg for en verdi, lander en uunngåelig i den andre. Paradoksale utsagn har to definatoriske kjennetegn. For det første sikter de på en fullstendig beskrivelse ("alle kretensere"), men de oppnår denne fullstendighet bare ved å inkludere seg selv. De er strukturert selvreferensielt. Det de sier gjelder også dem selv. For det andre inneholder de et motsetningspar (løgner/ikke løgner), de opererer følgelig med en forskjell. I og med at paradoksale utsagn beror på selvreferanse og benyttelse av en skjellen, er parallelliteten til Luhmanns teori om sosiale systemer klar. Som sagt opererer de selvreferensielt etter binære koder.

Enhver iakttagelse er konstituert paradoksalt. Men en slik uendelig pendling mellom verdi og motverdi er i praksis umulig. Et valg er nødvendig for tilslutning til videre operasjoner. Tilslutningsevnen kan bare sikres når det tilgrunnliggende paradoks blir oppløst eller gjort usynlig. Det skjer en avparadoksing, en endring fra ubestemt kompleksitet (utsiktsløs

---

<sup>141</sup> Luhmann, Niklas: Økologisk kommunikasjon. For denne påståtte spenning i Luhmanns tenkning, se Brekkes artikkel i Sosiologisk tidsskrift nr. 4, 2000, s. 291.

<sup>142</sup> Tschannen, Olivier: Les théories de la sécularisation, s. 356. Tschannens fremstilling av Luhmanns tanker, bygger i stor grad på Gabor Kiss: Grundzuge und Entwicklung der Luhmannsche Systemtheorie.

<sup>143</sup> Luhmann, Niklas: Rechtssoziologie, 1 bd., s. 31. Sitert etter Autopoiesis I, s. 65.

<sup>144</sup> Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, s. 331-333. Sitert etter Autopoiesis I, s. 104.

pendling mellom to iakttakelsesverdier) til bestembar kompleksitet (sikring av tilslutningsmulighet). Avparadoksering er nødvendig for kompleksitetsreduksjon.<sup>145</sup>

Enhver form for avparadoksering beror på kontingente beslutninger, dvs. beslutninger som kunne falt annerledes ut. En iakttaker av første orden som vil fortsette sine iakttakelsesoperasjoner, er tvunget til i det minste å omgå sitt grunnleggende paradoks. En iakttaker av annen orden kan imidlertid iakttå det paradoks som ligger til grunn og dermed iakttå den teknikk som blir brukt til avparadokseringen.<sup>146</sup>

I alle sosiale systemer foregår det en avparadoksering og en kompleksitetsreduksjon som er nødvendig for systemets fortsatte eksistens. Det spesielle ved religionen er at den ved å føre inn et blikk som skiller mellom immanens og transcendens, skjer avparadokseringen og kompleksitetsreduksjonen på en bestemt måte. Her må det skytes inn at mens kompleksitetsreduksjon er et ord vi finner over hele Luhmanns trettiårige forfatterskap, dukker avparadoksering som begrep opp etter hans hovedverk om religion "Funktion der Religion" fra 1977. Dette har imidlertid ingen avgjørende betydning for selve religionsforståelsen.<sup>147</sup> Verdt å merke seg er imidlertid at i sin beskrivelse av religionens funksjon bygger Luhmann på Husserls meningsbegrep og bruker også hans begrep med-presentasjon ("Ap-präsentation"). Forskjellen er som ofte ellers at mens Husserl knytter dette til den intensjonelt rettede bevissthet, knytter Luhmann det til menings-systemer.<sup>148</sup>

For å hanskis med alt som fremstår for et menings-system, velges utallige muligheter bort. Men disse bortvalgte mulighetene er potensielt til stede. Alt som er blitt ekskludert ved et systems valg med påfølgende reduksjon av kompleksitet, blir som med-presentert potensielt til stede. Dette kan skje på to måter. For det første slik at det med-presenterte kan være til stede ved systemets selv-referanse. For det andre kan det som er med-presentert bli gjeninnført i systemet, det er mulig å re-presentere det som er blitt med-presentert. Men disse to prosesser strekker ikke til for å dekke den totalitet av mening som skapes i et samfunn. Alltid vil det være en stor del av det som er med-presentert som ikke kan bli re-presentert.

Religionen går utenom denne vansken ved i stedet for samtidigheten av meningsmessig re-presentasjon ("Re-präsentation") og med-presentasjon ("Ap-präsentation") å sette opp en religiøs mot-presentasjon ("Gegen-präsentation") i forhold til det re-presenterte. På den måten løses problemet med at det med-presenterte på langt nær alltid kan bli re-presentert. Det re-presenterte finner sin motpart idet mot-presenterte. Motstykket til "verden" er "en annen verden" eller "himmel". Religionen fyller dermed en stabiliserende rolle i produksjonen av mening.

Det ubeherskelige bryter som en "Interdependenzunterbrecher" inn i samfunnsystemets indre orden og medfører uro og angst på det psykiske systems nivå. Det er dette diffuse behov for kontingensbearbeidelse religionen som sosialt system tar opp og formulerer løsninger på.<sup>149</sup>

---

<sup>145</sup> I Luhmanns forfatterskap finnes andre mekanismer som kan redusere sosial kompleksitet. I hans første bok "Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität" fra 1968, beskrives tillit som en sådan.

<sup>146</sup> Luhmann, Niklas: Artikkell i Gumbrecht, Hans Ulrich og Pfeiffer, K. Ludwig (red.): Paradoxien, Dissonansen, Zusammenbruche. Situationen offener Epistemologi. Frankfurt am Main, 1991, s. 128. Sitert etter Kneer/Nassehi s. 111.

<sup>147</sup> I hvor stor grad den endrede språkbruk i og med "Sociale systemer" endrer Luhmanns tenknig, er et omdiskutert spørsmål jeg ikke kan gå inn på her.

<sup>148</sup> For betegnelsen mening, se s. 31 og note 113.

<sup>149</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, s. 20ff.



Det er lett å finne sosiologer som har ment at religionens funksjon er å opprettholde samfunnsmessig orden, det være seg fra Emil Durkheims forståelse av religion som grunnlaget for "la conscience sociale" til Peter L. Bergers forståelse av religion som "The Sacred Canopy".

At religion kan ha en stabiliserende rolle i et samfunn, er ut fra det ovenstående heller ikke fremmed for Luhmann. Men den religiøse tematikk melder seg for ham også der hvor selvfølgelighetene bryter sammen, og vi oppdager at alt kunne vært annerledes. Forholdet mellom tilværelsens usikkerhets overskudd av muligheter er religionens grunntema, ikke bare som en trøstende men like meget som et foruroligende fenomen. At religion er systemisk stabiliserende, er bare en side av saken. Den kan like godt være systemsprengende.<sup>150</sup>

Det skulle ut fra dette være klart at i forhold til den vanlige inndeling i substansiell og funksjonell religionsdefinisjon, er Luhmanns forståelse funksjonell. Nå består en funksjonell analyse blant annet i å peke på funksjonelle ekvivalenter som kan løse samme problem ut fra andre problemløsnings-strategier. Men religion er en "selv-substitutiv ordning", dvs. den løser noen problemer på en så spesifikk måte at når den nå engang er funnet opp, ikke kan erstattes av en annen slags orden, men kun av en orden av samme slag, in casu av (en eventuell ny) religion.

Dette fører til at ideologier og vitenskap ikke kan ta over religionens rolle, selv om mange har sett dem som religionens arvtakere. De befinner seg "ganz Diesseits der Linie". Derimot narkotika og eksperimenterende kunst befinner seg "Jenseits der Linie". Men bare religionen tematiserer forholdet mellom det fortrolige og det fremmede:

"For å nå opp til religionens funksjonsnivå måtte en kombinere marxisme og narkomani. Men inntil nå har forsøk i den retning ikke falt videre heldig ut".<sup>151</sup>

Luhmann nevner i forlengelsen av dette utsagnet likevel en mulig ekvivalent til religionen; humoren. Humoren springer ut av at to heterogene størrelser holdes sammen, samtidig som det blir underforstått at de to er grunnleggende forskjellige. Men humoren kan ikke gjøres til system: vitsen kan ikke gjentas. Humoren blir da snarere "den lille form" i forhold til det helliges "store form".

Om nå ingen annen orden kan løse visse problemer ekvivalent med religionen, betyr ikke det at religionens rolle er konstant til alle tider. Det kan forklares på minimum to måter:

For det første ut fra Luhmanns kode-teori. Så lenge ingen andre systemer kan løse visse problemer ekvivalent med religionssystemet, vil religionssystemet bestå. I og med at diskrepansen mellom det re-presenterte og det med-presenterte ikke ser ut til å kunne utjevnes, og religionssystemet er det eneste som kan sette det mot-presenterte i forhold til det re-presenterte, skulle det ikke være fare for religionssystemets fremtid. Når religionssystemet likevel i vår tid står relativt svakt, er det fordi det ikke har lyktes å gjøre "troen" gjeldende som generalisert kommunikasjonsmedium på linje med "penger" innen det økonomiske.<sup>152</sup> Som nevnt er ikke Luhmanns teori i forhold til religionssystemets kode entydig. Dette kommer delvis av at kodeteorien er utarbeidet etter "Funktion der Religion". Der taler han om

---

<sup>150</sup> Luhmann, Niklas: Society, meaning, religion – based on self-reference. Sociological analysis 46, 1985, s. 144ff. Tatt fra Autopoiesis I, s. 109.

<sup>151</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, s. 47.

<sup>152</sup> Ibid., s. 124 og 136.

troen som "språk-kode", mens han senere bestemmer religionens enhetskode som "Gud" og dens lededifferens som "transcendens/immanens".<sup>153</sup>

For det andre ut fra overgangen fra det stratifikatorisk differensierte samfunn til det funksjonelt differensierte. I det lagdelte samfunn kunne, som vi så, religionen legitimere et enhetlig syn på samfunnet ut fra koden ovenfra/nedenfra. Samfunnet var mono-sentrisk. I det poly-sentriske funksjonelt differensierte samfunn er religionen degradert til et system mellom mange andre og må ha en marginalisert (om enn viktig) kommunikasjonsandel i samfunnets samlede kommunikasjon. Selv om religionen handler om "det hele", så fyller den langt fra det hele: "Det hele er allikevel kun av og til av betydning".<sup>154</sup> Religionssystemet er best egnet til å løse visse problemer, men det forventes ikke at det kan løse andre systemers: religion er ingen forsikring verken mot inflasjon eller parforholdets oppløsning.<sup>155</sup> I tillegg er en rekke av religionens tidligere ytelser overtatt av andre systemer, for eksempel er kirkens karitative oppgave i stor grad overtatt av det (sosial)politiske system.

Den andre forklaring har nær sammenheng med Luhmanns forståelse av sekularisering. Ikke uventet kommer en frem til kjernen i hans sekulariseringsteori ved å ta funksjonell differensiering som utgangspunkt. Sekulariseringen er en strukturell følge av den funksjonelle differensiering som setter seg igjennom for religionssystemets vedkommende som for andre systemer. Religionssystemet kommer ikke i noen særstilling. En kan med like lite rett si at det moderne samfunn er avpolitisert som det er religionsløst. Religion og politikk har mistet deres plass på toppen av samfunnets hierarki. Dette betyr ikke at politikk og religion bare er historiske størrelser. Det betyr at i det senterløse (eller poly-sentriske) samfunn er religion blitt et system blant mange andre som en kan velge å delta i, slik en kan velge å interessere seg for politikk, estetikk eller vitenskap.

I forhold til Luhmanns teori om funksjonell differensiering kan en spørre om muligheten til både å unnlate å delta i et system og muligheten til å delta i et system. Kan en unnlate å delta i for eksempel det økonomiske system? Og kan en delta i alle? (Jevnfør kritikken fra marxistisk inspirerte sosiologer.) Den funksjonelle differensiering innebærer for Luhmann en inklusjon, dvs. at hvert individ i prinsippet har tilgang til enhver funksjon i samfunnet.<sup>156</sup> Og det er kanskje mulig å lese inn en skjult humanisme i Luhmanns tenkning: systemene skal stå åpne for alle som måtte ønske det.<sup>157</sup> Men i praksis gjør hvert individs behov, interesser og kompetanse og systemenes behov at heller ikke i et funksjonelt differensiert samfunn kan inklusjonen realiseres fullt ut. "Hver enkelt funksjonskrets har sitt spesielle publikum".<sup>158</sup> For hvert delsystem gjelder en avgjørelsesprivatisering, en "privatisierung des Entscheiden", som får konsekvenser for ethvert system. For religionssystemet medfører det en nær sammenheng mellom funksjonell differensiering, sekularisering og avgjørelsesprivatisering. Et sted går han så langt som å definere sekulariseringen som en konsekvens av avgjørelsesprivatisering på religionssystemet.<sup>159</sup> En slik forståelse vil være en innsnevring av den forståelse av sekulariseringen jeg beskrev ovenfor, men ingen motsetning.

---

<sup>153</sup> Gregersen, Nils Henrik: Religionens umulige nødvendighet. Autopoiesis I, s. 116.

<sup>154</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, s. 80.

<sup>155</sup> Ibid., s. 259-261.

<sup>156</sup> Ibid., s. 234.

<sup>157</sup> Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung, bd. 5, Opladen 1990, s. 84. Tatt fra Autopoiesis I, s. 222, note 50.

<sup>158</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, s. 237.

<sup>159</sup> Ibid., s. 233f.

Imidlertid er en slik privatisering ikke uten konsekvenser for samfunnets struktur. Privatiseringen kan virke sammen med andre strukturer (privatiseringen forstås som struktur i "Funktion der Religion") og tvinger frem samfunnsmessige forandringer.<sup>160</sup> Privatisering er derfor ikke utelukkende en privat sak.

Ikke desto mindre ser Luhmann på fritiden som religionens største mulighet. Den muligheten må imidlertid virkeliggjøres gjennom konkurranse med andre fritidsaktiviteter som sport, teater, fjernsyn o.l. I denne konkurransen prøver religionen å etterligne andre tilbud: "Club-Ketten für Play-boys lassen sich Club-ketten für Pray-boys nachbilden".<sup>161</sup>

I forhold til Tschannens sekulariseringsparadigme, blir Luhmann kort behandlet i avhandlingen og får ikke æren av å være blant paradigmetes søyler. Tschannen kritiserer Luhmann for å ha en språkbruk det er vanskelig å forstå (noe det er lett å si seg enig i) og for å være for lite empirisk.<sup>162</sup> Derfor vil det være en viss vindskjevhet i forholdet mellom Luhmanns religions-sosiologi og de mer empirisk funderte deler av paradigmet, for eksempel når det gjelder nedgang i religiøs praksis og vantro. Luhmanns erkjennelsesteori gjør at han også kommer skjevt ut i forhold til elementet rasjonalisering og dets to korrelater vitenskapeliggjøring (at religion erstattes av vitenskapen) og sosiologisering (at religion erstattes av sosiologien) gjennom "social engineering" (Wilson).

Bedre passer Luhmann inn i forhold til de to innledende påstander. Jeg har allerede vært inne på Luhmanns tanker om religionssystemets fremtid, og når det gjelder påstanden at sekulariseringen har religiøse røtter, finnes det gode belegg for den i "Funktion der Religion".<sup>163</sup> Likeledes faller Luhmann godt inn i paradigmet når det gjelder privatiseringen. Her kan jeg ikke se at Luhmann skiller seg særlig ut fra det som synes å være religions-sosiologers felleseie. Det samme kan synes for differensieringen som et sentralt og viktig element i paradigmet. Men som vist får dette sin spesielle utforming hos ham. Som sagt: Sekulariseringen er en strukturell følge av den funksjonelle differensieringen som setter seg igjennom for religionssystemets vedkommende som for andre systemer.

Dette får konsekvenser for pluralisering og generalisering. For Talcot Parsons henger som vi så dette sammen som to sider av samme sak. For Luhmann er differens et mer grunnleggende begrep enn pluralitet, og mens Parsons holdt døren åpen for et felles kulturelt rom på tvers av

---

<sup>160</sup> Ibid., s. 240.

<sup>161</sup> Ibid., s. 241.

<sup>162</sup> Tschannen, Olivier: Les théories de la sécularisation, s. 356.

<sup>163</sup> Luhmann, Niklas: Funktion der Religion. Se side 270-275 for gammelegyptisk religion, s. 321-323 for jødedommen og s. 340-346 for kristen protestantisme. Som en ser går Luhmann så langt tilbake som til gammelegyptisk religion, allerede der skjer en pragmatisk og situasjonsbestemt omgang med det hellige. Når det hellige begrenses til hellige tider og steder og knyttes til overklassen, innebærer dette en selvstendigjøring av religionen som delsystem. Ellers er han i god overenstemmelse med Peter Bergers synspunkter på jødedommen og kristendommens sekulariserende røtter i "The sacred canopy". Påstanden at sekulariseringen har religiøse røtter har sin rot i Max Webers "Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd" og blir systematisk utarbeidet i "The sacred canopy". Det Berger peker på er i første rekke at Guds transcensens fører til et skille mellom skaper og det skapte og at historien blir en arena hvor mennesket fritt kan gripe inn i sin skjebne. (Jevnfør Luhmanns tanke om kontingensforståelsens jødisk-kristne røtter.) Videre nevner Berger en etisk rasjonalisering ved Torahens utvikling som eliminerer all magi. Denne utvikling er blitt ytterligere aksentuert ved protestantismen og han konkluderer med at "kristendommen har gravd sin egen grav" (s. 129). Luhmann følger opp ved å peke på at når Jahve innen den jødiske tradisjon verken kan representeres billedmessig eller plasseres romlig, innebærer dette en ytterligere differensiering av religion og kosmologi. Endelig kan reformasjonens lære om "rettferdiggjørelse ved troen alene", tolkes som en differensiering av religionssystemet fra det organiserte samfunn ved å gjøre religionen til en individuell sak. En kan være troende uten å være medlem av et organisert kirkesamfunn, noe som åpner for bedre inklusjonsmuligheter for religionssystemet.

systemene, er denne mulighet langt på vei borte i Luhmanns tenkning der perspektivet er system/omverden.

Riktignok åpner han i ”Grundwerte als Zivilreligion” fra 1979 for at det finnes grunnverdier som de fleste innen et samfunn kan dele. Men disse er ikke operasjonaliserbare i det hele tatt. Alle forsøk på å konkretisere dem fører uvegerlig til ulike tolkninger, og dermed er en like langt. Noen verdikommisjon er knapt nok mulig på Luhmanns premisser.<sup>164</sup>

### 3.5 Religionsfilosofi

Å utnevne Luhmann til religionsfilosof, reiser et viktig spørsmål: Hvordan lese hans tekster? Eller ut fra motsatt perspektiv: Hva vil Luhmanns teori være teori om?

Ifølge Gregersen er det mulig å lese Luhmanns teori på tre nivåer:<sup>165</sup>

- Nivå 1 er å lese den som en modernitetsteori som er beregnet på å fange opp de sosiale og semantiske konsekvenser av den funksjonelle differensiering fra 1650 og til i dag.
- Nivå 2 er å lese den som en sosialfilosofisk teori om systemaspektet ved alle tiders og kulturers sosiale relasjoner.
- Nivå 3 er å lese Luhmanns generalisering av Maturana/Varelas naturalistiske erkjennelsesteori som en evolusjonistisk metafysikk, hvor celler, organismer og sosiale systemer i en differensieringsprosess over tid oppnår relativ autonomi og egen selvorganisering.

Det er mulig i Luhmanns forfatterskap å finne støtte for alle de tre nevnet lesemåter.<sup>166</sup>

Når det gjelder Luhmanns sekulariseringsteori (som befinner seg på nivå 1), kan en som Olivier Tschannen spørre om den er empirisk holdbar. Har den status som en empirisk verifiserbar eller falsifiserbar religionssosiologisk teori om religionens utvikling i det moderne samfunn?

På nivå 2 kan en forstå forholdet mellom det re-presenterte og det mot-presenterte. Dette forhold gjelder i alle typer samfunn, ikke bare i det moderne.

---

<sup>164</sup> Luhmann, Niklas: Grundwerte als Zivilreligion. Trykt i Soziologische Aufklärung 3, Opladen 1981, s. 293 – 308. Her referert etter Leo Laeyendecker: The problem of civil religion – the case of the Netherlands. Trykt i Erik Karlsaune (ed.): Religion as a social phenomenon.

<sup>165</sup> Gregersen, Niels Henrik: Religionens umulige nødvendighet, s.97ff.

<sup>166</sup> For nivå 1: ”Denne differensieringsform er kun realisert en enkelt gang: i det moderne samfunn som gikk ut fra Europa. Dette samfunn har i kraft av sin differensieringsform enestående trekk som historisk sett er uten paralleller.. Derfor er det rimelig at dette samfunns semantikk ikke kan sammenlignes med selverfaringer i andre samfunn”. Gesellschaftstruktur und Semantik: Studien zur Wissensozilogie der modernen Gesellschaft, bd. 1, Frankfurt am Main 1980, s. 27. Sitert etter Autopoiesis I, s. 101.

For nivå 2: ”Teorien setter sit genstandsforhold som et forhold mellom intransparent og transparent kompleksitet. Den reklamerer aldri med at være en genspejling af dens genstands komplette realitet og heller ikke med at kunne udtømme alle muligheder for erkendelse af genstanden. Og således reklamerer den heller ikke med at udelukke andre konkurrerende teoriforehavendes krav på sandhed. Men nok med genstandsforståelsens universalitet i den forstand, at den som sociologisk teori behandler alt det sociale og ikke kun udsnit (som fx lagdeling og mobilitet, særlige forhold i det moderne samfund, interaktionsmønstre osv.). Sociale systemer, s. 30-31.

For nivå 3: ”Vi går du fra at alle erkennede systemer er reelle systemer i en reell omverden, med andre ord at de findes”. Erkendelse som konstruktion, s. 4. Og: ”De følgende overvejelser går du fra at der findes systemer. De begynder altså ikke med en erkendelsesteoretisk tvivl”. Sociale systemer, s. 48.

På nivå 3 kan en lese motsetningen mellom religionssystemets krav om et perspektiv på den hele verden og teorien om autopoietiske systemers avvisning av denne mulighet, ikke bare for det sosiale system, men i "virkeligheten". Luhmanns konstruktivistiske tilspissing fører til at religionens tilværelsestolkning skjer ut i en tom horisont. Forstått som metafysisk teori, trekker den enhver rasjonalitet ut av religiøse utsagn:

"Samfunnet kan ikke kommunisere med sin omverden, men kun om sin omverden... Det finnes altså ingen kommunikasjon med Gud. Man kan verken forestille seg Gud som en som taler til Noah, Abraham, Jakob eller andre; heller ikke kan en tenke seg ham en som anropes (når en kjenner til hans navn). Og i siste konsekvens betyr dette at en ikke kan tenke seg åpenbaring eller bønn som kommunikasjon. Alle slike forestillinger fører i siste instans til en innlemmelse av Gud i samfunnet".<sup>167</sup>

Dermed trer en merkverdig ambivalens frem i Luhmanns tenkning. Diskrepansen mellom det re-presenterte og det med-presenterte vil være der. Religionens tilbud om det mot-presenterte vil være funksjonelt på nivå 2, og religionens funksjonalitet kan vanskelig erstattes av andre systemer. (Og Luhmann tilegnet "Funktion der Religion" til minne om sin kone, "for hvem religionen betydde mer enn noen teori kan forklare".) Men like nødvendig som religionssystemet er på nivå 2, synes religionen umulig på nivå 3.

Til den samme konklusjon kommer en ad en annen vei. Som sagt er det tradisjonens teologi som er konstruktivismens partner mer enn den tradisjonelle erkjennelsesteori. Den Luhmann her i første rekke tenker på er sin navnebror fra 1400-tallet Nikolaus Cusanus. Han formulerte tanken om at Gud står over alle differenser: "Gud står hinsides alle forskjeller, selv hinsides forskjellen mellom forskjellighet og ikke -forskjellighet".<sup>168</sup> Han er det ikke-andre (non-aliud), det, som ikke er annerledes enn noe annet, og hos Gud faller alt sammen som går ut over differensene, det som ikke kan tenkes større, mindre, hurtigere eller langsommere (coincidentia oppositorum).

Men denne Gud som står over alle differenser, gir seg ifølge den kristne dogmatikk til kjenne som person og som treenighet. Skal dette gå sammen, må erkjennelsesteorien forutsette at tingene er skapt som Guds "contractio" og dermed noe som kan skjernes, at Gud på denne måten gjør seg erkjennlig i sin uerkjennlighet. Parallelliteten mellom denne teologi og konstruktivisme, blir da ifølge Luhmann denne:

"Ville en likevel bevare utsikten til salighet (beatitudo) ved visio Dei og samtidig insistere på Guds forskjellighet og følgelig på divinam essentiam per se incomprehensibilem esse, ville en bli nødt til å redde iakttakelsesmulighetene i Gud, idet en på den ene side passer seg for å tilskrive Gud manglende evner til selviakttakelse, og på den annen side unngår å komme i nærheten av djevelen som Guds dristigste iakttaker. Dette krever den ypperste dyktighet på nivået for kybernetikk av annen orden, altså iakttakeren av iakttakeren, det være seg electi, det være seg djevelen, det være seg i siste instans Gud. Utveien ville da komme truende nær den antakelse at Gud behøver skapelsen og fordømmelsen av djevelen for å kunne iakttas selv og føre til skrifter som Nikolaus mente uforberedt sjeler med svake øyne ikke burde lese".

---

<sup>167</sup> Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung, bd. 4, Frankfurt am Main 1987, s. 229. Sitert etter Nils Henrik Gregersen: Religionens umulige nødvendighet.

<sup>168</sup> Ut over artikkelen "Erkendelse som konstruktion", viser Luhmann til Nikolaus Cusanus i det minste også i Gesellschaftstruktur und Semantik, s. 296 og i Soziologische Aufklärung, bd. 5, s. 87ff.

Men om teologien her hadde gitt seg i kast med en oppgave den ikke kunne overkomme,

"ser en lett at det å skjelve mellom forskjellene som iakttakeren arbeider med og som kan iakttas i iakttakerenes iakttagen, tillike må skjelves fra det ikkeskjelnede, som dengang het Gud, og som i dag, dersom en skjelner mellom system og omverden, heter verden, eller, dersom en skjelner mellom gjenstand og erkjennelse, realitet."<sup>169</sup>

Mens Luhmann taler om immanens/transcendens i forhold til sin religionssosiologi, er det intet hierarki i hans tenkning om differenser ut over det som ligger i iakttagelse av første og annen orden. Det kan se ut som iakttagelse av annen orden erstatter transcendensen. Det er verdt å merke seg at i sin interesse for Nikolaus Cusanus møtes Luhmann med en norsk filosof; Egil A. Wyller. Men Wyller regner med et hierarki av differenser som gjør hans fortolkning av Cusanus forskjellig fra Luhmanns. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 4.

Om nå Luhmann kan tolkes dithen at teologiens tale blir en tale ut i det tomme rom, kommer han ikke desto mindre med en sosiologs råd til teologien om hvordan teologiens semantikk kan formuleres under de plausibilitetsstrukturer som er gitt med det differensierte samfunn:

"Den synlige verden er ikke, slik en ofte har antatt, skapt til å erkjenne eller beundre Gud, men er skapt som en anledning til å skjelve og betegne...

Det Logos, som alt begynte med er da ikke en potens eller en fornuft, ikke engang ordet som ord, men derimot den forskjell, som ordet skaper, når et ord - et hvilket som helst ord - blir uttalt og dermed viser seg åpent for videreførelser... Gud sier hverken: ta frukten; heller ikke sier han: ta stokken. Hans beskjed er: skjeln"<sup>170</sup>

"I begynnelsen var differensen" samstemmer Luhmann med Derrida.<sup>171</sup> Her reises det erkjennelsesteoretisk fundamentale spørsmål: Hva er først, skjelnen eller betegnelsen, differensen eller identiteten? Forstått på denne måten innebærer Guds skapelse et påbud om nødvendigheten av selv å ta ansvaret for vår tilværelse, det vil si for de forskjeller vi setter i omløp med våre iakttagelser og avgjørelser. Om dette fører til en moderne versjon av deismen, er et annet spørsmål. Gud setter systemene i gang som deretter opererer som selvrefererende lukkede systemer. Systemene blir lukket, selv for Gud.

Til dette kan en si at vel er det i den jødisk-kristne tradisjon en stor åpenhet for menneskets frihet og kontingensen anerkjennes som en skapt tilværelsesbetingelse (i større grad enn innen islam). Men menneskets frihet kommer i tradisjonell jødisk og kristen teologi etter Guds skapelse, kontingensen etter det fra kaos ordnede kosmos, betegnelsen før skjelnen. I jødisk og kristen teologi vet en ikke mye om en sau om en ikke vet annet enn at den skiller seg fra en hund.

Nå kan det være toppmål av anakronisme å sette en persons teori som er "på høyde med den moderne mentalitet" opp mot over 2500 år gamle teksters. Jan Kunzler peker imidlertid på at Luhmanns forståelse av differens er uforenlig med hans begrep om mening. Differens fanger opp ett viktig trekk ved mening: nettverket av muligheter som aktuelt er til stede i en situasjon. Men mening er ikke bare forskjeller, den krever en positiv bestemmelse av forskjellens poler. Derfor kan ikke differens være uttømmende for meningsbegrepet når

---

<sup>169</sup> Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruktion, note 24.

<sup>170</sup> Luhmann, Niklas: Die Weisung Gottes als Form der Freiheit, i Soziologische Aufklärung bd. 5, s. 80. Sitert etter Autopoiesis I, s. 119.

<sup>171</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, s. 114: "Vi begynder altså ikke med identitet, men med difference".

"differensbegrepet ikke bare er det siste overbegrep, startpunkt for utvikling av teori... og sluttsten i teoriens arkitektur; det er også håndverktøy i teknikken med å bygge en teori".<sup>172</sup>

Forfatteren av romanen "Rosens navn", Umberto Eco, skjelner mellom det å lese virkeligheten, livet og tekster som enhet eller som forskjellighet, og han ser på den enhets- eller likhetsøkende fremgangsmåte som middelalderlig. Middelaldermennesket søkte etter enhet og integrasjon ut fra et religiøst syn på verden som sammenhengende og hel: For Gud er det ingen forskjeller. Den forskjellssøkende fremgangsmåte betegner han som nåtidig, fordi den ser etter det fragmenterte og partikulære i en oppsplittet og differensiert verden.<sup>173</sup> Om Eco her overdriver en smule kan diskuteres: på toppen av middelalderens tankeutfoldelse lød det thomistiske: *distinguendum est*. Men at Luhmann er i godt selskap når det gjelder å gi forrang til differensen og kontingensten på bekostning av enhet og sammenheng, er udiskutabelt. På forskjellige måter gjør filosofer som Gilles Deleuze og Jean Francois Lyotard det samme. Luhmanns anke mot den tradisjonelle insistering på Guds enhet, følger Eco, og går på at den ikke er omkostningsfri:

"Nå må det imidlertid betales en pris for nettopp denne tilspising på enhet i stedet for differens. Religionen blir likegyldig i forhold til alle forskjeller. Den taper, drevet til ytterste konsekvens enhver informasjonsverdi. Den blir redundant, til en blott og bar fordobling av verden".<sup>174</sup>

Nå skiller Luhmann mellom monoteismens enhetsforestillinger og polyteismens. I monoteismen

"skaper Gud differensen mellom himmel og jord og setter seg selv som forskjell i forhold til denne forskjell".<sup>175</sup>

Polyteismen prøver å plassere enheten innenfor denne verden i form av kosmiske korrespondanser eller lignende. Ut fra hans syn blir ny-polyteistiske bevegelser som New-Age et intellektuelt tilbakefall: presist digitale koder erstattes med metaforiske analogislutninger som gjør at alt ligner alt og intet kommer til syne som noe spesifikt.<sup>176</sup>

Innen monoteismen trenger ikke verden være ensartet og harmonisk for å ha religiøse kvaliteter:

"Ved hjelp av abstraksjoner mot skapergudens enhet oppnås det at det forskjelligartede og motsetningsfylte ikke lenger forklares som noe selvidentisk, men gjennom det selvidentiske. Dermed tillates det en større variasjon og det gis plass til logikk".<sup>177</sup>

Men som sagt er ikke tradisjonell jødisk og kristen teologi på høyde med det funksjonelt differensierte samfunns mentalitet, ifølge Luhmann.

---

<sup>172</sup> Kunzler, Jan: *Medien und Gesellschaft. Die Medienkonzepte von Talcott Parsons, Jürgen Habermas und Niklas Luhmann*, Stuttgart 1989, s. 111. Siter fra *Autopoiesis I*, s. 48.

<sup>173</sup> Rasmussen, Jens: *Konstruktivisme og fænomenologi*, s. 10-11.

<sup>174</sup> Luhmann, Niklas: *Brauchen wir einen neuen Mythos? Soziologische Aufklärung* bd. 4, 266, note 44. Siter etter *Autopoiesis I* s. 118.

<sup>175</sup> *Ibid.*, s. 262. Siter etter *Autopoiesis I*, s. 116.

<sup>176</sup> Jeg tror ikke dette skal tolkes så langt at Luhmann vil sette en strek over all analog språkbruk. Konsekvensen av det ville bli destruerende for store deler av poesien i det minste.

<sup>177</sup> Luhmann, Niklas: *Funktion der Religion*, s. 129.

## 4 DIFFERENS OG IDENTITET, HELHET OG DEL IFØLGE EGIL A. WYLLER

### 4.1 Innledende bemerkninger

Som vi så er det ikke tradisjonens erkjennelsesteori, men dens teologi som representerer den operative konstruktivismes partner, ifølge Luhmann. Og den teolog han først og fremst tenker på, er Nicolaus Cusanus. I sin interesse for Nicolaus møtes han med den norske filosofen Egil A. Wyller. Ut over denne felles interesse er disse to tenkere svært ulike, og faktisk er det forskjellen i konklusjonene de trekker av sitt møte med 1400-tallstenkeren som jeg her skal peke på. Fremstillingen begrenser seg til en presentasjon av Luhmanns og Wyllers bruk av Cusanus og konsekvensen dette får for deres tenkning. Den er altså ingen drøfting i hvilken grad de to herrers bruk av Cusanus er historisk sakssvarende i forhold til Cusanus' tekster.

Gjennom denne fremstilling blir differensbegrepet ytterligere utviklet, på samme tid som begrepets motbegerp – identitet – kan få sin første bestemmelse.

Det andre aspektet ved Wyllers omfattende tenkning jeg skal behandle i dette kapitlet, er hans beskrivelse av helhetsbegrepet. En uttømmende presentasjon av hans filosofi er derfor langt utenom siktemålet. At dette gjelder breddeperspektivet ligger i nevnte avgrensning. Det gjelder også dybdeperspektivet. Luhmann sier et sted at "vindueene i det filosofiske auditorium sitter for høyt for en sosiolog".<sup>178</sup> Dette ble skrevet i forbindelse med fenomenologien, men også i møte med Wyllers bruk av Cusanus kan enhver ha opplevelsen av at gluggene sitter høyt og luften er tynn, og følgelig får ikke forståelsen med seg alle dybder.

### 4.2 Differens

Luhmanns konklusjon i forlengelse av sitt møte med Cusanus var at det alltid vil være noe ikke-skjelnet som må skjelnes fra de differenser iakttakeren av annen orden iakttar. Dette kan isolert sett åpne for at det settes en grense eller en skranke for hva iaktakelse av annen orden kan iakttas, at han opprettholder transcendens også i sin religionsfilosofi. Men denne åpning lukkes ved at det ikke-skjelnede "som dengang het Gud, og som i dag, dersom en skjelner mellom system og omverden, heter verden, eller, dersom en skjelner mellom gjenstand og erkjennelse, realitet".<sup>179</sup> Ut over det som ligger i forskjellen mellom iaktakelse av første og annen orden, er det intet hierarki av differenser i hans tenkning.

Wyller plasserer Cusanus både idehistorisk (eller åndshistorisk for å være i Wyllers språkbruk) og systematisk inn i sin tenkning som han kaller henologi. Imidlertid tar han utgangspunkt i Platon, først og fremst i dialogen Parmenides. Slik Wyller fortolker denne dialogen, oppretter Platon et fundamentalt skille mellom det ufattbare "det Ene" og alt annet.<sup>180</sup>

---

<sup>178</sup> Luhmann, Niklas: Die neuzeitlichen Wissenschaft und die Phänomenologie. Her sitert etter Jens Rasmussens forord til den danske oversettelsen av "Soziale Systeme": Sociale systemer, s. 16.

<sup>179</sup> Samme som note 169.

<sup>180</sup> Det sted i Platons forfatterskap der han tar spørsmålet om transcendens opp til systematisk behandling, er i midtre del av Parmenides, dvs i dialogens første og annen hypotese. "Sett at det Ene er ett"(Parmenides 137 C),



Wyller har preget betegnelsen den henologiske differens for dette fundamentale skillet mellom den ufattbare enhet og tanken om annethet, mellom den transcendenten urgrunn og væren. Følgelig benevner han sin filosofi for en henologi, og siden språk og erkjennelse opererer i annetheten, er ”henologi en allo-logi, det vil si en lære i og om annethet, siden enheten som sådan er noe ufattbart”.<sup>181</sup>

Fra Platon til Cusanus er det mange århundre. Spør en hva som er forskjellig fra Platons Parmenides til Cusanus` skrifter, skal her i tråd med Wyllers fremstilling av mange mulige, pekes på to ulikheter.

For det første er Cusanus en kristen teolog. Mens det Ene i Parmenides er det uerkjennbare X og enhet strengt tatt står hinsides væren og erkjennelse, blir denne plass hos Cusanus reservert for Gud.<sup>182</sup>

Cusanus` erkjennelsesteori avspeiler et hierarki i fire erkjennelses-evner: absolutt skuen (visio absoluta) - fornuft (intellectus) - forstand (ratio) - sansning (sensus). De tilsvarende erkjennelses-måter er den guddommelige, den intuitivt ideelle, den diskursivt-begrepsmessige og den sansepersiperende, og skjemaet er tilpasset den tradisjonelle eksistenslinjen Gud - Ånd(er) - Sjel(er) - Legeme(r).

Skjemaet er også tilpasset den gamle pytagoriske geometriske rekke: punkt - linje - flate - legeme. Bakgrunnen er en geometri som fattes projektivt: punktet projiserer seg i linjen, linjen i flaten og flaten i rommet. På den måte fikk en en rekke med fire rom-dimensjoner, ikke tre som vi gjør i dag.

---

er premisset i første hypotese. Sett at det finnes en absolutt enhet i tilværelsen. Men dersom enheten er ren enhet, kan den ikke være et hele og heller ikke ha deler, den kan ikke ”være different fra eller identisk med verken seg selv eller annet”(Parmenides 139 E).

Prøver en å si noe om det Ene, viser det seg at ethvert predikat setter mangfoldets preg på det Ene og er derfor ikke dekkende. Til og med delaktighet i væren viser seg uforenlig med det rene Ene, og det konkluderes med at ”det Ene verken er eller er ett”(Parmenides 142 A). Siden det Ene ligger utenfor væren, utenfor språket og utenfor erkjennelsen, kan intet sies om det, strengt tatt ikke engang benevnelsen ”det Ene”.

Dermed skulle en tro at det ikke var mer å si, men den annen hypotese lyder: ”sett at det Ene er” (Parmenides 142 B). Her legges vekten på ”er” til forskjell fra første hypoteses vekt på ”ett”. Kan det sies noe om væren ut fra den negative innsikt som ligger i hypotese en? Mens det Ene lar seg tenke (riktignok bare negativt og i et språk som ikke strekker til) uten væren, lar væren seg ikke tenke uten det Ene, eller den transcendenten urgrunn . I forhold til urgrunnens transcendenten enhet er væren en avledet annethet. Væren er ren annethet i forhold til det Ene.

Den annen hypotese i Parmenides innebærer en redning av ideverden ved hjelp av det transcendenten Enes overlys (parallell sol-lignelsen). Men hvordan kan nå sanseverdens delaktighet i den etablerte ideverden forklares? Svaret gis i den tredje hypotesen ved øyeblikket; den transcendenten enhets plutselige nedslag i annetheten. ( På dette punkt foretar Wyller en selv-korreks, i og med at han har gått bort fra å identifisere det kierkegaardske ”Øyeblikk” med den platoniske ”plutselighet”. Enhet – annethet s.220)

<sup>181</sup>Wyller, Egil A.: Enhet – annethet , s. 105.

<sup>182</sup> Idehistorisk ligger Proklos og Ps. Dionysos mellom Platon og Cusanus. Blant dem som kom til tro ved Paulus tale på Areopagos-klippen i Athen ifølge Apostelgjerningene, var dommeren Dionysos. Flere århundre senere dukket det opp en skriftsamling som fikk navn etter denne Dionysos. Senere forskning har vist at deler av dette verket forutsetter Proklos (410- 484), en av de siste store greske filosofer som underviste i Athen. Verket blir derfor kalt ”Pseudo-Dionysos”. Men ennå på Cusanus` tid ble verket tillagt autoritet på linje med kirkefedrenes skrifter.

Videre trekkes to rekker for tallsymbolikk inn. Den ene, tallene 1 - 2 - 3- 4, som til sammen blir 10, er fra pytagoreerne. På Cusanus' tid ble de arabiske talltegn innført i Europa, der spesielt 0-tegnet representerte store muligheter både hva symbolikk og fleksibilitet angår. For eksempel dannes muligheten for potensering, og Cusanus danner (eller overtar) rekken 1 - 10 - 10 i andre - 10 i tredje. Det fullstendige skjema blir da som følger:

1	1	punkt	Gud	visio absoluta
2	10	linje	Ånd(er)	intellectus
3	10 i andre	flate	Sjel(er)	ratio
4	10 i tredje	legeme	Legeme(r)	sensus

Enhver lavere størrelse innen en rad på skjemaet utgjør annethet (alteritas) i forhold til den høyere, som er dens enhet (unitas), og vice versa: enhver høyere størrelse utgjør en enhet i forhold til den lavere som er dens annethet. For erkjennelsesevnen innebærer dette at sansningen finner sin enhet i forstanden, forstanden sin i fornuften og fornuften sin i den absolutte skuen.

I forhold til Platons skjema ut fra linjelignelsen i "Staten" bok 6, utgjør Cusanus' skjema en forskytning ett hakk opp. Platons fire ledd er innbildning (eikasia), skjønnsmessig forsantholden (pistis), forstandsbegripelse (dianoia) og fornuftsanskuelse (noesis) der de to laveste kalles doxa og de to høyeste kalles episteme. Cusanus utelater Platons nederste, eikasia, og legger til et guddommelig visjonsnivå over Platons noesis.

Men også for Cusanus er erkjennelsen en formodningens kunst, derav navnet på hans skrift fra 1440-årene: "De coniecturis" (Om formodningene). Den menneskelige erkjennelse i all sin stringenthet vil aldri kunne gripe sitt objekts hele og fulle sannhet. For det vår erkjennelse søker i og gjennom alle ting er Gud som i prinsippet sprenger vår endelige erkjennelsesevne. Det hviler en "annethet" (alteritas) over alt det vi erkjenner. Likevel står vår tanke i et avspeilingsforhold til sannheten. Vi ser som i et speil og i en gåte, noe Cusanus stadig minner om som inspirasjon fra Paulus. I det ligger det konjekturale. En konjektur er "en positiv påstand, som i annetheten griper sannheten".<sup>183</sup>

Denne formodning har alle mennesker felles. Visdommen er en og den samme selv om vårt forhold til den kan variere sterkt. Guds skapte urvisdom er en felles apriori for alle mennesker. I "De pace fidei" (Trosfreden) finnes det kjente "Una religio in rituum varietate", en religion i ritenes mangfold.<sup>184</sup> Men bare den kan med visdom gripe og fatte hva visdom er, som gjør det i Jesus Kristus. For i ham er visdommen blitt åpenbart som sådan ("De visione Dei" (Gudsbeskuelsen)). Om nå dette er en beskrivelse av hva mennesket positivt kan vite, riktignok som formodning, finnes den basisinnsikt i "Dialoges de Deo abscondito" (Dialoger om den Skjulte Gud) at kunnskap om Gud bare kan erverves på en negativ måte, ved en via negationes.

Den andre store ulikhet i forhold til Platon ligger i skriftet "De non aliud" ("Om det ikke-andre") som Cusanus skrev i 1461 mens han var kuriekardinal i Roma på slutten av sitt liv. Her er det at han søker å slå sammen den negative basisinnsikt med den positive formodning til et høyeste absolutt begrep; ikke-annethet. Det Ene hos Platon og Gud i kristen teologi blir kalt det ikke-andre.

<sup>183</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – anethet, s. 58. For dette referat, se s. 49-50 og 56-63.

<sup>184</sup> Børresen, Kari Elisabet: Nicolaus Cusanus' dialog Om trosfreden (De pace fidei), s. 22.

I forhold til denne betegnelsen kan en sannelig si med Luhmann at vinduet sitter høyt. Å gå inn på hva Cusanus har prøvd å definere, krever stor spissfindighet.<sup>185</sup> I alle fall innså han at betegnelsen ikke gir oss Guds navn - like lite som navnet på en vei er navnet på den byen veien leder hen mot. Likefullt mente Cusanus at betegnelsen "non aliud" åpner for større innsikt i Guds vesen enn noe annet begrep i filosofiens historie, det platoniske begrep "det Ene" innbefattet.

Jeg ser det verken som mulig eller nødvendig her å gå inn på alle tolkninger av hva "non aliud" står for. Men for å få frem Wyllers posisjon, må nevnes at han trekker inn den norske teologen Aksel Valen Sendstad som så i betegnelsen en absoluttering av den kun limitative transcendens, all panteismes grunnleggende feilskjær.<sup>186</sup> Nå er ikke Valen Sendstad alene om å utnevne Cusanus til panteist. I "Filosofisk leksikon" gjør Konrad Marc-Wogau det samme.<sup>187</sup> Som vi husker fortolket Luhmann "non aliud" som "det, som ikke er annerledes enn noe annet". Også der ligger panteismen rett bak hjørnet.

Nei, sier Wyller: "Cusanus` filosofi er ikke panteisme av typen Bruno, Spinoza og den tidligere Schelling, like lite som Dionysios` Areopagitens tenkning eller overhodet Østkirkens teologi er det".<sup>188</sup>

Til grunn for denne forståelsen, ligger en språklig distinksjon både på latin og gresk mellom alterum (gr. heteron) og aliud (gr. allo). Den første betegnelsen står for en tvehet (cfr. alter = secundus = den annen i rekkefølge eller rang: "le deuxieme sex" eller "en av to" (cfr. "alternativ"). Binære logiske systemer samt dikotomiske metoder er basert på denne alter-type anderledeshet. Bevegelse over differenser som bygger på en slik annethet, kalles alternasjon. Den annen betegnelse, aliud, står for noe helt ubestemt og åpent, noe som ligger utenfor en gitt grense uten selv å kunne avgrenses. I dagligtalen har vi på norsk uttrykk som "en og annen", "en eller annen", "det ene med det andre" osv. Bevegelse over differens som bygger på en slik annethet, kalles alienasjon.<sup>189</sup> Cusanus` annethets-ide når han bruker betegnelsen "non aliud", mener så Wyller er av siste art.

"Den står på denne vår menneskelige side av det absolutte skille mellom oss og det absolutte, og når så denne ide negeres, oppheves ikke dette skille. Når Cusanus kaller sitt begrep et tankens navn for "Gud", da ligger heri at tanken har tømt seg selv overfor Gud, er strandet overfor Gud, ikke at den er "gått opp i" Guds eget vesen".<sup>190</sup>

Følgelig er det hos Cusanus et prinsipielt skille mellom Gud og alt annet, og begrepet "non-aliud" fører ikke til panteisme.

Dette prinsipielle skille kan ses i lys av at differens-fenomenet er blitt analysert gjennom den filosofiske tradisjon fra Platon og Aristoteles via middelaldrens skolastikk til Heidegger. Tre typer differenser har utkrystallisert seg, hvor snart den ene, snart den andre i tidens løp er blitt lagt vekt på. Det er a) den teologiske differens mellom skaper og skapning, b) den ontologiske mellom væren og det som er og c) den ontiske innbyrdes mellom det som er.

---

<sup>185</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – annethet, s. 114-117.

<sup>186</sup> Ibid., s. 277.

<sup>187</sup> Marc-Wogau, Konrad: Filosofisk leksikon, s.122.

<sup>188</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – annethet, s. 277.

<sup>189</sup> Ibid., s. 274.

<sup>190</sup> Ibid., s. 277.

Wyller beholder betegnelsene på de to siste differenser, men for den første innfører han betegnelsen den henologiske differens (av gresk hen = ett). Den sier han

"er tankens på selvrefleksjon baserte grenseskjell mellom enhet, strengt forstått, og alt annet, eller mellom det absolutte, radikalt forstått, og det relative".<sup>191</sup>

Når Wyller ikke vil bruke betegnelsen den "teologiske" differens, er det for det første fordi han - som Heidegger - ser det som et bastardbegrep som allmennbegrep å være. "Gud" hører hjemme i den individuelle og tros-baserte, ikke den allmenne metafysikk. (I verket "Enhet - annethet" skiller han mellom del II som universell systematikk og del III som individuell systematikk). Den tankestørrelse begrepet står for mener han er allment fattbart og formulerbart. For det andre vil begrepet "teologisk differens" gi skarpskodde filosofer for lett spill. Settes en grense mellom skaperverket og skaperen, sier Hegel, da har vår tanke nettopp slått en ring om de to størrelser, altså fanget skaperen inn under identitens perspektiv.

Da er Gud blitt en del av væren, og den henologiske differens er redusert til den ontologiske differens, som angår skillet mellom væren ("esse", "Sein" i Heideggers språkbruk) og det værende ("ens", "Seiendes") for eksempel mellom lyset og det som er "i" lyset, mellom sannhet og alt som er sant (eller falskt). Den ontologiske differens er grunnleggende for metafysisk-ontologisk tenkning, i vår tid særlig markert ved Heidegger.

Den siste type differens er den ontiske som angår forskjellen som består mellom alt som er, både av individuell og av allmenn natur. Den ontiske differens ligger til grunn for all vitenskap og er derfor den eneste gjeldende for positivistisk vitenskapsfilosofi, representert ved for eksempel Carnap.

Innen Wyllers henologi er det et hierarki i den forstand at den henologiske differens er overordnet de to andre. Dette kommer frem ved at de ulike differenser blir tilordnet det cusaniske skjema vi så ovenfor: Den ontiske differens ansettes mellom legemets og flatens nivå og virker inn på begge. Den ontologiske differens faller mellom flaten og linjen med innvirkning på begge nivåers konstitusjon. Når det gjelder den henologiske differens går den mellom punktet og linjen, men her slik at virkningen utelukkende går på linjens, ikke på punktets konstitusjon. Enhetspunktet alene er radikalt absolutt.<sup>192</sup>

Wyller tar altså Cusanus inn som en hjelp for å utvikle sin henologi. Den er en differensfilosofi i den forstand at den opprettholder det den mener er tilværelsens grunnleggende differenser, uten å ville syntetisere dem. Og det uopphevbare skille går først og fremst mellom det Ene - og alt annet. En identitetsfilosofi vil derimot se identitet i alt som er, hvor forskjellig og innbyrdes avvikende ting enn kan synes å være. Differensene blir slik sett ulike uttrykk eller fremtredelsesformer for den samme opprinnelige virkelighet. Parmenides, stoikerene, Giordano Bruno, Spinoza og Schelling nevner Wyller som eksempler på identitetsfilosofer. Og en kan vel regne med at store deler av ny-religiøsiteten vil havne her. Som eksempler på differensfilosofer nevner Wyller Platon, Augustin, Ps. Dionysos, Cusanus, Kant, Kierkegaard og Adorno.

I kapitlet om Luhmann utnevnte jeg ham til differensstenker. Men slik jeg fortolker Luhmann, er det intet hierarki i hans tenkning om differenser, ut over det som ligger i iakttagelse av

---

<sup>191</sup> Ibid., s. 252.

<sup>192</sup> Ibid., s. 251 – 254.

første og annen orden. Sett ut fra Wyllers posisjon opererer Luhmann bare med ontiske differenser, og hans annethetsbegrep følger binære koder i alternasjonens mønster. Både Wyller og Luhmann trekker inn Cusanus, den førstnevnte i større grad enn sistnevnte. Men når det gjelder forståelsen av differensers hierarki og påfølgende forståelse av annethet, skiller deres veier som jeg ovenfor har prøvd å vise.

Det må skytes inn at når det i denne avhandling tales om transcendent, tenkes det på transcendent i motsetning til immanens innen en teistisk referanseramme, der Gud blir transcendent i forhold til den immanente verden. Slik sett blir det en korrespondanse mellom transcendent og henologisk differens. Dette til forskjell fra transcendental, slik for eksempel Kant bruker ordet når han taler om transcendental logikk. Han skapte et begrep om filosofisk logikk som ikke nøyer seg med å studere relasjoner mellom begreper etter at de er dannet, men som også tar med i betraktningen de forhold som betinger dannelsen av begrepet. Den går ut over (transcenderer) den formale logikk, idet den forsøker å forstå den formale logikk fra et standpunkt som angår spørsmålet om begrepenes opprinnelse.<sup>193</sup>

### 4.3 Identitet

Det er å merke at motbegrepet til differens i Wyllers tenkning er identitet. Slik han forstår begrepet, preges det av ekvivalens og refleksivitet. For det første er det et særtilfelle av ekvivalens, i og med at det går ut over det utskiftbare. To størrelser er ekvivalente, ifølge Leibniz, når de kan innbyrdes utveksles innen samme kontekst uten at det influerer på tekstens sannhetsverdi (slik to arbeidere kan utveksles ved samlebandet). Ekvivalensrelasjoner har egenskapene av å være symetriske (" $A=B$ "=" $B=A$ ") og transitive (Hvis  $A=B$  og  $B=C$  da  $A=C$ ). Identitet tilfredsstiller disse ekvivalensbetingelser, men identitet operer med en og samme størrelse, som settes lik med den selv. Derfor brukes identitetssymbolet "=", slik at identitetssatsen formuleres " $A=A$ ". I dette å se på identitet som et særtilfelle av ekvivalens og ikke som ekvivalens generelt, skiller Wyller seg fra logiske og empirisk-positivistiske systemers forsøk på å bygge opp en universalkunnskap (en mathesis universalis i Leibniz's språkbruk), som alle verdens ting samt verden i sin helhet skal kunne rommes av og beskrives ut fra. Hans henologiske differensstenkning har nettopp den oppgave å sprengte ut av den "Ring mennesketanken i sin naturlige selvskhet kretser innenfor" som identitetssatsen ( $A = A$ ) er uttrykk for.<sup>194</sup>

Men ved dette er det et trekk ved identiteten som ikke fanges opp: refleksiviteten. Identiteten vil ikke bare si det "samme"; den vil si det "selv-samme": identitet har med det underlige fenomen "selvet" å gjøre (lat. identitas av idem, selv; gresk to auto eller tauto: det selvsamme). Det vil si at identitet ikke innebærer at " $A=A$ " er lik med samme A, men at A er lik med A selv.

Refleksiviteten er en egenskap ved identiteten som sprenger ekvivalens-tilhørigheten.. Den dreier den selvidentiske størrelse tilbake i den selv, lukker den om selvet.

---

<sup>193</sup> Rossvær, Viggo: Kant, s. 29.

<sup>194</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – annethet, 244 ff.

#### 4.4 Helhet – del

Når Wyller skal gå nærmere inn på helhet/del-fenomenet, går han veien om kjøkkenbenken. Under oppvasken knuser vi et glass eller oppdager at det er hull i en mugge. Glasset gikk "i stykker", sier vi. Og er bitene store nok, kan vi lime dem sammen til en helhet igjen. Når det gjelder muggen, er den ikke "hel", sier vi. Det er hull iden, den lekker.

Eksemplet med glasset viser til en klassisk definisjon av helhet: En helhet er en samlet størrelse bestående av deler. Og eksemplet med vuggen viser til en like klassisk bestemmelse: Et hele er det hvorav ingen del mangler. For begge definisjoner gjelder at det må være deler, og delen må være på plass, da har vi et hele.<sup>195</sup>

Wyller skiller mellom flere former for helhet. Og det er samspillet mellom helheten og dens deler som avgjør hvilken type form vi i ethvert tilfelle står overfor. I tilfellet med glasset som går sundt, er det et spørsmål om en har alle bitene og kan sette dem sammen som et puslespill. Lykkes det, får glasset tilbake sin ytre skjematisk form, det som grekerne nettopp kalte schema.

Noe annet er tilfelle om vi har med en malt vase å gjøre. Da har bitene sin del av hele vasens form uavhengig av deres eget mekaniske skjema. I kunstens eller i naturens organiske rike virker en indre form, det grekerne kalte morfe, og den gjennomsyrrer hvert lem og hvert ledd innen helheten. En bit av den bemalte vase vil ha sin "morfe" intakt, selv om vi ikke fant andre deler og en skjematisk restituering var umulig.

Wyller tar med to andre formbegreper, eidos og idea. Eidos angår den arts-form eller vesensform som enkeltting motter fra det allmenne eller som spesialtilfeller mottar fra det generelle. Idea går på helhetens fremtoning, dens gestalt.

Med fotballspillet som metafor, blir det da som følgende:

"Lagets ytre og mekaniske schema er klart: de 11 oppstilt og organisert på den og den måten og fungerende slik og slik etter de gitte spilleregler. Dets indre morfe viser seg gjennom det mulige samspill som får laget til å fungere som en levende organisme. Dets eidos angår fotballspillet egenart og vesen i forhold til andre typer sportspill (for eksempel tennis eller spill overhodet, for eksempel sjakk). Men ennå gjenstår å bestemme dette lags, eventuelt denne fotballkamps eller overhodet fotballspillet utslagsgivende idea. Den vil vi knytte til en spillers "air" eller "aura", dets "auratiske form", for å tale med Walter Benjamin, eller dets "åsyn" (mens eidos bare referer til spillers "ansikt")."<sup>196</sup>

Om enhet og helhet ikke skal forveksles, er det en sammenheng. Enhver helhet er enhetlig, men ikke enhver enhet er helhetlig. I og gjennom hver av de fire formbegreper gjør en enhet seg gjeldende og etablerer i hvert enkelt tilfelle en form ved den merverdi som gjør helheten til noe "mer" enn bare summen av delene. Glassbitene må "forenes" ved å settes "på plass" skal det ønskede schema kunne restitueres. De organiske lemmer og ledd må "enes" skal organismen kunne fungere som den helhet den er, og dens morfe bli synlig. Underarter og

---

<sup>195</sup> Ibid., s. 222 ff.

<sup>196</sup> Ibid., s. 225-226. For Wyller er fotballaget selvfølgelig Viking: "Reidar Kvammen er "Viking" og "Viking" er (var) Reidar Kvammen". For dagens mer oppdaterte fotballtilskuerer, er det kanskje mer nærliggende å tenke på Nils Arne Eggens teorier. Mens Reidar Kvammen representerte fotballspillet "eidos", ja, til og med dets "ide" i sine beste stunder, representerer Eggens "samhandlings-teori" fotballspillet "morfe".

spesialtilfellene må være "ens" i grunnen skal deres vesensmessige eidosform bli åpenbar. Mens ener-enheten som transcendent in-stans utgjør betingelsen for idea.

En så finfordelt oppdeling av ulike typer helhet har jeg bare sett hos Wyller. Mens hans formbegrep morfe er i god overensstemmelse med Aristoteles dels biologisk dels kunstnerisk helhetsforståelse, bygger formbegrepene eidos og idea på platonske forutsetninger. Men i det å se helhet som sammensetning av deler, er Wyller i god overensstemmelse med Aristoteles. I hans verk om diktekunsten, "Peri poietikes technes" er kravet til tragedien at den må utgjøre velorganiserte helheter mythos (fabelen), ethos (karakteren), dianoia (tankeinnholdet), lexis (talen), melos (musikken) og opsis (scenebildet). I tillegg er det krav til denne fabel, som er sammenføyingen av begivenhetene i tragedien, at den skal ha begynnelse, midte og slutt.

"Begivenhetenes enkelte deler må henge slik sammen at hvis man rokker ved en del eller fjerner den, så kommer det hele i ulage og faller fra hverandre. For det som ved sitt nærvær eller fravær ikke gjør noe til saken, er ingen del av det hele".<sup>197</sup>

Dette kravet til nødvendighet i tragedien finner sin parallell om nødvendighet i all organisk vekst. Eller snarere motsatt, siden Aristoteles i stor grad tok utgangspunkt i sin tids biologi. Først måtte det ene skje, derpå det neste etter de utviklingsbestemmende lover som styrer alle bevegelser fra dynamis (mulighet) til entelechia/energeia (realisering).<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Aristoteles: Om diktekunsten, kp. VIII.

<sup>198</sup> Nå må det legges til at det finnes tenkning om helhet som sprenger det til nå skisserte forhold mellom helhet og del. Et godt eksempel på det er den franske filosofen Henri Bergson, og særlig da gjennom den forståelse av helhet som kommer frem gjennom hovedbegrepet "varigheten", la durée. Til grunn for hele hans tenkning ligger den innsikt at bevegelse går forut for stillstanden, filosofien ligger hos ham i selve tankens bevegelse. På samme tid er han klar over at ved å tenke unngår en ikke å etterlate seg mer eller mindre ferdige tanker. Bevissthetens liv er ikke en evig påbegynnelse forfra, fra intet; det er også erindring, noe som varer ved.

Varighetens helhet kan uttrykkes på to måter.

For det første som en helhet der delene ikke ligger utenfor hverandre, men der delene går over i hverandre og gjennomtrenger hverandre.

Delene utgjør totale parter: partes totales, som har den egenskap at de hver for seg uttrykker den helhetsmessige struktur som den er en del av. Tilsvarende gjenspeiler sjelens seg for Bergson selv i den minste del av personligheten. Hvert øyeblikk av varigheten er selv en helhet hvor hele vårt sjelsinnhold gjenoppleses og lar således hele vår personlighet tre frem. Som vi så kunne dette aspektet også uttrykkes ved Wyllers måte å tilrettelegge helhetsbegrepet ved at den indre form, morfe, gjennomsyrrer hver del av helheten.

For det andre er varighetens helhet ensbetydende med kontinuitet. Det særegne ved varigheten er å utgjøre en indre sammenheng hvor hvert øyeblikk er en overgang i et annet, en innlemmelse i et annet øyeblikk. Fortiden blir bevart og integrert i nuet

Slik sett eksisterer fortiden i sin helhet samtidig med øyeblikket. Dette illustrerer Bergson gjennom eksemplet med kjeglen. Bevissthetens blir tenkt som en omvendt kjegle der basen står for erindringen hvor fortiden har sin virke. Spissen står for møtet mellom erindring og det vi sanser i øyeblikket, slik at i spissen ligger alltid en del av erindringsbildet som er blitt aktualisert eller vekket. Bakenfor vider kjeglen seg ut idet den inneholder den rike verden av minner.

I tillegg tenkes kjeglen å inneholde dybdenivåer som til sammen utgjør alle mulige forbindelser av samtidig eksisterende erindringer. Hvert av disse nivåer inneholder helheten av fortiden i mer eller mindre fortettet eller utvidet form. Varigheten utgjør et hierarki av samtidig gitte helheter som ligger inni hverandre. Men varigheten er ikke bare nivåer av underordnede helheter, den består også i en "helhetenes helhet".<sup>198</sup> Bildet med kjeglen står i Bergsons "Matières et mémoires", Paris 1896. Her tatt fra Hans Kolstad: Efterord om Bergson og Levinas. Trykt i Emmanuel Levinas: Den Annens humanisme, s. 238-239.

Som vi så i Luhmanns versjon av systemteoriens historie, ble et system i en tidlig utgave av systemteorien forstått som helhet bestående av deler. Mens Wyllers måte å tilrettelegge helhet-del minner mest om denne, minner Bergsons måte å forstå helhet på om senere utgaver der et system blir forstått å være i uendelig forandring gjennom relasjoner mellom indre avhengigheter. Og mens Bergson i stor grad i sin tenkning om helhet bedriver erkjennelsesteori, vil Wyller se sin henologi som et samsyn som forener erkjennelsesteori og ontologi.

På fransk brukes gjerne "totalité" om helhet, og med det vekkes assosiasjoner om det totalitære. Det har da heller ikke manglet på kritikk av helhetstenkning som noe totalitært. Mest hardtslående er Jean-Francois Lyotard som synes å gå imot enhver form for helhetstenkning. Den skal jeg komme tilbake til i avslutningskapitlet. En noe mer avdempet, men kanskje mer velfundert kritikk møter vi hos Emmanuel Levinas. En norsk leser kan finne en noenlunde tilgjengelig inngang til hans filosofi i artikkelen "Filosofien og ideen om det uendelige".<sup>199</sup> Den kan ses som et vendepunkt i Levinas' forfatterskap. Han sondrer mellom to former for erkjennelse. Den ene form for erkjennelse er generaliseringens. Fenomenet, "det enkelte", begripes, det vil si gripes i dets generalitet, ikke i dets singularitet. Det som melder seg som "Annet" blir umiddelbart redusert til "det Samme", alt gir anledning til generalisering. Den generaliserende tenkning leder til en totalitetstenkning der ting blir ideer som besittes og disponeres, og derved oppheves tingenes "uavhengighet". Særlig alvorlig blir dette når "tingene" er andre mennesker.

Når Levinas kritiserer en erkjennelse som kjennetegner all vitenskap, og som sådan er en helt vanlig tankeutfoldelse, hvordan er det mulig? Levinas argumenterer for at denne erkjennelsesform ikke må bli den bærende for filosofien. Han vil kritisere den filosofi som forankrer erkjennelsen i individets autonomi. Denne holdning er et forsøk på å opprettholde identitet, der identiteten forankres alene i mennesket forhold til "seg selv". Reduksjonen av det Annet til det Samme blir det menneskelige jeg. Tenkningen blir en "enetale med seg selv", der det fremmede inneordnes og "tar plass i rekken av aprioriske ideer". Målet er ervervelse. "Og her begynner all makt". For Levinas fører denne innstilling til selvdyrkelse og derfor er den også farlig. Likevel er det nettopp denne holdning som har preget filosofien siden antikken:

"Slik kom den vesterlandske filosofi meget ofte til å utelukke det transcendent, å tilbakeføre alt Annet til det Samme og forkynne autonomiens filosofiske førstefødselsrett".

Opp mot dette setter han "annethetens tradisjon". Denne respekterer det Annets annethet og "leser ikke retten ut av makten". Nå er Descartes gjerne blitt bundet til fremvekset av det autonome individ som holder "enetale med seg selv" gjennom sitt "cogito". Like fullt gjør Levinas bruk av den kartesianske analyse av uendelighetsideen. Det originale trekket som Levinas foretar, er å forbinde uendelighetsideen med forholdet til nesten. Dermed knyttes den Annen uløselig sammen med transcendens, med det som ikke kan "reduseres til det samme".

Hva dette har med helhetstenkning å gjøre, kommer frem i hans doktorgradsarbeide "Totalité et Infini" fra 1961 hvor han fører videre de samme hovedtanker. Levinas' kritikk reises mot den ontologiske tradisjon der det erkjennende subjekt i møte med virkeligheten søker å sammenfatte all erfaring i en form for helhet, eller totalitet. Totalitetstenkningen, søker å legge alt inn under et begrep, en livshorisont, eller en felles tematisering. Den består i at all virkelighet sammenfattes i det erkjennelsen kan underlegge jegets domene eller "det Sammes primat".<sup>200</sup> Om noe ytre skulle bryte inn som noe annet i forhold til denne bevissthetsaktivitet, vil det med en gang bli overvunnet som det annet, bli uskadeliggjort ved "utfoldelsen av det

---

<sup>199</sup> Artikkelen er oversatt av Asbjørn Aarnes og trykket i "Underveis mot den Annen". Vidarforlaget 1998. En god fremstilling av artikkelen gir Arild Waaler i "Kirkegaard og Levinas". Artikkel i Hans Kolstad, Hall Bjørnstad, Asbjørn Aarnes (red.): I sporet av det uendelige.

<sup>200</sup> Levinas, Emmanuel, Totalité et Infini, s.34. Når det gjelder fremstillingen av Levinas' doktorgradsarbeide, står jeg i gjeld til Magdalena Thomassen: Den Andre – uendelighetens ansikt. Emmanuel Levinas' transcendens-filosofi. Artikkel i "I sporet av det uendelige."



Sammes identitet”<sup>201</sup> Derved vil forskjellen, avstanden mellom meg selv – ”det Samme” – og det som er annet og ytre i forhold til meg – ”det Annet” – oppheves. Det Annet ”nøytraliseres ved å inkluderes”.<sup>202</sup> Ved en begrepsliggjøring eller tematisering av det Annet etableres en relasjon, ikke med det Annet som sådant, men med ”det Annet redusert til det Samme”. Den tradisjonelle metafysiske tenkning blir:

”... en måte å nærme seg det erkjente værende slik at dets alteritet i forhold til det erkjennende værende forsvinner. Erkjennelsesprosessen smelter på dette stadiet sammen med det erkjennende værendes frihet, som ikke støter på noe som – annet i forhold til den – kan begrense den”.<sup>203</sup>

I begge de to refererte tekster kritiserer Levinas to av sine lærefedre, Husserl og i særlig grad Heidegger. Som vi så i kapitlet om Luhmann fortsatte Husserl i tradisjonen med å se jeg`et som erkjennelsens ontologiske grunnlag. Hans filosofi blir en ”egologi”, erkjennelsen knyttes til subjektet i en lære om jegets intensjonalitet. Levinas` kritikk går i forhold til Husserl på (som forsøkt beskrevet ovenfor mer i hans egen språkbruk) at gjennom hans erkjennelsesteori nøytraliseres det fremmede, det ukjente, det som er annerledes ved at det innlemmes i erkjennelsens rom møblert av intensjonalitet, mening, rettethet, noema og noesis. Det innlemmes i en horisont, hvor horisonten blir det meningsgivende elementet. Å erkjenne er da for subjektet en måte å eie det andre på, erkjennelsen gir meg makt over det erkjente.

Heidegger ville bort fra den tradisjonelle subjektforståelsen (noe vi så både Luhmann og Habermas også ville) og fører inn væren som den instans alt meningsfullt forholder seg til. Mennesket eksistens – Dasein – er i utgangspunktet innenfor væren som verken er rent subjektiv eller objektiv, men begge deler. Den er min egen og likevel universell. Her setter Levinas inn sin kritikk. Nettopp fordi væren er fullstendig anonym, er den umenneskelig. Den blir hva han etter språkbruk fra Hegel kaller det Samme (se ovenfor), hvor det ikke finnes noe utenfor som kan bestride den og be den stå til regnskap. Væren er slik Levinas ser det, min imperialisme, min utbytting av det ukjente.

Og denne kritikk rammer Heideggers værensfilosofi. De forskjellige former for totalitetstenkning setter jeget i en posisjon hvor det etablerer et eieforhold til verden, et forhold av uinnskrenket makt og utbytting. ”Ontologien som førstefilosofi er en maktfilosofi”, og i den grad den ”ontologiske imperialisme” vil omfatte all virkelighet, blir den en maktens filosofi: ”Jeg tenker (je pense) ” blir til ”jeg makter (je peux)”.<sup>204</sup> ”Den (ontologien) fører frem til Statsdannelsen og den altomslukende ikke-vold, uten å ta sine forhåndsregler mot den vold som denne ikke-volden lever av og som kommer til syne i Statstyranniet”.<sup>205</sup>

At Levinas` annethetsbegrep går godt sammen med Wyllers annethetsbegrep (se ovenfor), mener jeg er klart, selv om Levinas i sitatene ovenfor bruker ”alterum” og ikke ”aliud”. Den Annen er for Levinas en ikke-reduserbar ”alteritet”, den er ikke nummer to i rekkefølgen eller en av to.<sup>206</sup> Videre mener jeg det er klart at Levinas må betegnes som differensfilosof og ikke som identitetsfilosof. Hans kritikk av å føre alt inn under ”det Samme”, peker i den retning.

---

<sup>201</sup> Ibid., s. 34.

<sup>202</sup> Ibid., s. 34.

<sup>203</sup> Ibid., s.32.

<sup>204</sup> Ibid., s. 37.

<sup>205</sup> Ibid., s. 37.

<sup>206</sup> Når tekster av Levinas blir oversatt til norsk, brukes både ”den Andre” og ”den Annen”. For å markere at jeg fortolker Levinas i tråd med Wyllers forståelse av annethet som alienasjon, bruker jeg ”den Annen” når Levinas fra min side blir omhandlet i denne avhandling.

Men hva vil Wyller svare på Levinas` kritikk av all helhetstenkning? Ut fra verket ”Enhet – annethet”, er det mulig å si følgende: På samme tid som den henologiske differens er en betingelse for den ontologiske differens (det Ene er nødvendig for væren, se ovenfor), trer den reddende til i forholdet mellom den ontiske og den ontologiske differens. Dersom en som Heidegger bare har skillett ontisk/ontologisk, vil den ontiske differens, som individuasjonsprinsippet er knyttet til, komme i fare for å bli utilbørlig underordnet den ontologiske, da den mister sin egenart og egenverdi i forhold til denne. Mens væren er et allmenngjørende prinsipp (noe Wyller er enig med Levinas i), er enhet også et individuasjonsprinsipp. Jeg og du sammenfaller, for så vidt som vi begge er, men vi atskilles, for så vidt som vi hver især er en enhet. Den ontiske differens står altså i et umiddelbart kontakt-forhold til den henologiske differens. Innen en slik ramme kan en helhetstenkning på værens mark være mulig, uten at den fører til totaliserende konsekvenser.

Riktignok har Heidegger rett i at kontakt-forholdet mellom den ontiske og henologiske differens kan ha ført til en værensglemsel i en platonsk inspirert tenknings historie. Men langt større skadevirkninger ville oppstå om den henologiske differens gikk ut av vår bevissthet, slik antikkens Aristoteles og i senere tid Spinoza og Hegel har oversett den. At ikke så har skjedd, skyldes ifølge Wyller den kristne tanke-tradisjon.<sup>207</sup> Som vist fryktet Levinas, som holdt fast på sin jødiske tradisjon, for at den vesterlandske filosofi utelukket det transcendent ved å tilbakeføre alt Annet til det Samme. Men han så muligheten for transcendens først og fremst i ”den Annens” ansikt.<sup>208</sup>

Igjen er det mulig å sette Luhmanns og Wyllers differensstenkning opp mot hverandre. Luhmann har en parallell til Heideggers kritikk: Der Heidegger taler om værensglemsel sier Luhmann at opptattheten av det transcendent fører til likegyldighet overfor differensene, dvs de ontiske i Wyllers skjema. Men der Luhmanns differensierende blikk stadig ser nye differenser oppstå uten et overordnet perspektiv, får de ontiske differenser hos Wyller sin plass og betydning i lys av den henologiske og ontologiske differens.

#### **4.5 Avsluttende bemerkninger**

Riktignok er det Wyller som har preget benevnelsen henologiske differens (til forskjell fra benevnelsen teologiske differens, se ovenfor), og jeg har bygget opp fremstillingen av henologien om Wyller. Likevel er det mulig å se på henologien som en filosofisk disiplin som ”ontologi” og ”epistemologi”, og ikke betegnelsen på en bestemt enkeltpersons, for eksempel Wyllers, individuelle filosofi. Slik sett er det mulig innen denne disiplinen som innen andre å ha forskjellige konsepsjoner uten å sprengte disiplinens ramme. Rammene for henologien vil da muligens være at den er en differensfilosofi som fastholder de tre differenser; den henologiske, den ontologiske og den ontiske differens uten å syntetisere dem til en identitet. Dette er da en måte å legge til rette muligheten for transcendens i den mest omfattende mening. Wyller er en kristen filosof, og dette kommer til uttrykk i hans individuelle henologi. Det er mulig å fortolke en filosof som Emmanuel Levinas som henolog, selv om han på vesentlig punkter som Gud og rangering av etikk i forhold til ontologien skiller seg markant fra Wyller.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – annethet, s. 105 – 106.

<sup>208</sup> I artikkelen ”So fremd das Gleiche” drøfter Sigurd Bergmann Levinas` forståelse av ”den Annen”. Se note 343.

<sup>209</sup> I artikkelen ”Sporet i den Annens ansikt. – Levinas som henolog?” fortolker Hall Bjørnstad Levinas som henolog.

Som vist i innledningskapitlet, er det også innen hermeneutikken en refleksjon over ordparet helhet-del. Når Wyllers tenkning om helhet – del settes i forhold til hermeneutikkens, er det imidlertid en viktig forskjell. Mens Wyllers taler om fire ulike former for helhet ut fra samspillet mellom helheten og delene, er det innen den hermeneutiske tradisjon liten eller ingen tale om en slik oppdeling av ulike former for helhet. Grunnen kan være at ved å tale om flere former for helhet, vil en innen et hermeneutisk perspektiv på forhånd avgrense vekselvirkningen mellom helhet og del på en uheldig måte. Og det reiser spørsmålet om en kan tale meningsfullt om ulike former for helhet? Nå trenger det ikke være et direkte motsetningsforhold mellom Wyllers forståelse av forholdet helhet – del og hermeneutikkens, de opptrer på ulike arenaer. Hermeneutikkens arena er erkjennelsesteorien, Wyllers arena går ut over denne. Min analyse går også ut over et epistemologisk perspektiv, slik at jeg finner det sakssvarende å følge Wyllers. I min analyse av tekstene vil jeg gå inn for en oppdeling. Men i forhold til de tekster som skal analyseres, er det mulig at en todeling er tilstrekkelig. Altså en inndeling i a) organisatorisk (eventuelt skjematisk) helhet og b) organisk helhet.

Avslutningsvis for dette kapittel, må det bemerkes at når enhet får sitt motbegrep i annethet og differens i identitet, er differens og mangfold ikke motbegrep til enhet. Dette gjør Wyllers språkbruk noe forskjellig fra det jeg refererte i forhold til kapittel 3 der Umberto Eco satte opp skillet mellom å lese virkeligheten som enhet eller forskjellighet.

Dette gjelder også begrepet helhet, der motbegrepet hos Wyllers er del. Han advarer mot å forveksle enhet med helhet:

"Man sier enhetssyn der hvor det menes helhetssyn. Man syntetiserer motsetninger til en enhet, tror en, der hvor man faktisk sammenfatter dem til en helhet".<sup>210</sup>

Mens enheten er punktuell, består helheten av deler og er i prinsippet delelig. Vi får da trekløveret Allhet (gresk: pan), helhet (gr.: holon) og enhet (gr.: hen), der vitenskapen retter seg mot allheten, filosofien mot helheten og mystikken mot enheten. I forhold til det skjema han utviklet i forlengelse av Cusanus, blir det slik:

- Enheten er prinsipp på punktets nivå.
- Helheten er ide på linjens nivå.
- Allheten eller summen er begrep på flatens nivå.
- Delene er partikulære enkelting på legemets nivå.

Motbegreper hos Wyllers blir da:

- enhet – annethet
- helhet – del
- differens – identitet

mens det hos Luhmann er en glidning i begrepsbruken slik at motbegrepene både blir:

- differens – enhet/helhet
- differens - identitet.

---

<sup>210</sup> Wyllers, Egil A: Enhet – annethet, s. 222.

## OPPSUMMERING AV KAPITTEL 2 - 4

En linje i kp. 2 og 3 går på muligheten av et realitetskontinuum og/eller rasjonalitetskontinuum mellom individ og samfunn, der jeg har risset opp fire posisjoner.

Parsons' teori om generaliserte verdier innebærer en samfunnsmessig konsensus om substansielle størrelser. Selv om de kan variere innholdsmessig fra samfunn til samfunn, er de som realiserte størrelser innholdsmessige og kan beskrives som et realitetskontinuum.

Schütz's (og Luckmanns) forlengelse av Husserls livsverden er både mer og mindre ytterliggående enn Parsons' posisjon. Den er mer ytterliggående fordi visse grunnleggende strukturer gjelder i alle menneskers livsverden, mens Parsons' generaliserte verdier kan variere fra samfunn til samfunn. Den er mindre ytterliggående fordi disse strukturer gjelder menneskenes livsverden og bare delvis kan gjennomskues. Parsons' generaliserte verdier er i større grad åpne for kritikk, selv om de hos ham også kan være latente.

Disse strukturer kan være et rasjonalitetskontinuum men også legge grunnlag for et realitetskontinuum. Imidlertid trenger det ikke være store motsetninger mellom disse to posisjoner når det gjelder rasjonalitetskontinuum og/eller realitetskontinuum.

Derimot ligger ulikhetene mellom Habermas' posisjon og de to nevnte klart til syne. Parsons' generaliserte verdier som felles substansielle størrelser, kan ikke Habermas slutte seg til. Noen konsensus om innholdsmessige tradisjonsgitte størrelser er i utgangspunktet umulig for "modernitetens sønner og døtre". Habermas er imidlertid enig med Parsons i at en viss konsensus er nødvendig for et samfunns eksistens. Men hva som skal konstituere denne konsensus, er det delte meninger om. Habermas bringer til torgs kommunikativ handling som en formal kompetanse. Gjennom den tvangsfrie samtale skal den nødvendige konsensus skapes, altså et rasjonalitetskontinuum.

Avstanden til Schütz/Luckmanns posisjon består i at mens Habermas forstår livsverden som et område av menneskenes liv i motsetning til systemverden, er en slik oppdeling av regioner ikke relevant i forhold til livsverden hos Schütz/Luckmann. Livsverden kan ligge til grunn for og gå inn i ulike områder av menneskenes liv. Når det hos Habermas finnes en glidning i begrepsbruken mellom motsetningsparet livsverden/systemverden og motsetningsparet livsverden/kommunikasjon, kan dette tyde på at Habermas likevel har bruk for et reservoir av tradisjonsinnhold. Dette minker avstanden til Parsons' posisjon, men denne glidning i språkb Bruken er (såvidt jeg kjenner til) ikke blitt avklart hos Habermas i hovedverket TKH.

Som vi så mente Kant at individene måtte underlegge seg fornuftsregler som det kategoriske imperativ og de maksimer som følger av det, som grunnlag for sitt forhold til andre mennesker og til samfunnet. Siden disse maksimer er innholdsbestemte, blir det, for å bruke språkb Bruken fra teoridelen, et realitetskontinuum mellom det særegne, individet, og det allmenne, samfunnet.

Habermas har en tilsvarende forståelse av forholdet mellom individ og samfunn, men hos ham bestemmes fornuftsreglene som universelle gyldighetskrav for en herredømmefri kommunikasjon. Hos ham blir det tilsvarende kontinuum et rasjonalitetskontinuum, men gyldighetsreglene for denne kommunikasjonen fastholdes som universelle.

Fjerde posisjon representerer Niklas Luhmann.

Luhmanns teori om autopoietiske systemer innebærer en påstand om at det verken er et felles samtaleforum (et rasjonalitets-kontinuum) eller en felles verden å snakke om (et realitets-kontinuum), selv om felles data kan gå inn i ulike systemer.

Videre ser han ikke samfunnet som en helhet bestående av deler, men som system/omverden. I dette skiller han seg fra de tre andre posisjonene.

Nå er det fra Luhmanns side gitt små åpninger i hans systemiske verden. Som vi så finnes en livsverdensmessig kommunikasjon "au trottoir", all samtale trenger ikke følge binære koder. Og han er åpen for felles grunnverdier. Men de er slett ikke operasjonelle.

I og med at Luhmann representerer en operativ konstruktivisme innen erkjennelsesteorien, kontingens innen ontologien (i den grad Luhmann vil tale om en ontologi) og senterløshet innen samfunnsbeskrivelsen, blir hans posisjon på avgjørende punkter ulik de tre første.

Den andre linjen i kp.2 og 3 går på religionsforståelsen og religionens forhold til realitets-kontinuum og rasjonalitetskontinuum.

Når en anlegger en sosialfilosofisk synsvinkel som jeg har gjort i disse to kapitler, er det ikke merkelig at religionsforståelsen er hovedsakelig funksjonell. Et unntak i så måte utgjør Parsons' religionsforståelse, som også til en viss grad kan sies å være substansiell. (Den religionsforståelse som kapittel 4 gir grunnlag for, er imidlertid overveivende substansiell.)

Denne andre linje er i liten grad med når det gjelder behandlingen av Husserls og Schütz/Luckmanns livsverden. I forhold til Husserl har dette sine gode grunner; han skrev lite eller ingenting om religion. (Dette forhindrer ikke at flere av hans studenter etter hvert ble religiøst aktive innen ulike sammenhenger, Hedwig Konrad-Martius innen protestantisk, Edith Stein innen katolsk.) I forhold til Schütz/Luckmann er det imidlertid mer å hente, særlig når det gjelder Luckmann. I denne sammenheng har jeg begrenset perspektivet til å påvise at deres forståelse av livsverden også omfatter religion.

Både når det gjelder religionens totale betydning og religionens forhold til et realitets-/rasjonalitets- kontinuum, er Parsons' posisjon den som klart gir størst plass til begge. For det første gir han plass til det transcendentente innen sin systemiske verdensforståelse. Dette reiser spørsmål av religionsfilosofisk art, som jeg tar opp i avhandlingens nest siste kapittel.

For det andre spiller religion en stor rolle i dannelsen av generaliserte verdier som igjen er nødvendige for et differensiert samfunns eksistens.

Ut fra sin tilspissing av differensieringsteser, får ikke religion den samme rolle hos Luhmann som hos Parsons. Sekulariseringen forstås av Luhmann hovedsakelig som at den funksjonelle differensiering av samfunnet slår igjennom og får sine konsekvenser for religionssystemet som for andre sosiale systemer. I og med at andre sosiale systemer ikke kan løse religionssystemets funksjonelle oppgaver, er det likevel sannsynlig at religionen fortsatt vil eksistere.

Men også Luhmanns posisjon reiser religionsfilosofiske spørsmål i og med at den transcendens han åpner for på ett nivå, den stenger han for på et annet.

Habermas representerer den av de fire posisjoner som gir sekulariseringsprosessen størst gjennomslag, og følgelig får religion liten eller ingen rolle for modernitetens mennesker. Men også Habermas' posisjon reiser religionsfilosofiske spørsmål. Sekulariseringsprosessen blir hos ham i stor grad forstått som en rasjonaliseringsprosess. Spørsmålet blir da om denne rasjonaliseringsprosess kan overta religionens rolle.

Som grunnlag for en religionsfilosofisk vinkling på sosialfilosofien, har jeg i kapittel 4 innført deler av Egil A. Wyllers filosofi. Den kalles av ham henologi, og er en platonsk inspirert filosofi som bygger på to prinsipper: enhet og annethet. Den er også en differensfilosofi – som til forskjell fra identites-filosofi – opprettholder tilværelsens grunnleggende differenser, uten å vile syntetisere dem. Disse grunnleggende differenser er den henologiske differens mellom enhet og annethet, den ontologiske mellom det værende og dets væren og den ontiske mellom værender.

Den siste vinkling kan ses som siste etappe i utviklingen av to av avhandlingens viktigste begreper: differensiering og differens. Sosialfilosofisk har jeg innsirklet ulike sider ved samfunnsmessig differensiering ved å begynne med Parsons, fortsette med Habermas og ende opp med Luhmann.

Når det gjelder selve differensbegrepet har jeg behandlet det filosofisk i forbindelse med Luhmann og lagt inn et nytt perspektiv i forhold til denne forståelse med Wyllers henologi. Dette har jeg blant annet gjort ved å kontrastere Luhmann og Wyllers fortolkning og bruk av noen av Nicolaus Cusanus' tekster.

Differensbegrepets motbegrep – identitet – har jeg sosialfilosofisk brukt i kp. 2 og 3 i forbindelse med forholdet mellom individuell og sosial identitet. Mer inngående har jeg behandlet begrepet gjennom en kort presentasjon av Wyllers forståelse i kp. 4. Ved å knytte forståelsen av identitet til det "selv-samme", kan det være at Wyllers har et sterkere krav til identitet enn i den sosialfilosofiske bruk der individet blir forstått som et jeg med to identiteter: en personlig og en sosial der det sosiale må bestemmes i det individuelle.

I kapittel 4 har jeg også behandlet et tredje av avhandlingens viktige begreper: helhet. Først og fremst gjennom Wyllers tilrettelegging av forholdet helhet – del. Som grunnlag for min senere bruk av begrepet har jeg til en vis grad avstreift hans platonsk inspirerte firedelte oppdeling ved å forenkle dette til en todeling: skjematisk/organisatorisk helhet og organisk helhet. Dette er likevel en oppdeling av helhetsbegrepet som går ut over den bruk av begrepet vi finner innen hermeneutikken.

En siste pregning av helhetsbegrepet har jeg ført inn ved Levinas' totalitetsbegrep. Hans kritikk av enhver totalitets-tenkning kan kort summeres opp ved at det Annet nøytraliseres ved å inkluderes til det Samme. Dermed rammes storparten av det som kan kalles vitenskap. Ikke bare Parsons' sosiologi som setter alt på skjema, men også en differenssteori som Luhmanns som gjør alt til systemer. Levinas' totalitetsbegrep er videre enn Wyllers helhetsbegrep. Sett fra Wyllers synspunkt kan en helhetstenkning unngå å bli totalitær ved at den henologiske differens både er en betingelse for den ontologiske differens og berger den ontiske i forhold til den ontologiske.

## **DEL II: ANALYSE**

### **5 HVOR SETTES DIFFERENSENE?**

#### **5.1 Innledende bemerkninger**

De differenser det dreier seg om her, er de differenser jeg leser ut av de analyserte tekster og som går for å være viktige med hensyn til det å drive skole. I første omgang har jeg holdt meg til GD L-97, for så videre å forholde meg til de andre tekstene der jeg har funnet interessante nyanser eller videreføringer fra det jeg fant i generell del.

#### **5.2 Hvor settes differensene?**

##### **5.2.1 En liste over differensene**

De følgende differenser er åpent til stede i teksten. Jeg har forsøkt å ikke lese inn i teksten differenser som ikke er åpent til stede. En gjennomlesning av GD- L 97 avdekker følgende differenser:

1. Differens i kjønn (s.17-18, 30 og 33-34).<sup>211</sup>
2. Differens i elevenes funksjonsevne (s. 15, 20 og 33-34).
3. Differens i geografisk tilknytning (s. 15, 19, 30 og 33-34).
4. Differens i religiøs tilhørighet (s. 33-34 og 49).
5. Differens i sosial klasse (s. 15, 27, 30 og 33-34).
6. Differens i etnisk bakgrunn (s. 19-20, 30 og 33-34).
7. Differens i fag (s. 35, 36, 38 og 48).
8. Differens i lærernes dyktighet (s. 33-34).
9. Differens mellom skoleklasser (s. 33-34).
10. Differens mellom natur – kultur (s. 35, 45 og 50).
11. Differens mellom fortid – fremtid (s. 21-22 og 49-50).
12. Differens mellom fakta – verdi (s. 50).

---

<sup>211</sup> Når det gjelder de analyserte tekster, viser jeg med få unntak til sidetallet i parentes. For andre tekster bruker jeg noteapparatet.

13. Differens mellom barn - voksen (s. 50).

14. Differens mellom individ – samfunn (s. 49-50).

### 5.2.2 Differenser i forhold til enhetsskolen

Det er å merke at differensene 1. – 6. settes i forhold til differensene 8. og 9:

”Ved siden av elevenes øvrige oppvekstmiljø, skyldes forskjellene mellom klasser i stor grad lærernes strukturering av klassens arbeid, og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene. Hvis lik rett til utdanning skal være reell, er det ikke tilstrekkelig at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn – retten må også være uavhengig av den skoleklasse den enkelte elev havner i”.<sup>212</sup>

Foruten å nevne differens i lærernes dyktighet og differens mellom skoleklasser, nevnes her en rekke differenser som i prinsippet ikke skal være avgjørende for likeverdig utdanning. Om rekken ikke er uttømmende, dekker den likevel de differensene GD L-97 ser på som mest betydningsfulle når det gjelder realisering av enhetsskolen, og en kan se sitatet som et forsvar for enhetsskolen både i skolepolitisk og skolefaglig mening.

Begrepet enhetsskole kan i det minste ha to betydninger, alt etter hva som skal være ”ens”. Den første betydning er skolepolitisk der alle barn med få unntak skal gå i en og samme skole i hele den skolepliktige alder. Tidligere atskilte og paralleltløpende skoler føres sammen til en skole slik at denne ene og felles skole danner grunnlaget for all videregående opplæring. I den betydning er begrepet brukt om arbeidet som begynte på 1800-tallet med sikte på å knytte den høgre skole og allmueskolen sammen til en felles skole for alle barn. Men det er også blitt brukt om arbeidet etter 2. verdenskrig for å gjøre realskolen og framhaldskolen om til et felles ungdomstrinn og så til slutt å gjøre gymnasene og yrkesskolene om til en felles videregående skole.

Den andre betydning er skolefaglig der alle elevene, med få unntak, skal få den ene og samme undervisning innholdsmessig sett. I Normalplanene av 1939 ble dette tenkt gjennomført ved at elevene skulle føres så langt frem i de forskjellige skolefagene at de nådde ”minstekravene” med hensyn til kunnskaper og ferdigheter. (Samtidig ga disse planene en friere arbeidsmåte etter arbeidsskoleprinsippet.) Kravet om minstekrav er fraveket når det gjelder grunnskolen, likevel er idealet om samme lærestoff beholdt. Planene fra 1974 har vært rammeplaner. Selv om det har vært diskusjon om hvor bindende rammene skulle være, har tanken vært at rammene skulle angi noe som var felles innhold for alle elever i den offentlige grunnskolen.

En tilsvarende liste av differenser som vi finner av i GD L-97, nevnes også i PRL L-97:

”Einskapsskolen skal femne alle grupper. Skolen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap - uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrse eller funksjonsevne”.<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> GD L-97, s. 33-34.

<sup>213</sup> PRL L-97, s. 56.



Som en ser er det de samme differenser det her er tale om, riktignok med ikke helt lik terminologi. Men koblingen til enhetsskolen er enda tydeligere her enn i ovenstående sitat fra generell del.

### 5.2.3 Differensene i forhold til Luhmanns binære koder

De differenser det her er tale om, oppfyller ikke alle så strenge krav at de skal uttrykke motsetninger som enten er kontrære eller kontradiktoriske. På den annen side kan det reises spørsmål om Luhmanns binære koder konsekvent oppfyller kravet om at de binære kodene i det minste skal uttrykke kontrær motsetning. For eksempel gjelder dette oppdragelsessystemet der han endte opp med barnet som kommunikasjonsmedium og dårligere/bedre som binær kode. Det er en binær kode som angir grad, ikke motsigelse verken av kontrær eller kontradiktorisk art.

Disse 14 differenser får forskjellig utforming og passer i ulik grad inn i Luhmanns kodeteori.

Differens nr. 1 (kvinne–mann) og differensene 10 – 14 (differens mellom natur – kultur, differens mellom før – nå, differens mellom fakta - verdi, differens mellom barn – voksen) angir binær koding som innebærer kontrær motsetning. Det samme gjør differens nr. 14, den mellom individ og samfunn. Siste kapittel i GD L-97 heter ”Det integrerte menneske”, og inneholder en liste over opplæringens ”tilsynelatende motstridende formål. Den overlegent mest påaktede differens som denne opplistingen av tilsynelatende motstridende formål peker på, er differensen individ – samfunn. Ikke mindre enn i alle fall 7 av de opplistede formål går direkte på forholdet individ – samfunn på en eller annen måte (nr. 1, 3, 4, 5, 7, 12, og 14). I tillegg berører 3 andre formål (nr. 6, 13 og 15) mer indirekte denne differens. Dette er ingen tilfeldighet. Som vi skal se, har dette å gjøre med en helt grunnleggende bærebjelke i tenkningen bak de analyserte tekster. En mer findelt oppdeling av disse ”tilsynelatende motstridende formål” enn individ – samfunn, kan være at nr. 1, 12, 13, 14 og 15 går på individet i forhold til den kollektive tradisjon, 3, 4, 6 og 7 går på individet i forhold til andre mennesker og hverdagens oppgaver, mens 5 går på individets forhold til samfunnet generelt.

Differensene nr. 2, 8 og 9, det vil si differens i elevenes funksjonsevne, differens i lærernes dyktighet og differens mellom skoleklasser angir binær koding som går på grad. For differens i elevenes funksjonsevne og for differens i lærernes dyktighet kan graden beskrives ut fra bedre – dårligere, for differens mellom skoleklasse ut fra høyere – lavere.

Differensene nr. 3, 4 og 6 kan, slik de er beskrevet, både innebære binær koding og ikke:

Differens i geografisk tilknytning brukes i to varianter. Den ene nevnes på side 15 under termen ”lokal tilhørighet” og på side 30 under termen ”lokalmiljø”, og angir det lokale særpreg til forskjell fra andre lokale særpreg. Den andre varianten omskrives fra min side til differansen sentrum – periferi, og omtales på side 19 under termene ”nasjonal-lokal” og på side 50 under termen ”lokal-nasjonal/global”. I første tilfelle innebærer differensen ingen binær koding, mens den i andre variant innebærer todeling mellom det lokale og det sentrale.

Differens i religiøs tilhørighet nevnes på side 49 under termene ”andre religioner og trossyn”. Den siste formuleringen kan antyde en binær koding (for eksempel kristendommen/ andre religioner og trossyn). Men slik ”religiøs tilhørighet” brukes på side 33, ligger det ikke en slik binær koding til grunn. Ut over dette må to bemerkninger skytes inn. For det første: Når det står ”andre religioner og trossyn”, kan det menes at ikke alle ”trossyn” er religiøse. Dersom en

funksjonell forståelse av religionsbegrepet legges til grunn, vil den være så vid at den omfatter også ”trossyn”. Det er det jeg har gjort i min fortolkning av differens i religiøs tilhørighet. For det andre kan det diskuteres om alle mennesker har tilhørighet til en bestemt religion eller et bestemt ”trossyn”. Jeg har beholdt termen, siden dette er GD L-97’s språkbruk.

Differens i etnisk bakgrunn nevnes på side 19, i det viktigheten av samisk språk og kultur understrekes. Ellers er å merke at termene ”kultur” og ”tradisjon” brukes på en måte som kan gå på differens både i forhold til religiøs tilhørighet og til etnisk bakgrunn. På side 19-20 brukes termene ”ulike kulturer og tradisjoner” og ”andre kulturer” på side 30. Det siste uttrykket antyder også en binær koding (vår kultur/andre kulturer) og det samme kommer frem ved uttrykk som majoritetskultur/minoritetskultur selv om de to binære kodinger ikke er ekvivalente. Som for differens i religiøs tilhørighet, kan det altså variere om differensen innebærer binær koding eller ikke.

Differensene 5 og 7 innebærer, slik de er beskrevet, ingen binær koding:

Differens i sosial klasse beskrives på side 15 og 30 under termen ”sosial bakgrunn” og på side 27 under termene ”arbeidsdeling og maktforhold og klasser”. Slik forstått innebærer den ingen binær koding, noe en forenklet marxistisk klasseforståelse gjorde. Stratifikatorisk differens behandlet jeg i teoridelen, der jeg påpekte at det var en uenighet mellom Luhmann og mer marxistisk inspirerte sosiologer om forholdet mellom stratifikatorisk og funksjonell differensiering. Kritikken av Luhmann gikk på at han i for stor grad avstreifet betydningen av stratifikatorisk differensiering til fordel for funksjonell differensiering. GD L-97 har med denne differensen som betydningsfull, og formuleringen ”arbeidsdeling og maktforhold og klasser” kan tyde på en marxistisk inspirert forståelse.<sup>214</sup>

Differensiering i fag kan sies å være en konsekvens av funksjonell differensiering: Generell del nevner differensen direkte (s. 38) og indirekte (s. 35, 36 og 48). Ikke uventet får den større plass i PRL L-97 (s. 63ff). I de to tekster som angår allmennlærerutdannelsen og som må redegjøre for fagenes innhold og posisjon i utdannelsen, finner vi i det minste differensen omtalt på side 121 i NOU 1996: 22 og på side 29ff i RP ALU 99. Her må følgende anmerkning skytes inn: I kapitlet ”Det skapende menneske” i GD L-97 listes opp tre ulike tradisjoner; praktisk virke og læring gjennom erfaring, teoretisk utvikling og vår kulturelle tradisjon (s. 22-23). Disse har jeg sett som grunnlag for fagdifferensieringen og ikke som egen differens. Riktignok sier GD L-97 at det først og fremst er den teoretiske tradisjon elevene møter gjennom skolefagene, men det kan neppe forstås slik at de gjennom skolefagene ikke møter de to andre tradisjonene. En slik tolkning er lite i samsvar med tekstens øvrige tenkning og faglærere, særlig i såkalte ”praktisk-estetiske fag”, vil protestere heftig på en slik innsnevring.

Det må legges til at differens ikke er det samme som konflikt. En differens kan ofte være noe av bakgrunnen for en konflikt og kanskje utløse den, men de to størrelser skal ikke forveksles. Når en binær kode innebærer motsetning, sies det derfor i utgangspunktet ingen ting om et eventuelt konfliktfylt forhold mellom de to poler.

---

<sup>214</sup> Som nevnt i innledningskapitlet var Marx en av de tenkerne Hernes nevnte han sto i gjeld til.

## 5.2.4 Fragmentering av livsverden

En størrelse som har betydning i de analyserte tekster, men som bare med noen tillempning kan kalles en differens, er tanken på en fragmentering av barn og unges livsverden. Når det gjelder forståelsen av barn og unges livsverden, er det mulig å peke på en interessant utvikling fra GD L-97 til NOU 1995: 9 og NOU 1996: 22: Det som nevnes i den første, blir bygget ut til mer systematisk tenkning i de to siste.

I GD L-97 beskrives ungdomskulturen på følgende måte:

”De unge står i stor grad utenfor arbeidslivets prosesser, og har i liten grad ansvar for eller kontroll over dem. Deres økende bruk av massemedier både setter dem i en passiv tilskuerrolle og utsetter dem for motstridende verdisyn. Innsnevringen av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen, og reduksjonen av deres omgang med voksne, forsterkes av en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur. Denne ungdomskulturen utheves ved at skolene atskilles fra resten av samfunnet og ved at elevene deles i skoleklasser etter alders-trinn. Barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre, slik at de kan lære av egne tiltak. Innslaget av indirekte erfaring har økt på bekostning av den direkte” (s. 40).

Videre advares det mot at kunnskap bare blir ”flimmer” (s. 36), og uttrykk som ”omgivelsenes negative påtrykk” (s. 30) og ”de som ikke er stimulert tilstrekkelig fra hjem eller nabolag” (s. 41), kan få en lesar til å tro at GD L-97 utelukkende vurderer ungdomskulturen negativt. Men lest i sin sammenheng, gir uttrykket ”omgivelsenes negative påtrykk” et noe mer balansert bilde:

”De siste mannsaldrene er systematisk skolering blitt et stadig større innslag i barnas og de unges tilværelse. Skolen kan derfor ikke betraktes bare som en mellomstasjon i livet. Den er et samfunn i miniatyr som må favne hovedtrekkene av samfunnet utenfor. Skolen er bærer av en kunnskapskultur og en samværskultur som må være åpen for verden rundt, men som samtidig må danne en motvekt mot omgivelsenes negative påtrykk. Den må forsvare barndommens og ungdommens egenverdi, men også være et alternativ til ungdommens egen kultur”.<sup>215</sup>

Det er å merke at GD L-97 som svar på reaksjoner på HUK GD L-97, har en noe mer positiv vurdering av ungdomskulturen enn høringsutkastet. Særlig Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus mente ungdomskulturen i høringsutkastet ble for ensidig omtalt som negativ.<sup>216</sup> Faktisk er det slik at barne- og ungdomsperspektivet er sterkere fremme i GD L-97 enn i høringsutkastet til samme tekst. Mens HUK GD L-97 nøyde seg med ”vitenskapelig arbeids måte”, satte den ferdige tekst til ”og den aktive elev” (s. 24). Mens høringsutkastet poengterte lærerens formidlingsevne, pluss den ferdige tekst på ”og aktiv læring”(s. 31). ”Tilpasset opplæring” ble egen overskrift (s. 29). Og uttrykket ”En isolert ungdomskultur” ble forandret til ”En sammensatt ungdomskultur” (s. 40-41), hvilket gir et mer positivt bilde.

I mandatet til gruppen som utarbeidet NOU 1996: 22 er bakgrunnen for reformene i utdanningssektorene blant annet beskrevet slik:

---

<sup>215</sup> GD L-97, s. 30.

<sup>216</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 14. Andre instanser som uttrykte seg i samme retning var Utdanningskontoret i Buskerud som savnet sterkere ”betoning av barndommens og ungdommens egenverdi” og Trondheim lærerhøgskole mente at ”Elevperspektivet i planen er til tider mindre preget av at barndommen/ungdommen er noe, de skal bli noe”, s. 20.

”Gjennom det siste århundret er det skjedd dramatiske endringer i barn og unges livsverden:

- Fra læring gjennom tett omgang med voksne der barn og unge tok del i arbeid tilpasset alder og ferdigheter, til et samfunn med opplæring i egne skoler der barn og unge er atskilt fra de voksnes liv;
- Fra et samfunn rikt på praktisk handling og fattig på informasjon, til et samfunn med lite praktisk virke og stor flom av informasjon gjennom mediene;
- Fra et samfunn med sterkt styrt verdipåvirkning, til et samfunn som formidler motstridende verdier;
- Fra et samfunn med store barneflokker og delt ansvar i familien, til et samfunn der de fleste har færre søsken og hvor det er færre voksne hjemme sammen med barn.

Kort sagt: De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra de voksnes liv, mindre forpliktende i forhold til ansvar og arbeid, og rikere på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkning”.<sup>217</sup>

Utvalgets egen beskrivelse av barn og unges livsverden er langt på vei en gjentakelse av mandatets. Men det må legges til at utvalget ikke bare ser negativt på det den tyske pedagogen Thomas Ziehe kalte ”kulturell frisetting”. Den gir for eksempel enkeltmennesket ”mulighet til selv å skape og endre sin egen identitet med de positive og negative virkninger dette har for den enkelte og samfunnet” (s. 40).

NOU 1995: 9 legger vekt på det verdimessige og formulerer seg slik:

”Kultur- og samfunnskrefter som konsumentkultur, markedskultur, teknologikultur, mediesamfunn etc. er å forstå som verdileverandører eller normsendere som konkurrerer med de verdi- og livssynstradisjoner som skolen og samfunnet prioriterer og bekjenner seg til. Kan hende utkonkurrerer de disse, fordi de virker i det skjulte – nedenfra, og fordi de ofte uten motstand sniker seg inn på det verdimessige praksisplanet mer enn det bevisste tankeplanet. Der preger de valg og verdier, moral og menneskelighet – de fratrar oss vår frihet og selvbestemmelse og gjør oss manipulerte og fremmedstyrte”.<sup>218</sup>

De siterte formuleringer i GD L-97 og NOU 1996: 22 går godt sammen med Luhmanns syn på skole som et eget utdifferensiert sosialt system. Men tanken at det eksisterer en livsverden som engang var felles og hel og som de siste år er utsatt for press og oppsplitting som resultat, går ikke problemfritt inn i hans forståelse. Å ta med fragmentering av barn og unges livsverden som en differens, bryter klart med et luhmannsk perspektiv. Som vist i teoridelen, finnes innen Luhmanns systemverden ingen felles helhetlig livsverden som så kan fragmenteres. Og denne differens fører slett ikke med seg en digital logikk med binære kodinger som uttrykker motsetninger. Det differensen uttrykker er at en størrelse som engang ble forutsatt å være hel, blir fragmentert i isolerte deler.<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> Mandatet er trykket som vedlegg 1. til NOU 1996: 22, s. 201ff.

<sup>218</sup> NOU 1995: 9, s. 33.

<sup>219</sup> De refererte formuleringer i GD L-97 går også godt sammen med den amerikanske sosiologen Colemans tanker om betydningen av skolering for å utnytte befolkningens kapasitet. Coleman er en av de sosiologer Hernes sa han var påvirket av. En slik analyse forutsetter at en ser Hernes som forfatter av GD L-97, noe jeg drøftet i innledningskapitlet.

Nå spiller den en avgjørende rolle i de analyserte teksters samfunnsbeskrivelse (med unntak av RP AU-99 som avdemper den). En passende term for differensen kan være fragmentering av livsverden, og for enkelthets skyld har jeg nummerert den som differens nr. 15.

### 5.2.5 Avsluttende bemerkninger

Ut over dette må nevnes at NOU 1995: 9 Identitet og dialog og særlig FP KRL L-97 rimelig nok ser differens i religiøs tilhørighet som den viktigste differensen av de nevnte. Dette får konsekvenser for faget (se for eksempel målformuleringene 3 og 4), men jeg kan ikke se at de bringer noe prinsipielt nytt når det gjelder forståelse av GD L-97's liste av differenser slik den til nå er presentert. Det er å merke at differensen religiøs/sekulær mer ligger som ansats enn som åpen differens i NOU 1995: 9. Dette kan ha å gjøre med at utvalget presiserer humanismen i tråd med flertallet bak Stortingsmelding nr. 15 (1986-87) til å gjelde "den breie kulturtradisjonen som humanismen representerer" (s.16). Et mindretall på 3 bak NOU 22: 1996 har også denne differensen som ansats når de går mot å gjøre KRL-faget obligatorisk i lærerutdannelsen fordi det er et fag som bygger på "en religiøs virkelighetsforståelse" og foreslår et alternativt verdifag (133, 2). Eneste gangen differensen åpent omtales er i FP KRL L-97, der "sekulære og religiøse røtter for humanistisk tradisjon" angis som lærestoff for 10. klasse (s.107). Ut over indirekte gjennom den kommenterte formulering "andre religioner og trossyn" opptrer denne differensen ikke i GD L-97. Siden den også har en så marginal tilstedeværelse i de andre analyserte tekster, har jeg ikke tatt den med i listen over differenser.<sup>220</sup>

Om en tar med fragmentering av livsverden som differens, er ikke mindre enn 15 differenser lest ut av GD L-97. Å behandle alle disse på likt nivå ville sprengte alle rammer for en avhandling. De som blir fanget opp av analysen, vil være de seks som i tekstene er knyttet til gjennomføring av enhetsskolen: Differens i kjønn, differens i elevenes funksjonsevne, differens i geografisk tilknytning, differens i religiøs tilhørighet, differens i sosial klasse og differens i etnisk bakgrunn. I tillegg er følgende fire differenser fanget opp: differens i fag, differens i lærernes dyktighet, differensen individ – samfunn og fragmentering av livsverden. At de blir fanget opp av analysen, vil ikke si at de blir tillagt like stor vekt. Analysen vil for eksempel fange opp at gode planer for allmennlærerutdanningen vil søke å motvirke for stor differens i lærernes dyktighet. Akkurat det er i og for seg viktig innenfor rammen av det å drive skole; hvem ønsker ikke så gode lærere som mulig. Men dette forhold har ingen stor prinsipiell betydning innen avhandlingens rammer.

Disse 15 differenser er av ulik slag. Et forsøk på å kategorisere dem, kan være som følgende. Differensene 3 – 6 og 14 og 15 (differens i geografisk tilknytning, differens i religiøs tilhørighet, differens i sosial klasse, differens i etnisk bakgrunn, differens mellom individ – samfunn og fragmentering av livsverden) er overveiende sosialt betingede differenser. Det samme kan sies om differensene 7 og 9 (differens i fag og differens i skoleklasser), med det tillegg at de er spesifikt knyttet til skolesystemet. Uten å gå inn på den endeløse debatten om

---

<sup>220</sup> En annen differens som kunne bli tatt med, er differens i kulturell bakgrunn. Som vist, bruker GD L-97 i forbindelse med differens i etnisk bakgrunn også begrepet "kultur". RP ALU 99 bruker termene "kulturell bakgrunn, evner, interesser og kjønn" (s. 12), "framandkulturell bakgrunn", "fleirkulturelt samfunn" (s. 17), "majoritetsbefolkninga og minoritetskulturar" (s. 21), "kulturelle minoritetsgrupper" (s. 22) og "sosial og etnisk bakgrunn" (s. 27). Her får kulturbegrepet en større vekt, og omfatter flere av differensene i ovennevnte liste. Når jeg ikke har tatt med kulturell bakgrunn som egen differens, kommer det av at kulturbegrepet er et svært omfattende begrep som i seg selv omfatter et konglomerat av differenser. Jeg har i analysen gått inn på en mer finfordelt liste av differenser som til sammen i stor grad dekker størrelsen kultur.

hva som er sosialt eller biologisk betinget, kan en si at differensene 2, 8 og 13 (differens i elevenes funksjonsevne, differens i lærernes dyktighet og differens mellom barn - voksen) både er sosialt og biologisk betinget. Noe av det samme kan sies om differens 1, der en kan tale om sosialt og biologisk kjønn.<sup>221</sup> Differensene 10 – 12 (differens mellom natur – kultur, differens mellom fortid – fremtid og differens mellom fakta – verdi) er selvfølgelig sosialt betinget, men kan sies å være differenser innen rasjonaliteten, da mer presist som erkjennelsesteoretiske differenser.

---

<sup>221</sup> Samtidig som jeg her bruker begrepene sosialt og biologisk kjønn, er jeg fullt klar over at dette er omdiskuterte termer.

## 6 ØNSKEDE ELLER UØNSKEDE DIFFERENSER? EN KORT HISTORIKK

### 6.1 Innledende bemerkninger

Før jeg prøver å analysere de strategier de nevnte differenser møtes med, kan det være av relevans å trekke inn et historisk perspektiv. Det er ikke tilfeldig at i forhold til lik rett til utdanning og tanken om enhetsskolen er det disse seks differenser som nevnes: differens i ”kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse og etnisk bakgrunn”. De har alle hatt sin betydning i forhold til norsk skole. Hensikten med dette avsnittet er å vise noe av den betydning de er blitt tillagt og om hvordan differensene er blitt vurdert. Den analyserte instans er her i første rekke planer som har status på linje med de tekster som analyseres i avhandlingen. Der det er lite å hente gjennom planene, har jeg utvidet perspektivet til skolelover og andre offisielle skrifter. Andre tidstypiske tekster er trukket inn for å sette planer og lover i relieff, men den analyserte instans er som sagt planer og lover.

I tillegg til de nevnte seks differenser, vil jeg også si litt om differensiering i fag og fragmentering av livsverden. Historikken om differens i funksjonsevne vil bli lagt til avsnittet om tilpasset opplæring i 7.3. Differensen individ-samfunn berøres indirekte i historikken om skolen i den gode saks tjeneste (7.2.), da i første rekke på formelen individ – stat. Grunnen til at de andre 6 differensene ut over disse 9 ikke får sin historikk, er at de i liten eller ingen grad fanges opp av min måte å analysere på. Eventuelle svakheter ved dette drøftes i 8.4.

### 6.2 Differens i religiøs tilhørighet

Den vanligste språkbruken for dette forhold er å tale om ”pluralisme”. I denne korte historikken går jeg inn på denne språkbruken, likevel med den forskjell at jeg bruker ordet ”pluralitet” om den tilstand som beskrives og ”pluralisering” om prosessen.<sup>222</sup> Min måte å beskrive denne på, er som en utvikling i tre trinn der trinn en og to fremdeles har sin relevans. Trinn en er fremveksten av en intern kristen pluralitet der også jødene tas med. Trinn to er fremveksten av et sekulært perspektiv ved siden av det religiøse. Trinn tre er den pluralitet som hovedsakelig har sin rot i innvandring.

Norge fikk sin første religionsfrihetslov i 1845, 31 år etter Grunnloven. Det opprinnelige forslag til Grunnlovens paragraf 2 hadde med en passus om at ”Alle Religionssecter tilstædes fri Religions-Øvelse”, men den kom ikke med i den endelige utgaven. Men begge forslag gikk inn for at Norge fortsatt skulle ha en statskirke. Ved siden av at ”Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige religion ” slo Grunnloven paragraf 2 fast at ”de Indvaanere, der bekender seg til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme”. Det kunne altså tenkes ”Indvaanere” som ikke var lutheranere. Men frem til 1845 måtte i prinsippet personer med annen religion enn den evangelisk-lutherske ha spesiell tillatelse til å bo i Norge.<sup>223</sup>

<sup>222</sup> Her følger jeg språkbruken til Per Magne Aadnanes i hans tre ulike utgaver av ”Livssyn”. Tilsvarende følger jeg hans språkbruk for ”sekularitet” og ”sekularisering”. ”Pluralisme” og ”sekularisme” blir da de tankeretninger som sier at henholdsvis ”pluralitet”/ ”pluralisering” og ”sekularitet”/”sekularisering” er positive størrelser.

<sup>223</sup> Det opprinnelige forslaget til paragrafen lød så: ”Den evangelisk-lutherske Religion bør forblive Statens og Regentens religion. Alle Religionssecter tilstædes fri Religions-Øvelse, dog ere jøder fremdeles udelukkede fra

Å kalle loven av 1845 for en religionsfrihetslov, er å ta hardt i. Den var det den ble kalt, en dissenterlov. Det vil si at den var rettet inn på personer av andre kristne konfesjoner enn den evangelisk-lutherske. I tillegg var den begrenset av Grunnlovens forbud mot jøders, jesuitters og munkeordeners adgang til landet. I stor grad takket være Henrik Wergelands innsats fikk jødene adgang til riket i 1851. De fikk da samme rettigheter som dissenterne hadde fått ved loven av 1845.<sup>224</sup>

I det som er blitt kalt ”1850 – 1890 Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole”, er den gryende pluralisering med flere kristne konfesjoner en av flere viktige tråder.<sup>225</sup> Så lenge kirketilhørighet og borgerskap langt på vei var overlappende størrelser, kunne menighetsskole og borgerskole også være overlappende størrelser. Med en gryende pluralisering blir denne overlappingen problematisert. På det juridiske plan i skolelovs form nedfeller det seg i første omgang som fritak for barn av dissenter fra undervisningen i kristendomskunnskap i lovene av 1889. I tillegg oppheves konfirmasjonen som skolens prinsipielle avslutning.

Denne oppheving kan også settes i forbindelse med en gryende sekularisering. Når det her tales om gryende sekularisering, tenkes det på sekularitet i ideologisert og organisert form. Som vist i teoridelen er påstanden ”sekulariseringen har religiøse røtter”, fellesgods for flere religions sosiologer. Tar en dette til etterretning, kan en tale om gryende sekularitet forstått som latent sekularitet, lenge før sekulariteten ga seg utslag i ismer og organiserte bevegelser. Om en her avgrenser sekularitet til ismer som først og fremst positivisme og dernest marxisme, får den innpass i Norge i siste halvdel av 1800-tallet. M. J. Monrads ”Tanke- retninger i den nyere tid. Et kritisk rundskue” fra 1874, er i første rekke et oppgjør med August Comtes filosofi. Den lærde hegelianske filosof så altså dette oppgjøret som nødvendig.<sup>226</sup>

Omtrent samtidig formulerte Bjørnson det berømte angrep på religionsundervisningen i skolen:

”Væk med Pontoppidan, væk med hele Religionspuget, ja med al religiøs Undervisning på Folkeskolen... Det er Religionsundervisningen, som er al Kundskabs Fiende i Folkeskolen fremfor paa noget sted i Verden. Religionsundervisningen paa Folkeskolen er Bondens værste Tyran; hans Livs Hindring, det uoverstigelige Grænseskjel for hans Trang til Frigjørelse. Lad den lægges ind under Presten og Familien; lad den hellige Søndagen”.<sup>227</sup>

---

Adgang til Riget”. Sikkert etter Meistad, Tore: Kirkens historie. En innføring, s.187. Merk at begge versjoner har verbet ”forblive”. De slo fast noe som var en realitet. Forestillingen om at statskirken ble innført i 1814 savner enhver historisk innsikt.

<sup>224</sup> Forbudet mot jødene adgang til riket hadde ikke vært absolutt verken i teori eller praksis. Særlig gjaldt dette de såkalte portugiserjødene, som ifølge Frederik III's kongebrev av 1657 kunne ferdes fritt og uhindret i rikene og drive handel. Et privilegium som ble bekreftet flere ganger senere, senest 1750. I Danmark fikk jøden full borgerrett i 1814 med unntak av de ikke hadde adgang til embeter.

Kristne klosterordener kom til Norge i 1865 med St. Josefssøstrene. Dominikaneren kom i 1920, Fransiskanerne i 1933. Jesuitten fikk adgang først i 1956. Da hadde de vært utestengt i hele sin historie, i og med at forbudet i Grunnloven var en fortsettelse av lovgivningen fra 1624.

<sup>225</sup>Holter, Åge: 1850 – 1890. Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. Artikkel i Brynjar Haraldsø (red.): Kirke – skole – stat.

<sup>226</sup> Monrad, M.J.: Tankeretninger i den nyere tid. En kritisk rundskue. Se særlig kapitlene XXII og XXIII.

<sup>227</sup>Holter, Åge: Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. Artikkel i Brynjar Haraldsø (red.): Kirke – skole – stat, s. 60.



Det norske Arbeiderparti ble stiftet i 1887 og fikk dermed av gode grunner ikke særlig innflytelse på skoleloven av 1889. Men både i prinsippprogrammet for 1891 og for 1901 gikk partiet inn for konfesjonsløs religionsundervisning, for så på landsmøtet i 1918 å vedta følgende benkeforslag:

”Kristendoms-kunnskap utgaar av skolens fagkrets. Den nødvendige kirke- og religions-historiske kunnskap meddeles som et ledd i historieundervisningen”.<sup>228</sup>

Da skolelovene av 1936 ble vedtatt, var partiet kommet til makten. Kristendoms-kunnskap ble beholdt som konfesjonelt fag, men fritaksretten ble utvidet til å gjelde ikke bare barn av dissenterne, men også barn av foreldre som ikke var medlemmer av Den norske kirke.

Ikke bare fritaksrett, men også alternativer til den konfesjonelle kristendomsundervisningen, kom opp på sakskartet i forhold til skoleloven av 1969. Og da var det Human-Etisk Forbund som var pådriver. Den alternativordning en i praksis fikk med Mønsterplan av 1974 (Kristendoms-kunnskap og Livssynsorientering), var bedre tilpasset den kulturelle situasjon som ga seg ut fra skismaet i nordmenns forhold til sin egen tradisjon, enn til den pluralitet som var resultat av innvandring på 1970-tallet og utover. I Mønsterplanen av 1987, ble det på teoriplanet muliggjort en liten åpning i denne todelingen i og med muligheten for Annen religions- og livssynsorientering. Læreplanverket av 1997 hadde vel i realiteten to hovedmuligheter: Enten ett fag for alle eller en mer differensiert alternativmodell. Den første mulighet ble valgt.

Ingen kan si at terrenget bak differens i religiøs tilhørighet har vært en harmonisk blomstereng, til tider har den minnet mer om en slagmark. Men fra offisielle skoleteksters side kan en si at holdningen til differensen i seg selv, har utviklet seg fra noe en har tålt (fritak) til en stor grad av aksept (forsøk på alternativmodell til ett fag for alle). Differensen blir i det minste sett som en størrelse som ikke skal utjevnes.

### **6.3 Differens i fag**

Det kan synes underlig å plassere historikken om fagdifferensiering ved siden av historikken om differens i religiøs tilhørighet. Den saklige grunn vil forhåpentligvis komme til syne nedenfor: Overgangen fra kirkeskole til borgerskole og utviklingen av fagdifferensiering henger i forbausende stor grad sammen.

Ivar Moe, som var øvingsskolerektor ved Trondheim lærerhøgskole i en årrekke, har laget en skisse (se nedenfor) som viser fagdifferensieringen i norsk grunnskole. (Skoleslaget har i sin over 250 års historie seilt under vimplene Almueskole, Folkeskole og Grunnskole.) Skissen må suppleres i alle fall på ett punkt: Den fagdifferensiering jeg beskrev ovenfor når det gjelder oppdelingen i Kristendoms-kunnskap og Livssynsorientering (senere Livs-synskunnskap) er ikke kommet med.<sup>229</sup>

---

<sup>228</sup> Oftestad, Bernt Torvild: 1890 – 1940. Kirkens møte med skolen i moderne tid. Artikkel i Brynjar Haraldsø (red.): Kirke – skole – stat, s. 84.

<sup>229</sup> Denne skisse er trykket i to versjoner. En nynorsk versjon finnes i Strømnes, Martin: Allmenn didaktikk, s. 320. En bokmålsversjon finnes i min artikkel: Religionsfag og samfunnsfag – integrering og samarbeid i Karlsaune, Gustav Erik Gullestad (red.): Religionsfag – samfunnsfag. Det er denne versjonen som brukes her. Jeg bygger som sagt på Ivar Moe, og bakgrunnen for at det finnes to versjoner er at Strømnes og Moe samarbeidet en tid ved det som engang het Norges Lærerhøgskole i Trondheim.

1739	1827	1848	1860	1889	1936	1959	1969	1975
	Regning							
						Engelsk		Matematikk
	Skriving							
		Stil		Bokmål				
		Rettskriving		Nynorsk				Norsk m/skriffform
		Bibehistorie		Lesing				
	Kirkehistorie							
	Bibellesing							Kristend. kunnskap
	Forklaring							
	Katekisme							
	Salmer		Sang					
				Historie		Musikk		
				Geografi		Samf. lære		Samf. fag
						Samf. K		0-fag
		Naturfag			Heimstadelære			
				Helsetele		Forpl. I		
				Botanikk				
				Zoologi				Naturfag
				Fysikk				
				Kjemi				0-fag
					Kroppsoving			
					Tegning			
					Sloyd			Forming
					Handgjerning			
				Husstell		Heim.k.		
								Prasok

- Faget er obligatorisk
- - - Faget er ikke obligatorisk
- ==== Faget kan være både obligatorisk og ikke obligatorisk

Ut fra skissen er det to årstall med hver sin skolelov som er viktige ut fra et fagdifferensieringssynspunkt: 1889 og 1969. (Mer presist: I forhold til 1889 må en tale om skolelover, i og med at det ble utformet en skolelov for by og en for land. Men dette har ingen konsekvens for denne historikk.) Og en kan si at de to årstall også markerer to ulike måter å vurdere fagdifferensieringen på.

Utviklingen frem til 1889 viser en stadig økende differensiering, og denne når på sett og vis sitt endemål med disse skolelovers realisering. De endringene en ser i 1936 og 1959 er bare av modifierende karakter. I og med skoleloven av 1889 var den fagdifferensierte skole en virkelighet.

To forhold henger i denne utviklingen sammen: Synet på fagdifferensiering som et fremskritt og fagdifferensieringens forhold til religionsundervisningen. (I 1860 ble religionsfaget kalt Religion for så i 1889 å bli kalt Kristendomskunnskap.) Begge forhold kommer frem i følgende uttalelse fra Arbeider-Foreningens sentralmøte i Christiania i 1850 under ledelse av Marcus Thrane:

”Skolen bør ikke som forhen være en Anstalt, hvor Barnet tvinges til alene at puge de reglementerede Religionsbøger, men en sand Folkeskole, hvor det oplæres i alle de Kundskaber, det siden tiltrænger baade som Medlem af Kirke og Stat, altså i Naturlære, Historie, Geografi, Grammatikk, Skrivning, Regning, Konstitutionshistorie, Statsøkonomi, Naturkræftrenes anvendelse og, naar det ved anførte Fag var kommen til Tænkning, i Religionslære”.<sup>230</sup>

Altså: i motsetning til ”forhen” skulle fremtiden bygges på en fagdifferensiert skole. En må kunne si at dette er i overensstemmelse med senere sosiologisk teori fra Max Weber av og som jeg trakk frem i kapitlene 2 og 3: Sammenhengen mellom modernisering og funksjonell differensiering.

Forholdet mellom menneskene som medlem av kirke og stat er her balansert, og det er interessant å se på hvilket trinn Religionslæren er tenkt å komme inn: ”naar det ved anførte fag var kommen til Tænkning”. Ligger det her en tanke om at religionsfaget tross alt skal ha en integrerende funksjon, eller den at religion må en vente med til ungene forstår den?

I alle fall er det en balansenkning som ligger til grunn for 1860-lovens store arkitekt, Ole Hartvig Nissen. Også Nissen var en fremskrittets mann, og gikk i Bacons fotspor på den måten at kunnskap er makt når den fører til større lykke og velstand. Derfor finner en i 1860-loven en åpning for flere fag enn religionsfaget. 1860-loven gjaldt for skolene på landet, men i byfolkeskolen av 1848 fantes en tilsvarende åpning. Men som god Herbartianer så han oppdragelsens mål som å utvikle den gode vilje og danne den sedelige religiøse karakter. Religiøs tro og moral skulle binde alle deler til en helhet, i skolens tilfelle de forskjellige fag. Det skulle ikke være noen motsetninger mellom det materielt nyttige og de åndelige verdier, mellom borgerlig og kirkelig.<sup>231</sup>

Denne balansen ble noe forrykket i 1889-lovene. Mens det i ettertid er mulig å fortolke økt fagdifferensiering i Luhmansk perspektiv som videreføring av funksjonell differensiering og en begynnende splittelse mellom kirke og skole som to sosiale systemers utdifferensiering, er

---

<sup>230</sup> Holter Åge: 1850 – 1890. Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. Artikkel i Brynjar Haraldsø (red.): Kirke – skole stat, s. 46.

<sup>231</sup> Ibid., s. 47-48.

det tvilsomt om de som stod bak forslaget til skoleloven, så på fagdifferensieringen som noen fare for kirkens posisjon. Seks av komiteens tolv medlemmer var moderate ”oftedøler”, en Venstregruppe med navn etter vestlands-lekfolkets leder, Lars Oftedal. Og det var denne gruppering som kom til dominere komiteens innstilling. Deres overbevisning var at de nye fag i skolen sammen med de gamle skulle hjelpe frem ”Udvikling af Selvtænkningen og Hjertets Dannelse og Trang til større og klarere Lys over Menneskelivet og Naturens Kræfter”.<sup>232</sup> En encyklopedisk fagplan var veien til fremskrittet.

Noe annet var diskusjonen om hvilket fag som skulle være det grunnleggende. Som en forlengelse av franske republikaneres kamp for borgerlig moralundervisning og samfunnslære (Instruction civique), kom det også i Norge krav om å gjøre samfunnslære til det grunnleggende fag på bekostning av kristendomskunnskap. Johan Sverdrup lanserte det nye faget under mottoet ”Politikk i skolen”, uten at det ble realisert. Det som likevel skjer med 1889-lovene er at den fagdifferensierte skole er realisert i fremskrittets tjeneste.

Det som skjer med 1969-loven er at fagdifferensieringen møtes av en bestemt strategi: Sammenslåing av fag. En kan spørre etter hvilke prinsipper denne sammenslåing blir gjort og hva er det bakenforliggende hovedanliggende? På det første spørsmålet er svaret en kategorisering av fag etter nærskyldthet. Per Solberg har i en artikkel om fagintegrering gått inn på historikken bak denne sammenslåingen.<sup>233</sup> Den første kategorisering han nevner er fra 1920, og den plasserer geografi og historie i posen for ”Virkelighetens verden” sammen med hjemstedslære og naturkunnskap. Kristendomskunnskap plasseres i en pose for seg under etiketten ”Den religiøse og moralske verden”. Det sies intet om denne er uvirkelig. Andre kategorier er ”Formelle fag” (morsmål og regning) og ”Ferdighetsfag” (de som senere kalles praktisk-estetiske fag). Går vi frem til 60-tallet, kommer Forsøksrådet med en kategorisering der kristendomskunnskap sammen med naturfag og samfunnsfag utgjør ”orienteringsfag”. Noe senere (1967) lar det samme råd kristendomsfaget stå alene, mens de andre utgjør orienteringsfag. Det ligger vel neppe noen konsekvent tanke for hvordan et kunnskapsunivers skal struktureres til grunn for noen av de kategoriseringene som ledere frem til ordningen av 1969. Det er rett og slett vanskelig å finn et bærende prinsipp ut over ønsket om ”ei turvande koordinering eller integrering av fag som ligg nær kvarandre”. (Ot. Prp. 59, 66-67.) ”Turvande” kan her gå på to forhold. Det ene er at på samme tid som en allmenndannende skole bør dekke de viktigste feltene i et samfunns kunnskapsunivers, er det praktisk umulig å ha like mange fag i skoleverket som det finnes forsknings- og studiefag og praktiske fag. Det andre forhold går på spørsmål om bakenforliggende hovedanliggende. Ot. Prp. 59, 66-67 argumenterer også læringspsykologisk: Barnets verden er en hel verden som ikke er oppdelt i fag. Derfor fagsammenslåing.

Det skjer altså en endring i synet på fagdifferensieringen fra 1889 til 1969. Mens fagdifferensieringen i 1889 ble sett som noe tilhørende fremskrittet, er det kommet inn en skepsis i 1969. Martin Strømnes sier i sin didaktikk fra 1962 at ”Pedagogar har lenge vor klåre over at altfor stor fagspreiing var ei ulykke for kunnskapsorienteringa hos eleven,...”.<sup>234</sup> Denne skepsis til fagdifferensiering hadde spredd seg fra pedagogene via Ot. Prp. 59, 66-67 og inn i skoleloven av 1969.

---

<sup>232</sup> Ibid., s. 72.

<sup>233</sup> Solberg, Per: Fagintegrering. Artikkel i Petter Wilhelm Bøckman (red.): Bibelske temaer i litteratur, film og teater, s. 58.

<sup>234</sup> Strømnes, Martin: Allmenn didaktikk, s. 319.

En kan altså si at synet på fagdifferentisering har endret seg i skolelover fra 1889 til 1969. Fra en positiv vurdering til mer å se på den som et nødvendig onde. Fremdeles blir skoleplanen en fagdelt plan, men som strategi for å møte fagdelingens pedagogisk uheldige konsekvenser, innføres en fagsammenslåing.

## 6.4 Differens i kjønn

Lest ut fra læreplaner, kan en finne et tydelig brudd mellom ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole” av 1961 og ”Mønsterplan for grunnskolen” av 1974. Følgende korte historikk er ment å vise dette.

I ”Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde” av 23. Januar 1739, begynner paragraf 9 slik: ”

Naar Morgen-Bønnen er holdet, skal han (klokkeren eller skoleholderen) strax begynde at læse for Børnerne. Men siden saavel Piger som Drengene møde i skolen; saa bør han see derhen, at Drengene sidde ved et eller flere Borde for dem selv, og pigerne for dem selv, og hvor Skole-Huus er, med Tralleverk eller annet laugt Skillerom fra hinanden adskilt, saa som de ingenlunde sidde iblant hverandre”.

En tilsvarende tanke finner vi i ”Bestemmelser om orden og tugt” i ”Udkast til skoleplaner for folkeskolen paa landet” av 1889, paragraf 9:

”Hvert barn skal have sin bestemte plads i skolen. Gutter og piger maa ikke sidde om hverandre, men ved forskjellige pulte. Det maa derhos nøye paasees, at en ikke sidder i en usømmelig eller for helbreden skadelig stilling”.

Imidlertid må en merke seg at Forordningen av 1739 ikke skilte hva gutter og jenter skulle lære innholdmessig. Det kom inn i Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstederne fra 1848. Der heter det: ”Hvor Omstændighederne tillade det, skal der gives Pigerne Anledning til at oplæres i den for deres tilkommende Bestemmelse nødvendigste Haandgjerning”. Og loven skiller på antall timer for gutter og jenter: 18 timer for guttene og 15 timer for jentene i uken. Hopper vi frem til Normalplan både for ”landsfolkeskolen” og ”byfolkeskolen” av 1939, er faget handarbeid skilt slik at guttene hadde pappsløyd og tresløyd, mens jentene hadde søm, strikking og hekling.<sup>235</sup> I kroppsøving er det for byfolkeskolen forskjellige tabeller for hva jenter og gutter skal gjennomføre av øvelser når de går i klassene 4 – 7.<sup>236</sup> I landsfolkeskolen finnes ikke slike tabeller (langt fra alle skolene hadde egen gymnastikksal), men i ”dei mangdelte skulane bør ein så langt råd er, få skipa det såleis at gutane og gjentene får opplæring kvar for seg, og at gutane får ein mann til lærar og gjentene ei kvinne”.<sup>237</sup> Når det gjelder husstell, var det obligatorisk for jenter i 6. og 7. klasse ifølge ”Normalplanen for byfolkeskolen”. Guttene hadde ingen obligatorisk undervisning i husstell og fikk flere timer i norsk, regning og naturfag. I landkommunene var det ikke mulig å gjøre husstell til obligatorisk fag, følgelig finner en ingen tilsvarende skille i fagkretsen. Men der husstellundervisningen ble organisert, ble den organisert bare for jenter som tillegg til annen undervisning. I begge planene forutsettes det imidlertid at læreren er en kvinne.<sup>238</sup>

<sup>235</sup> Normalplan for byfolkeskolen, s. 182- 192, Normalplan for landsfolkeskolen s. 181–191.

<sup>236</sup> Normalplan for byfolkeskolen, s. 201-204.

<sup>237</sup> Normalplan for landsfolkeskolen, s. 192.

<sup>238</sup> Normalplan for byfolkeskolen, s. 209 – 226, Normalplan for landsfolkeskolen, s. 206 – 234.

En rest av en slik kjønnssegregerende tenkning finner en også i ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole”. Undervisningen om menneskets forplantning i faget naturfag fullføres i 9. skoleår slik at ”dette stoff gjennomgås i delt klasse, for jentene av kvinnelig og for guttene av mannlig lærer”.<sup>239</sup>

Mens en kan finne en linje fra 1739 til 1961 der kjønn som både biologisk og sosial differens opprettholdes, brytes denne med Mønsterplan av 1974. Mens den foreløpige planen av 1971, er taus om differensen, har planen av 1974 fått sitt eget avsnitt under tittelen ”Likestilling mellom kjønnene”. Der skal i alle fall kjønn som sosial differens utjevnes. Det at jenter og gutter (merk at rekkefølgen er snudd i forhold til eldre planer) skal være likestilt i skolen betyr at:

”de skal kunne være sammen i felles klasse/gruppe, de skal ha likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fag, samme rett til å velde frivillige fag, og de skal ha de samme rettigheter og de samme plikter på alle andre områder i skolen.”<sup>240</sup>

Mønsterplan av 1987 forsterker likestillingstanken og bruker et helt kapittel til å understreke viktigheten: Kapittel 4: Likestilling mellom kjønnene. Tanken er beholdt i Læreplanverket 1997, men i forhold til de to forgående læreplaner, kan en si at det sterkt programmatisk preget er borte. At en tar likestilling mellom kjønn som gitt på en måte 1974- og 1987-planen ikke gjør, kan muligens være en forklaring. Rent kvantitativt får avsnittet ”likestilling mellom kjønnene” tildelt 12 linjer, noe som er en betydelig nedskjæring i forhold til de to andre planene. Birgit Brock-Utne kritiserer i en artikkel denne nedtoningen av likestillingstanken i L-97, men mener at utkastet til mønsterplan av 1985, har den ”mest avdempete profilen i kjønnskampen.”<sup>241</sup> Like fullt kan en si at mens planene frem til og med 1961 opprettholdt kjønn som differens både som biologisk og sosial størrelse, vil planene fra og med 1974 utjevne kjønn som differens, i alle fall som sosial størrelse.

## 6.5 Differens i etnisk bakgrunn

Innvandrere har kommet til Norge før innvandringen av noen betydning på 1970-tallet.<sup>242</sup> Nå er det vanskelig, for ikke å si umulig, å bevise et fravær. Men så vidt jeg kan bringe på det rene, resulterte dette ikke i noen omfattende debatt om norsk skoles forhold til etniske minoriteter innen Norge som stat. Ser en gjennom emneregisteret for Norsk innvandringshistorie i tre store bind, dukker ikke stikkordene Undervisning – Media opp før i det siste

<sup>239</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole, s. 176.

<sup>240</sup> Mønsterplan for grunnskolen 1974, s. 23.

<sup>241</sup> Brock-Utne, Birgit: Likestilling mellom de to kjønn. Artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6/97. Brock-Utne har også en historisk gjennomgang av dette temaet i Knut Jordheim (red.): Skolen 1739 – 1989, i artikkelen ”Ikke bare for gutter”. Den foreløpige mønsterplanen av 1985 ble til med Kjell Magne Bondevik som minister for skolesaker. Den endelige mønsterplanen av 1987 ble til med Kirsti Kolle Grøndal i tilsvarende stilling.

<sup>242</sup> Ifølge Knut Kjeldstadli har ordet innvandring kortere historie enn fenomenet. Ordets mot-ord, utvandring, er belagt fra 1839, og i ”Samfundets støtter” fra 1877 skriver Henrik Ibsen at ”her til lands er det kun de indvandrende familjer, som har anlæg for den større foretningsvirksomhed”. Senest fra 1900 er innvandrer og innvandring regelmessig i bruk. Og da i den presise mening som Ibsen la i ordet og som er brukt i Norsk innvandringshistorie: Personer som har flyttet over en grense fra et land til et annet, for godt eller for en periode av en viss varighet. Knut Kjeldstadli: Avslutning. Norsk innvandringshistorie bind 3, s. 392-393.

bindet, og der er det nettopp skole spørsmål som har med innvandringen på slutten av 1900-tallet å gjøre som behandles.<sup>243</sup>

Grunnene til dette fravær, kan være mange, alt etter hva slags innvandring det var og i hvilket tidsrom den skjedde. Et eksempel kan være den ekspertinnvandring som gjorde Kristiansund (byen vi kalte "By'n" i min barndom) til den største byen i Møre og Romsdal på 1800-tallet. Disse innvandrerne fra Nederland, Skottland og Tyskland bestod av eksperter som utviklet næringslivet og skaffet arbeidsplasser til store deler av befolkningen på Nordmøre, særlig innen klippfisktilvirkningen. De reiste tilbake til hjemlandet som pensjonister, eller assimilerte seg i den norske befolkningen. Sporene etter dem ser vi i dag først og fremst på alle gatenavn som bære deres navn. Røros og Kongsberg er lignende eksempler.<sup>244</sup> Barn av slike ekspertinnvandrere gikk i liten grad på allmueskolen, men fikk privatundervisning. Den innvandring som skjedde fra Danmark i dansketiden og fra Sverige de knapt hundre år Norge var i union med Sverige, kan vel kalles både ekspertinnvandring, karriereinnvandring og arbeidsinnvandring. Barn av disse kunne i større grad havne i offentlig skole, men disse innvandrerne var ikke så forskjellig fra det folk de kom til når det gjelder religion, språk, skikker og historie. Allmueskolens innhold ble i tillegg bestemt fra København fra 1739 og så lenge dansketiden varte. Går vi over til 1900-tallet kan neppe amerikanske offiserer og deres familier på Kolsås etter Andre verdenskrig tjene som eksempel på innvandring. Der ble det dannet et USA i miniatyr med egne skoler. I svært liten grad ble disse familiene integrert i det norske samfunn, men reiste etter endt tjeneste tilbake til USA. Konsekvensene for norsk skole ble følgelig minimale. Heller ikke det at jødiske barn som kom til landet etter samme krig og flyktninger fra Ungarn etter opprøret i 1956 ga seg utslag i noen omfattende debatt. Mangelen på en slik omfattende debatt, trenger imidlertid ikke bety at det enkelte innvandrerbarn opplevde det å gå i norsk skole som problemfritt.

Da stiller saken seg noe annerledes for romanifolket og samene. Sølvi Sogner og Einar Niemi drøfter i sine artikler i "Norsk innvandringshistorie" om "omstreiferne" kunne ses på som egen etnisk gruppe og i hvilken grad de var innvandrere.<sup>245</sup> Noe helt entydig svar på dette er vanskelig å gi. Ukjært barn hadde mange navn: Tater, sigøyner, splint, fant, fark, fuss, løsgjenger.<sup>246</sup> Og da Kirke departementet i 1855 skulle redegjøre for navnefloraen, ble følgende skrevet:

"Selv benevner de sig oftest de Reisende eller VandringsFolket, eller nogle av dem udgiver sig, skjønt ikke med Rette, for at være af Finne-Folket (samene); men af Almuen have de været benævned med forskjellige Navne, der sigte til deres fremmede Væsen og særegne levemaade, saasom Taterne, Sigenere, Farker, Fusser, Splinter, Strippere, Strygere, Farere, Fanter, Fantefølger."<sup>247</sup>

Dette var i forbindelse med at Kirke departementet ønsket å informere allmennheten om de muligheter for bistand taterne hadde gjennom et nyopprettet "fantefond".

Eilert Sundt var arkitekten bak dette fondet, og han brukte gjerne betegnelsen "fantefolket", noe som var budskapet fra Sundts side. Fantene var et folk, riktignok sammensatt, men

---

<sup>243</sup> Kjelstadli, Knut (red.): Norsk innvandringshistorie, bind 3, s. 450.

<sup>244</sup> Mitic, Zorica: Går det bra til slutt? Debattinnlegg i Dagbladet 15.03.03.

<sup>245</sup> Sogner, Sølvi: Del II. 1537 – 1814. Kapittel 18 Taterne eller romanifolket. Norsk innvandringshistorie bind 1. Niemi, Einar: Del I. 1814 – 1860. Kapittel 6 Taterne – i forskningens og "sivilisasjonens" lys. Norsk innvandringshistorie bind 2.

<sup>246</sup> Sogner, Sølvi: Del II. 1537-1800. Norsk innvandringshistorie bind 1, s. 358.

<sup>247</sup> Niemi, Einar: Del I. 1814-1860. Norsk innvandringshistorie bind 2, s. 151.

”denne kasteaktig afsondrede kreds” var noe mer enn tilfeldig sammensatte grupper av løse mennesker på evig vandring. For ham ble det klart at det dreide seg om to språk og to ulike grupper fanter. Språkene var romani og rodi, brukt av henholdsvis storvandring og småvandring. At det er sakssvarende med en todeling og en grenseoppgang mellom tater og sigøynere, er i overensstemmelse med nyere forskning, men fremdeles er det delte meninger om opprinnelse og oppkomst og om relasjonen mellom sigøynere og tater.<sup>248</sup>

Som sagt var Sundt arkitekten bak ”fantefondet”, i første omgang en bevilgning på 6000 spesiedaler fordelt på tre år fra 1855 til 1857. Formålet var å iverksette ”Forsøg pa at skaffe Fanter og andre deslige omvankende og hjemstavnsløse Personer en lovlig Næringsvei og deres Børn en ordentlig Opdragelse”. Fondet skulle legge forholdene til rette for full integrasjon av taterne på storsamfunnets premisser.<sup>249</sup> Resultatet av de påfølgende ”forsøk” eller ”fanteforsøk” var ikke oppløftende fra Sundts synspunkt. En fjerdedel av de vel 400 taterne som fikk understøttelse ble i 1863 rapportert å være frafalne, de hadde rett og slett begynt å reise igjen. Sundt var sterkt imot tanken om egne ”fanteolonier” der taterne skulle læres opp i og disiplineres til jordbruk, men etter hvert ble han mer åpen for bruk av tvangsarbeid og skjerpet strafferettslig forfølgning.<sup>250</sup> Sundts gamle strategi sto for fall: assimilasjon gjennom imøtekommende behandling ved hjelp av ”forsøk” og opplysning. Veien mot tvangsintegrering var staket opp. ”Foreningen til motarbeidelse av omstreifervesenet” ble stiftet i 1897, senere i 1922 kalt ”Den norske omstreifermisjonen” og i 1935 ”Norsk misjon blant hjemløse”. Selv om dette var en ikke-offentlig institusjon, arbeidet den i tråd med det som var offentlig politikk. Rundt hundreårsskiftet kom en rekke tiltak og lover rettet mot fattige, omreisende generelt og mot taterne spesielt: I 1896 vergerådsloven, i 1900 en ny løsgjengerlov, i 1901 den første fremmedlov og i 1902 en ny straffelov.<sup>251</sup> To hovedstrategier ble fulgt: Å fjerne barna fra foreldrene og få de voksne til å slutte å reise.

I artikkelen ”Se det blev fantefølges jul”, sier Trygve Wyller at fra tidlig på 1900-tallet og frem til 1986 hadde ”Norsk misjon blant hjemløse” sammen med barnevernets folk, ansvaret for å ha plassert ca. 1500 barn av taterslekt i egne barnehjem eller fosterhjem.<sup>252</sup> Intensjonen var todelt: Både å integrere romanifolket i samfunnet til beste for begge parter, men også å bidra til den enkelte taters selvrealisering. Wyllers kritikk går ikke i første rekke på intensjonene i og for seg. Dels mener han at å integrere de reisende i det norske storsamfunnet ikke ga noen imponerende resultater, viktigst er likevel at romanifolket i liten eller ingen grad kom til orde i den måten integrasjonen ble gjennomført på. Romanifolket skulle berges fra en kultur og en livsform som ble oppfattet som uverdigg. Et viktig aspekt ved integrasjonen var da som sagt å skille barna fra foreldrene, slik at de yngste vokste opp uten kontakt med det man mente var en skadelig kultur. Å gi disse barna en kontinuerlig skolegang, ble da en naturlig del av en slik bergingsaksjon. Skolen ble derfor bare en del av integrasjonsforsøket, og ikke det viktigste.

Noe helt tilsvarende skjedde ikke med samene. Tre år før ”fantefondet” ble opprettet, ble et ”finnefond” opprettet i 1851, med det formål å iverksette tiltak overfor samene, etter hvert også kvenene. Forskjellen ligger i at mens finnefondet var opprettet for ”at bibringe Lapperne Kyndighed i det norske Sprog”, altså et språklig fornorskninginstrument, var ”fantefondet”

---

<sup>248</sup> Ibid., s. 155.

<sup>249</sup> Ibid., s. 170.

<sup>250</sup> Ibid., s. 169 og 174.

<sup>251</sup> Kjelstadli, Knut: Del III. 1901 – 1940 Norsk innvandringshistorie bind 2, s. 450.

<sup>252</sup> Wyller, Trygve: ”Se det ble fantefølgets jul”. Skam og skamløshet mellom integrasjon og selvrealisering. Artikkel i Wyller, Trygve (red.): Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne, s. 243 – 264.



mer vidtrekkende i sine intensjoner.<sup>253</sup> Som vist ovenfor skulle det legges forholdene til rette for full integrasjon.

I forhold til norsk skole og differens i etnisk bakgrunn, er hvilket syn en møter på samer og samisk språk et bedre testspørsmål enn hvilket syn en møter på tater. Når det gjelder samene, er det så tette bånd mellom etnisitet og språk, at en fremstilling må ta med begge størrelser i ett. Holder en seg her til fagplanene på 1900-tallet, kan en langt på vei si det samme som for kjønn: Et skille i syn skjer fra 1960 til 1974. Det vil si at Normalplanene av 1939 og Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960 (1964) er taus om samiske spørsmål. Det er ikke å ta for sterkt i om en sier med Anton Hoëm at Normalplanen for landsfolkeskolen ikke var preget av hensyn til de samiske elevene, eller folkeskolens pedagogiske oppgaver overfor disse elevene.<sup>254</sup> Imidlertid sier skoleloven av 1936 noe om saken, og den gir samisk språk status som hjelpespråk i undervisningen. Dette er i samsvar med språkinstruksen av 1898, som var den siste av språkinstrukser som ga retningslinjene for undervisningsspråket når det gjaldt samisk i skolene. Den første kom i 1862 og slo fast at samisk skulle være undervisningsspråket. Dette var elleve år etter ”finnefondets” opprettelse, men må likevel sies å være i overensstemmelse med Thomas von Westens intensjoner som gikk ut på å bevare samisk som språk. Så fulgte instruksjonen av 1870 hvor det ble åpnet for tospråklig undervisning. I 1880 ble norsk undervisningsspråket og med instruksjonen av 1898 fikk samisk status som hjelpespråk. Ut fra språkinstruksjene kan en trekke den slutning at det var større aksept for samisk språk i den første instruksjonen enn i de senere. En relativt entydig utvikling fra samisk til norsk når det gjaldt språk, fikk sin parallell angående utviklingen av lærebøker. Fra 1835 til 1854 ga N. V. Stockfleth ut flere lærebøker på samisk. Frem til 1914 kom lærebøkene som dobbelttekstede, for fra 1920 og frem til 1960 overtok de vanlige norske lærebøker for fullt. Dette henger sammen med en fornorskningsspolitikk fra ca 1870 til 1960 som ifølge Hoëm førte til en fullstendig fornorsket skole og en avvisende samisk befolkning i de sentrale samiske områdene.

Det juridiske grunnlaget for en samisk skole ble lagt med grunnskoleloven av 1969, og mønsterplanen av 1974 er den første undervisningsplanen som har eget avsnitt om ”Elever i språkblandingsdistrikter”. Hoëm mener at de synspunktene som der ble lagt frem var ”beskjedne og delvis foreldede i forhold til det pågående reformarbeide” og at først med mønsterplanen av 1987 ble prinsippet om en samisk grunnskole slått fast.<sup>255</sup> Men at et skille i synet på samisk etnisitet og språk kan leses ut av skoleplanene fra 1960 til 1974 står likevel fast. En parallell til differens i kjønn er å merke: Den foreløpige planen av 1971 nevner ikke samene som egen etnisk gruppe. Så lest utelukkende ut fra skoleplaner, skjer skillet mellom 1971 og 1974.

Som for differens i kjønn, følger læreplanverket av 1997 opp synspunktene i de to forgående planer, men i avdempet form. Den store forskjell er som vist at mens differens i kjønn skal utjevnes, aksepteres differensen mellom norsk og samisk etnisitet i de tre siste planer. Det samme kan sies om differens i forhold til etnisitet generelt. Like fullt kommer samene i en særstilling. For ingen andre etniske grupperinger er det tale om å opprette skoler tilsvarende samiske skoler med egen læreplan innen det offentlige skolevesen.

---

<sup>253</sup> Niemi, Einar: Del I. 1814 – 1860 Norsk innvandringshistorie bind 2, s. 170.

<sup>254</sup> Hoëm, Anton: Skoleordning og skolegang blant samene. Artikkel i Knut Jordheim (red.): Skolen 1739 – 1989, s.159 – 166. Se særlig s. 163.

<sup>255</sup> Ibid. s. 165

## 6.6 Differens i sosial klasse

Som vi så satte GD L-97 sosial klasse i forhold til enhetsskolen. Her pekes på en størrelse som har vært av avgjørende betydning i norsk skolehistorie. Alfred Oftedal Telhaug har kalt overgangen fra parallelle skoler til enhetsskolen en hovedlinje i norsk skoleutvikling.<sup>256</sup> Nå er ikke skoleplanene fra 1900-tallet den beste inngang til denne utvikling. Selv om ”Læreplanen for forsøk med 9-årig skole” har et kapittel på over 12 sider om ”rådgjeving og yrkesorientering” der sosial klasse er et tydelig underliggende tema i forhold til den nye ungdomsskoles linjedeling, er det forbausende lite i planene som direkte går på elevenes sosiale klassebakgrunn. Noe annet er konteksten for planenes tilblivelse. Denne historikken bygger derfor på andre kilder enn skoleplanene.

Som vist kan enhetsskolen forstås både i skolepolitisk og skolefaglig betydning. I dette avsnittet vil hovedvekten ligge på enhetsskolen i første betydning, mens jeg senere, (særlig i forhold til felles referanserammer) går inn på den andre betydning.

I sin skoleplan fra 1830-tallet regnet rektor Fredrik Moltke Bugge med fire samfunnsklasser: allmuen, middelstanden, borgerstanden og embetsstanden. Hver klasse burde få sin skole som skulle sørge for den opplæring og dannelse som svarte til dens behov, altså et skoleverk med fire hovedretninger som svarte til de fire hovedretninger for statsborgerlig virksomhet ”som med temmelig skarpe Grændser fremtreder i enhver Stat”.<sup>257</sup>

Et slik firedelt parallellskolesystem ble aldri realisert. Det nærmest en kom var rundt 1850 da de største byene hadde tre skoleslag, allmueskole, borgerskole og den lærde skole. I de mindre byene fantes en todeling i allmueskole og lærd skole. På landet gikk den overveiende del av ungene i allmueskolen: i 1853 fikk av 190 401 barn 1410 privatundervisning, de andre måtte nøye seg med allmueskolen.<sup>258</sup> Likevel kan en si at differensieringen av skolesystemet reflekterte samfunnets stratifikatoriske differensiering, i alle fall i de største byene, der det var en tredeling som vist ovenfor. Samtidig bidrog skolesystemet til å reproducere samfunnets oppdeling i ulike klasser.

Ikke alle tenkte som Bugge. Stortingsmannen Hermann Foss (1790 – 1853) var muligens den første som lanserte tanken om en enhetsskole i norsk skolepolitikk. Han ville ha bort navnet allmueskolen fordi ”Begrebet Almueskole forutsetter en viss Klasse af Folket” og ønsket en skole der enhver lærling blir gitt adgang til, uten avbrytelse eller spring å kunne gå fra det ene dannelsesstrinn til det annet.<sup>259</sup> Noe senere, i et åpent brev i Dagbladet 1884 til sin egen kirkeminister Elias Blix, uttrykte Johan Sverdrup dette enda sterkere:

”Mellom folkeskolen og den høyere skole må det bli en slik forbindelse at et barn der går inn i en folkeskole, har utsikt til å kunne, uten tidsspillende avbrytelser eller avvikelser fra den bane hvorpå det engang har slått inn, stige videre opp gjennom de forskjellige undervisningsstrinn der avsluttes med Universitetet eller høyskoler for særskilte fagkretser.”<sup>260</sup>

---

<sup>256</sup> Telhaug, Alfred Oftedal: Fra parallelle skoler til enhetsskole – en hovedlinje i norsk skoleutvikling. Artikkel i Knut Jordheim (red.): Skolen 1739 – 1989, s. 85 – 93.

<sup>257</sup> Ibid., s. 86-87.

<sup>258</sup> Ibid., s. 86.

<sup>259</sup> Ness, Einar: Det var engang – norsk skole gjennom tidene, s. 106 – 107.

<sup>260</sup> Ibid., s. 109 – 110.

I en skolepolitisk betydning, er enhetsskolen realisert i Norge skritt for skritt. Gjennom styrking av folkeskolen i by og land av lovene av 1889, felles fem-årig skole av 1896, vedtaket av 1920 i Stortinget om at bare de høyere skoler som bygget på avsluttet 7-årig folkeskole kunne få statsbidrag (det såkalte "Gjøsteinskuppet"), reformarbeidet fra midten av 1950-tallet frem til skoleloven av 1969, har resultert i en grunnskole ens og felles for alle.

Her kan det skytes inn at det var en interessant uenighet innen Arbeiderpartiet rett etter krigen. Kaare Fostervoll var kirke- og undervisningsminister frem til 1948, og han ønsket en differensiert skolestruktur etter 7-årig folkeskole med framhaldskole, realskole og ulike yrkes-skoler. Hans statssekretær, Helge Sivertsen, så det annerledes. Han ønsket gjennomført "ein samlande linedelt ungdomsskole". Statssekretæren seiret og Fostervoll fikk tildelt Norsk Riksringkasting. I mars 1952 la Arbeiderpartiets skoleutvalg som Sivertsen ledet, frem sitt reformforslag om en niårig folkeskole.<sup>261</sup>

Hovedbegrunnelsen var allerede i siste halvdel av 1800-tallet at en felles skole ville være et mektig bidrag til sosial utjevning. Og for så vidt også i videre perspektiv. Ved innføring av skolelovene av 1889, ble skolen sett på som "et Botemiddel mod den Splittelse i vort liv der gjør innbyrdes Forstaaelse og Sympati saa vanskelig".<sup>262</sup> Nå tenkes det her også på andre "splittelser" enn differens i sosial klasse, og skolen skulle også hente begavelse fra de lavere sosiale klasser opp i ledende stillinger. (Denne begrunnelse står fremdeles ved lag. Sammenlign tankegangen i "Med viten og vilje".) Men intensjonelt skal enhetsskolen utjevne sosial ulikhet. I hvor stor grad dette reelt har skjedd, er et annet spørsmål.

Tvil på om samværet i felles skole ville dempe de sosiale motsetningene var faktisk et av ankepunktene mot enhetsskolen. I 1880-årene skrev bestyreren av Levanger middelskole følgende: "Saalenge Forskjellen er der fra Hjemmene, vil den existere og føles trods den fælles Skolegang".<sup>263</sup> Et annet ankepunkt gikk på frykten for nivåsenkning i den lærde skole. Denne frykten ble målbært av den politiske høyreside og lærerne i den høgre skole. Allmueskolen kunne nivåmessig ikke erstatte den lærde skoles forskoler, ble det sagt. Et tredje ankepunkt kom fra helt andre kretser. Fra 1870-årene av merkes en frykt hos mange av folkeskolens og folkeopplysningens menn som gikk på at folkeskolen i kombinasjon med middelskolen ville bli mindre tjenlig for majoriteten av barn som avsluttet sin skolegang ved 14-årsalderen. Middelskolen med sine teoretiske og unasjonale kultur ville bli den sterke part og prege folkeskolen på en uheldig måte.<sup>264</sup>

Men som sagt ble enhetsskolen realisert. Og lest ut av historien om enhetsskolens realisering, kan en trekke den konklusjon at gjennom hele 1900-tallet har det vært offisiell skolepolitikk at differens i sosial klasse er en differens skolen så langt råd er skal utjevne.

## **6.7 Differens i geografisk tilknytning**

Som vist kan denne differensen ut fra tekstene leses både som en differens i menneskenes bosted og som en motsetning mellom sentrum og periferi. Her vil i første omgang siste betydning bli behandlet, mens den første indirekte vil bli trukket inn.

---

<sup>261</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strateger, 322ff.

<sup>262</sup> Sitert etter NOU 1996: 22, s. 13.

<sup>263</sup> Telhaug, Alfred Oftedal: Fra parallelle skoler til enhetsskole – en hovedlinje i norsk skoleutvikling. Artikkel i Knut Jordheim (red.): Skolen 1739 – 1989, s. 90.

<sup>264</sup> Ibid., s. 90.

I sin avhandling ”Desentralisert skoleutvikling” konsentrerer Gustav E. Karlsen sin studie om desentralisering relatert til grunnskolen i betydning autoritetsfordeling mellom sentrum og periferi. Sentrum omfatter det sentrale statsnivå, periferi kommune og skolenivået. Han bygger på Johan Galtungs samfunnsmodell bestående av konsentriske sirkler der det felles midtpunkt er sentrum med gradvis mer perifere sirkler rundt.<sup>265</sup>

Galtungs modell ble utviklet som et supplement til å forstå samfunnsmessig maktutøvelse ut fra et klasseperspektiv; det er ikke bare stratifikatorisk differensiering som har betydning i maktforhold mellom mennesker. Som nevnt i kapitlet om Luhmann og ovenfor, har det vært en diskusjon mellom ham og mer marxistisk innstilte sosiologer om forholdet mellom stratifikatorisk og funksjonell differensiering: Hvilken betydning har klasseskillene i det moderne funksjonelt differensierte samfunn? Luhmann ville avdempe denne betydning og så stratifikatorisk differensiering mer som et forstadium til funksjonell differensiering. Det er mulig han ville se på differens mellom sentrum – periferi slik det her er forstått på samme måte, som en differens som hadde betydning i førmoderne samfunns lagdelte autoritetsutøvelse, men som i det funksjonelt differensierte samfunns mangel på sentrum har utspilt sin rolle. Rune Slagstad refererer til Luhmann og skriver at i ”moderne systemsosiologi er det sektorspesialiserte samfunn et samfunn uten sentrum”. Det stemmer ifølge ham ikke for arbeiderpartistatens moderniseringsprosjekt:

”Arbeiderpartistaten hadde et sentrum – et kommunikativt sentrum: det var noen som hadde snakket sammen. Slik hadde det vært siden 1923 da Oscar Torp ble partiformann formelt sett, mens Martin Tranmel var den reelle leder og Einar Gerhardsen deres sekretær. Dette sentrum var noe mobilt – det kunne være på Youngstorget eller ved et bål i Nordmarka, men det hadde etter 1945 et subjekt: Einar Gerhardsen”.<sup>266</sup>

Hva en nå måtte mene om Slagstads analyse, så er det ingen tvil om at differensen sentrum – periferi har hatt stor betydning for norsk skole. Her kan det være av betydning å gå ut over Luhmann. Karlsen viser til amerikaneren Larry Cuban som har pekt på det fenomen at noen spørsmål ved utdanningsreformer stadig kommer igjen. Ett av eksemplene han gir et nettopp bevegelsen med visse mellomrom mellom sentralisert og desentralisert autoritetsfordeling.<sup>267</sup>

En slik pendelbevegelse er det godt mulig å etterspore også her i Norge. Vel var forordningen av 1739 datert Friderichsberg den 23. januar, altså fra den politiske makts sentrum. Men i et grigrendt land som Norge med store avstander og ikke akkurat hurtige kommunikasjonsmidler, var et desentralisert skolemønster det eneste mulige. Hovedmønsteret var en omgangsskole der læreren kom til elevene. I tillegg var lærerne en av stedets sønner. Karlsen beskriver omgangsskoleordningen i alle fall de første hundre år som en organisatorisk lokaltilpasset skole.<sup>268</sup> Noe annet er at innholdet var sentralt bestemt.

Nå var ikke alle så begeistret for omgangsskolene. Selv om Arne Garborg i et tilbakeblikk på sin egen skoletid (ca 1850) sa at ”Det var alltid vel stelt hjaa Folk når dei hadde Skulen hjaa seg”, kom følgende salve fra F. M. Bugge på slutten av 1830-årene:

---

<sup>265</sup> Karlsen, Gustav E.: Desentralisert skoleutvikling, s. 13 – 15, 78 – 79 og 88 – 89.

<sup>266</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strateger: s. 470. Se også note 372 s. 544.

<sup>267</sup> Karlsen, Gustav E.: Desentralisert skoleutvikling, s. 401.

<sup>268</sup> Ibid., s. 375 – 376.

”Hvad Uvæsen der paa mange Steder ledsager Indretningen med Omgangsskoler, grændser fast til det Utrolige. Ofte bestaar Auditoriet i en saadan Omgangsskole, foruden af Skolebørnene, af Dyr paa To og paa Fire, Høns, Ænder, Geder, Sviin o.s.v., og hvad der vist nok er endnu verre, ofte driver ryggesløse Lemmer af Familien deres Uvæsen, medens Skoleholderen underviser”.<sup>269</sup>

Sett i ettertid kan en si med Luhmanns språkbruk at Bugge klager over at skolen var for lite utdifferensiert som eget system. I en annen språkbruk: Skolen var for nær inn på menneskenes livsverden til at læring kunne skje etter Bugges idealer. Tilsvarende i de to typer språkbruk: Noe over hundre år etter Bugge ble det klaget på at skolen var et for utdifferensiert system. Alternativt: Skolen hadde fjernet seg for mye fra elevenes livsverden.

I tillegg kan nevnes at statstenkningen rett etter 1814 gikk ut på at staten skulle påta seg så få samfunnsoppgaver som mulig. Et eksempel på det var at fra 1820 ble allmueskolen finansiert av ”Opplysningvesenets fond”, ikke av statskassen. Og ”Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet” av 1827 gikk ikke lengre enn å bestemme en fast skole i hvert prestegjeld og at skrivning og regning skulle bli obligatorisk.<sup>270</sup> Til sammenligning slår forordningen av 1739 i paragraf 11 fast at skoleholderen skal ”naar Forældrene det begjære, informere dem (barna) i at skrive og reigne”.

Utbygging av fastskolene og en mer aktiv stat med mer statlig tilsyn og kontroll i siste halvdel av 1800-tallet, svekket nok den lokale tilhørighet. Når den store skolearkitekten Hartvig Nissen skulle begrunne overgangen fra omgangsskoler til fastskoler, lå det en klar sentraliseringstanke under:

”Det forholder sig i denne Henseende med den aandige Nationalvelstand, som med den materielle; større Kapitalers Sammenstrømming paa enkelte Steder fremmer den almindelige Velstand”.<sup>271</sup>

Likevel ble skolelovene av 1889 lover i det lokale selvstyres ånd. Skolestyrene fikk bestemme mye over det som skulle skje i skolene.

Pendelen slår helt klart i sentraliserende retning med skolelovene av 1936 og normalplanene av 1939. Som vist ovenfor skulle enhetsskolen intensjonelt utjevne klasseskillene. I første omgang førte gjennomføring av enhetsskolen, om det var intendert eller ikke, til en klar sentralisering. Arbeidet med å få til større skoler, mer aldershomogene klasser og en felles nasjonal læreplan (riktignok skilt for by og land) med minstekrav, bidro til en standardisering av skolen og til at undervisningen i større grad ble en sentralfunksjon.

Pendelen slår så i desentraliserende retning på 1970- og 1980-tallet. Sentraliseringspolitikken som ble drevet på 1950- og 1960-tallet førte til lokale reaksjoner. Karlson mener reaksjonene på 1970-tallet bunnet i kravet om å beholde og gjenreise den lokalorienterte bygdeskolen, mens desentraliseringen på 1980-tallet

---

<sup>269</sup> Sitert etter Jubileumsskrift for Trondheimskolen, 1989.

<sup>270</sup> Dokka, Hans-Jørgen: Samfunnsforandring og skoleutvikling. Artikkel i Knut Jordheim (red.): Skolen 1739 – 1989, s. 17 – 26.

<sup>271</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strateger, s. 45.

”med vekt på skolen som lokalt oppvekstmiljø- og kultursenter mer kan oppfattes som et rehabiliterende og kompenserende tiltak i et samfunn der lokalsamfunnet som sosial, kulturell og næringsmessig enhet er svekket”.<sup>272</sup>

I alle fall slår dette inn i ”Mønsterplan for grunnskolen” av 1987, der lokalt læreplanarbeid med tilpassing av lærestoffet til lokale forhold er et av de bærende prinsipper. Men der er perspektivet like mye differens i elevenes geografiske bosted som differensen sentrum – periferi.

At Læreplanverket av 1997 representerer en sentraliserende pendelbevegelse i forhold til M-87, er tydelig. Fremdeles skal det forgå en lokal tilpassing, men sentralt gitt fellesstoff spiller en større rolle.

Om differensen sentrum – periferi kan leses som ønsket eller uønsket, er vanskelig å si. Den påviste pendelbevegelse mellom sentralisering og desentralisering kan tyde på at vi her har å gjøre med en konflikt som ikke har noen endelig, for ikke å si objektiv løsning, fordi det dreier seg om konflikter av sterk verdimeslig art.<sup>273</sup>

## **6.8 Fragmentering av livsverden som differens**

Forståelsen av barn og unges livsverden som truet av fragmentering slik det kom frem i 5.2.4, har kort historie. Vel kunne den oppvoksende slekts livsvilkår være preget av fattigdom og armod, og skolefolk kunne ha syn for det. I en lærebok for lærerutdannelsen i ”Vokster og helseøkt” av 1945, skisseres tiltak for å bøte på fattigdommens konsekvenser. Under avsnittet ”Særlige tiltak for å hjelpe barn med veik helse”, listes opp dagfriluftsskoler, døgnfriluftsskoler og feriekolonier. 15-20 % av elevene ble regnet å ha mindre god helse, og de var det da tanken å plassere i dagfriluftsskoler og døgnfriluftsskoler. I dagfriluftsskolene satt ungene hele dagen fullt påkledd med åpne vinduer, men var hjemme om natten og helge-/fri-dager. I døgnfriluftsskolene ble det anbefalt at de oppholdt seg minst tre måneder. De ble også kalt skolesanatorium, og her klinger kampen mot tuberkulosen inn som bakteppe. Det at læreboken kom ut i 1945, skyldtes forsinkelser. Det er mellomkrigstidens sosiale tilstander i Norge som skildres: I 1937 kom 94,5 % av skolebarna i Oslo på landet i sommerferien, og da gjennom offentlige tiltak.<sup>274</sup>

At skolen på ulike måter burde være en ”motkultur” til tendenser i samfunnet er heller ingen ny tanke. Når Julius Bruun skulle sammenfatte pietistenes skepsis til P.A. Jensens lesebok som ble autorisert i 1863, sier han at ”de vakte” føler daglig:

”hvor stærk en Magt Verden og Verdenslivet er ligeoverfor baade Store og Smaa, og hvor høilig fornødent derfor er, at Skolen bliver Børnene et Forsvar og Værn mod alle Verdens onde Forførelser”.<sup>275</sup>

---

<sup>272</sup> Karlsen, Gustav E.: Desentralisert skoleutvikling, s. 377.

<sup>273</sup> Allerede med de nye forskriftene fra 1. august 1999, med Jon Lilletun som minister for KUF, kan en si at pendelen er på vei til en mer lokalorientert skole igjen. Se Theo Koritzinski: 90-tallsreformene: Personer og strukturer – fag og politikk. Artikkel i Vardøger 27 02.

<sup>274</sup> Goksøyr/Strøm: Vokster og helseøkt, s. 176 – 177.

<sup>275</sup> Holter, Åge: 1850 – 1890 Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. Artikkel i Brynjar Haraldso (red.): Kirke – skole – stat, s. 56.

Nesten trekvart hundreår senere står i normalplanene av 1939 for faget Song:

”Den vene, kultiverte folkesongen, som er eit uttrykk for lettskjønleg, ekte folkekunst, vil og vera ei verksam motvekt mot alt det verdlause kling-klang av song og musikk som alltid finst”.<sup>276</sup>

Men en mer systematisk tenkning om skolen som et rehabiliterende og kompenserende tiltak i et samfunn der lokalsamfunnet som sosial, kulturell og næringsmessig størrelse er svekket (se ovenfor), kommer vel først inn med tyngde på 1980-tallet. Mønsterplanen av 1987 poengterer likevel mer det positive samarbeidet mellom samfunn og skole under slagordet ”en samfunns-aktiv skole”.<sup>277</sup>

Tenkningen om en fragmentert livsverden får sin plass i offisielle skoletekster først med de tekster som er objekt for denne avhandlings analyse. Og da som vist i forrige kapittel. Som kontrast kan det være relevant å trekke inn et sitat fra Normalplanene av 1939 for Landsfolkeskolen i faget Heimstadiære:

”Barnet er bundi til heimstaden med alle sine interesser. Førestellingslivet og viljeslivet hjå barnet er bygd opp i miljøet i heimen. Fantasilivet og kjenslelivet har henta næring der. Leik inne og ute, lite grann arbeid med ”å hjelpa til” kan henda, det er det barnet har drive med. Dyra og vokstrane, arbeidslivet på heimstaden, forteljingar frå det røynelege livet og frå eventyrverda er den grobotn som barnet har sozi næring til å veksa av”. Noe senere: ”Korkje geografi, soqe, naturkunnskap, morsmål eller noko anna ”fag” skal fastsetja stoffutvalet for heimstadiære. Det er stoffet åt heimstadiære og arbeidet med det som er grunnlaget for all annan kunnskap, som skulen seinare gjev barnet”.<sup>278</sup>

For den som kjenner norsk skolehistorie, er det tydelig at her ligger Kristviks didaktiske relasjonisme til grunn for normalplanens tanker. Her finnes ingen tanke på en fragmentert livsverden. I skoleplanene dukker den opp i L-97.

## **6.9 Avsluttende bemerkninger**

Sammenfattende kan en si at følgende differenser klart ønskes utjevnet eller motarbeidet: differens i kjønn, differens i sosial klasse og fragmentering av livsverden. Lengst tradisjon er det for ønsket om å utjevne differens i sosial klasse. Hele utviklingen av enhetsskolen kan tolkes som et slikt ønske. Et uttalt ønske om å utjevne differens i kjønn, finner vi i skoleplaner etter skoleloven av 1969. Riktignok i gradert styrke. Ønsket om å motarbeide fragmentering av livsverden er knyttet til L-97. Men tanken om skolen som motkulturell størrelse og som kompenserende størrelse for mangler i barnas oppvekstvilkår, er mye eldre.

En mellomposisjon når det gjelder ønsketet representerer fagdifferensieringen. Fra å være tegn på fremskritt, blir den problematisert av pedagogiske grunner. Grunnskolen holder fast på en fagdelt skoleplan, men differensen møtes fra skoleloven av 1969 av fagsammenslåing.

---

<sup>276</sup> Normalplanen for landsfolkeskolen, s. 177. En tilsvarende formulering finnes i Normalplanen for byfolkeskolen s. 178.

<sup>277</sup> Mønsterplan for grunnskolen 1987, s. 21 – 25.

<sup>278</sup> Normalplanen for landsfolkeskolen, s. 62ff. En tilsvarende formulering finnes i Normalplanen for byfolkeskolen, s. 63 – 64.

Differensen sentrum-periferi aksepteres som gitt størrelse, men blir møtt av en pendelbevegelse når det gjelder graden av sentrale eller lokale instansers avgjørelsesmyndighet.

Aksepterte differenser som i svært liten grad ønskes utjevnet, er differens i religiøs tilhørighet og differens i etnisk bakgrunn. Denne aksept har lengst sammenhengende tradisjon når det gjelder differens i religiøs tilhørighet, selv om en kan tale om aksept av økende grad. Når det gjelder aksept av differens i etnisk bakgrunn, kan en i forhold til samene tale om en viss aksept på 1800-tallet. Den følges av en villet fornorskningsspolitikk, som igjen avløses av større aksept. Denne større aksept finner en nedfelt i Mønsterplanen av 1974.



## 7 MED HVILKE STRATEGIER MØTES DIFFERENSENE?

### 7.1 Innledende bemerkninger

Historikken om differensene førte jeg for noen differensers tilfelle så vidt frem til L-97. I kapittel 7 prøver jeg å finne hvilke strategier de analyserte tekster møter de nevnte differenser med.

Ordet strategi har vi fått fra gresk. En strateg var en som ledet (fra ago) en hær (stratos). Strategi kan derfor oversettes med hærføring. Et vanlig skille fra taktikk, er at strategi behandler krigføringen i stort, mens taktikk behandler føringen av mindre enheter.<sup>279</sup> Men tidlig ble bruksområdet utvidet til å gå ut over krigens språkbruk. De ti strateger som hvert år ble utnevnt i antikkens Athen, skulle ikke bare ta seg av krigføringen, men også byens politikk i forhold til andre bystater og makter. Nå brukes strategi generelt om opplegg og gjennomføring av planer med sikte på å nå bestemte mål av militær så vel som av sivil karakter.<sup>280</sup> Selv om en strategisk handling er målrettet, trenger den selvfølgelig ikke være ledd i en overordnet målstyringsideologi; strategibegrepet er mye eldre enn målstyringsideologien. Mer eller mindre strategisk har menneskene forholdt seg til tilværelsen i lange tider.

I denne avhandlingen blir begrepet brukt på linje med bruken i Rune Slagstads bok "De nasjonale strateger". Så vidt jeg kan se, klargjør ikke Slagstad eksplisitt begrepet "strateg", men Hernes blir utnevnt som en av flere strateger.<sup>281</sup> Strategi blir da de handlinger disse strateger tar i bruk for å nå sine mål. Men også i Slagstads bok er det varierende grad av målrettethet som ligger bak aktørenes handlinger.

Det som nedenfor benevnes som strategier, kunne kanskje også blitt betegnet som ulike utgaver av taktikk. Men de ulike tiltak har rimeligvis så omfattende karakter at strategi-betegnelsen kan forsvares.

### 7.2 Kort historikk om bruk av skolen i store sakers tjeneste

Nå kan en si at heller ikke i det stratifiserte samfunn med liten funksjonell differensiering, kunne kongen være sikker på konsekvensene av sine befalinger. Og da tenker jeg ikke bare på hærtokter og utsendelser av ekspedisjoner, som ifølge sakens natur alltid har vært vanskelig overskuelige foretak. En kan se på innføring av allmueskole i 1739 som et alfabetiseringsprogram i religiøs regi. Allmuen skulle lære å lese Bibelen og andre religiøse tekster til beste for sin salighets sak. Om hele dette program lyktes, er selvfølgelig vanskelig å etterprøve. Men at en viss leseferdighet vant innpass i befolkningen, er utvilsomt.<sup>282</sup> Det merkverdige er

---

<sup>279</sup> "Taktikk er kunsten å bruke styrkene i slaget, strategi å bruke slagene til å vinne krigen". Clausewitz.

<sup>280</sup> Aschehougs konversasjonsleksikon, bind 18, spalte 103.

<sup>281</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strateger, s. 440-444.

<sup>282</sup> Om økningen av leseferdigheten utelukkende skyldtes skolen, er en annen sak. Det er de som mener at innføringen av boktrykkkunsten og lesing av postiller i husholdningene, førte til en betydelig leseferdighet i befolkningen før skole for alle ble innført. Her i Norge har Jostein Fet i boken "Skrivande bønder" påvist at før 1739, mestret mange vanlige folk kunsten å lese og skrive. Om så er tilfelle, er skolens rolle i leseferdighetens tjeneste blitt overvurdert. I det minste er det sannsynlig at realiseringen av Luthers tanke at husfedrene skulle lære opp sitt hus i katekismen, både var betinget av og befordret en viss leseferdighet i befolkningen.

at to år senere, i 1741, fant den samme Kristian VI det nødvendig å utstede Konventikkelplakaten. Den kan ses som eksempel på en meget brukt strategi for å kontrollere befolkningen, innskrenkning i forsamlingsfriheten. Nærmest på en gang å forære allmuen leseferdighet (med det potensielle sprengstoff som ligger i det) og innskrenke forsamlingsfriheten, viser i det minste uberegneligheten i å bruke skolen politisk og religiøst.

Om et alfabetiseringsprogram neppe kan sies å være en utopi, kan vel sikring av saligheten trygt sies å være det. Og i det mer funksjonelt differensierte Norge i mellomkrigstiden, satte to utopier preg på samfunnslivet. For arbeiderbevegelsen gjaldt det å frembringe det sosialistiske menneske, for pietistene det gjenfødte. Begge parter ville bruke skolen, den offentlige og for pietistenes vedkommende også den ikke-offentlige, i de store sakers tjeneste. Nå måtte begge parter resignere på vegne av sine mål. Den pietistiske "landsvekkelse" lot vente på seg og den sosialistiske revolusjon ble etter hvert en nokså virkelighetsfjern utopi.<sup>283</sup> Skolen ble imidlertid brukt som middel til å realisere mindre utopiske mål. Skal en tro Rune Slagstad, ble skolen brukt som et nasjonsbyggende middel både i det han kaller "Embetsmannsstaten" (1814 – 1884), "Venstrestaten" (1884 – 1940) og "Arbeiderpartistaten" (1945 – 1970). Riktignok på noe ulik vis.

Embetsmannsstatens store skolearkitekt var Hartvig Nissen. Han prøvde å forene "Folkets høiere Dannelse" med "Landets materielle Udvikling" til beste for "Nationalvelstanden", den åndelige så vel som den materielle. Han utarbeidet "Grundtræk af en Plan for Omdannelse af Almueskolevæsenet paa Landet". De mange omgangsskoler og enkle fastskoler skulle bli "Planteskoler for Oplysning". Skulle det bli realisert, var statlig inn gripen og en viss sentralisering nødvendig. Som nevnt ovenfor skulle det fremme "den almindelige Velstand".

Venstrestaten betegner Slagstad som "Norig, ein folkedanningsheim" og som skolefolkets storhetstid. Venstrestatens idealtypiske lærerskikkelse var preget av tidens folkebevegelser med avholdssak, målsak og lavkirkelighet som de viktigste. Han, sjeldnere hun, hadde en tredelt forpliktelse: For det første "skape det rette luftlag kring barnet, saa det sociale hugdraget skyt opp og organiserer seg i vanar og livsformaal". For det andre være bygdesamfunnets første mann. "På 17. mai var han sjølvskreven talar. Det var han som hadde lengste maisløyfa i jakkeslaget, og dette vart oppfatta som at han var den som stod paa høgaste nivå i kunnskap og nasjonalkjensle". For det tredje var lærerne ved sin plassering i det offentlige skoleverk moderniseringsagenter for den statlige nasjonsbygging, "periferiens nasjonsbyggjarar", som Reidun Høydal har kalt dem.

Denne lærerstands identitet var festet til demokratiets etiske dimensjoner. Folkeopplysningen var både demokratiets grunnvoll som den nødvendige kunnskapsbase og den var i overensstemmelse med demokratiets formål i og med at: "Eit upplyst folk er eit myndig folk, og vil råda over sin eigen lagnad".<sup>284</sup>

Om disse tre forpliktelser til dels kunne være spenningsfylte, ble de holdt sammen i Erling Kristviks didaktiske relasjonisme. Slagstad kaller det "kommunitarisme på norsk" og "stedets pedagogikk". En av hovedtankene er at han binder sammen det lokale og nasjonale. Stedet er for Kristvik "barne-heimen", "heimbygda" og "fedreheimen". Her kan en virkelig si at det pedagogiske ideal var "fra det nære til det fjerne". Innsikten i hjemstedet skulle gi samfunnsansvaret en stedlig forankring med folket, "fedreheimen" som horisont: "Berre fedrelandet,

<sup>283</sup> Oftestad, Bernt Torvild: 1890 – 1940 Kirkens møte med skolen i en moderne tid. Artikkel i Brynjar Haraldso (red.): Kirke – skole – stat, s. 86 – 88.

<sup>284</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strateger, s. 106-107.

den store heimen, kan gjeve retteleg luft under vengene for all stor livsevne, for all skapande kraft". "Sunnmør ville ikkje gjort anna ut av Ivar Aasen enn ein raritetssamlar."<sup>285</sup>

Arbeiderpartistatens skolepolitikk representerer både brudd og kontinuitet i forhold til de her skisserte linjer ved venstrestaten. Brudd ved at dannelsingsaspektet ble svekket og det Slagstad kaller en avideologisering ved at kristendommens posisjon som overordnet ideologi ble forkastet. Kontinuitet ved at venstrestatens tanke om nasjonal integrasjon ble ført videre.

"På avideologiseringens ruiner vokste det frem en ny ideologi – en blandingsideologi av to elementer. Det ene var den enhetsskapende forestillinger om sosial utjevning gjennom nasjonal integrasjon. Det var en fusjon av det sosialistiske klassemotiv og venstrestatens nasjonaldemokratiske integrasjonsmotiv. Det andre elementet var det positivistiske: forestillingen om at det gode samfunn skulle frembringes ved den vitenskapelig opplyste rasjonalitet, forvaltet av en teknokratisk styringselite"<sup>286</sup>.

Det ideologiske grunnlaget ble beskrevet i Helge Sivertsens studie "Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole", som ble utgitt i 1946, året før han ble statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet. Der forente han to tradisjoner fra venstretradisjonen: sosial utjevning og nasjonal samvokster. Gjennom skolen skulle det utvikles "ei samkjensle" mellom samfunnsklassene for å "gi landet varig indre fred". Skolens hovedoppgave var "demokratisk oppseding" – "tileigning av samfunnskunnskap og samfunnsånd". Men for å bestemme "korleis eit demokratisk samfunn oppsodingsprogram i dag bør vera" trengtes det "eit stort og medvite arbeid" – faglig og politisk. Et slikt "stort og medvite arbeid" bestod i "vitskapleg gransking for å finne den pedagogiske form som vil gi best resultat" og "radikal vilje til å setja resultatata gjennom i praksis"<sup>287</sup>.

De gamle lærere fra venstrestatens tider, ville nok nikke anerkjennende til sosial utjevning og nasjonal samvokster. Men at dette lot seg realisere ved avideologisering og et vitenskapelig program, ville de være noe mer skeptiske til.

Slagstad trekker som sagt også inn Gudmund Hernes i sin fremstilling. Han får sammen med tre andre betegnelsen "markedsteknokrat", og det sier mye om den situasjon Slagstad mener var rådende på 1970-tallet. Da var tiden ute for de nasjonale strateger fra arbeiderpartistatens storhetstid. Den nye styringselite var av sosialdemokratisk herkomst, men de søkte ikke å etablere en balanserende politisk motmakt til markedets makt. Det nye landskap ble beskrevet ved ord som "blandingsadministrasjon" og "forhandlingsøkonomi". Den nye styringseliten erobret det som hadde vært nøkkelinstitusjonene i det sosialdemokratiske byggverk, og Hernes ble en viktig premissleverandør for Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon på 80-tallet generelt, men særlig på utdanningsfronten. Han stod i spissen for utredningen om den høyere utdanning i Norge, "Med viten og vilje". Utredningen ga den ideologiske plattform for en reform av det norske utdanningssystem fra bunn til topp, og Hernes fikk fra 1990 av selv anledning til å sette arbeidet i gang som statsråd for Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering.

---

<sup>285</sup> Ibid., s. 104.

<sup>286</sup> Ibid., s. 332.

<sup>287</sup> Ibid., s. 331.

”Med viten og vilje” representerte en planstyring av utdanningsfeltet, det gjaldt å få ”mer kompetanse ut av befolkningen”.<sup>288</sup> Om den samfunnsøkonomiske basis ikke lenger lot seg styre som i Erik Brofoss’ etterkrigstid, ble de samme ideene om planstyring ført over på utdanningsfeltet: økt produktivitet gjennom rasjonalisering, effektivisering gjennom stordrift og styring gjennom detaljregulering. Nå kan det diskuteres om detaljregulering helt er dekkende for målstyringen. Intensjonelt skulle jo målstyring skille seg fra regelstyring ved at midlene for å nå de oppsatte mål frisettes. Noe annet er at en tett målstyring også kan oppleves som detaljstyring. I alle fall kommer et klart program frem i Hernes’ tale på et lære-bokseminar i 1991, endog med teologiske overtoner:

”Altså siden samfunnets topografi – dets basis – virker splittende, må vi i Kongens Råd arbeide for å samle. Og da er statsmannsgrepet dette: Det som oppløses av en naturlig infrastruktur, må vi bøte på ved å påvirke personlighetsstrukturen. Basis er vrang, vi får det igjen ved å forme overbygningen... Det er tankene som må løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen... Vi skal drive nasjonsbygging og trenger da en fastere, en felles basis: Troens grunn... Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner. Og vi må sjekke om det som læres i praksis er i pakt med læren i teori. Altså trenger vi godkjenningsordninger oppsatt etter kongelig befaling. Og i denne saken gjelder som bekjent: Kongen, det er meg”.<sup>289</sup>

Ifølge Slagstad fører Hernes videre nasjonsbyggingstradisjonen som vi har sett i forskjellige utforminger gjennom embetsmannsstaten, venstrestaten og arbeiderpartistaten. Og ved siden av å ”få mer kompetanse ut av befolkningen”, noe for så vidt også Nissen hadde syn for, løfter han frem det identitetsdannende motiv. Hos Hernes har det dreidd seg om gjennom utdanningssystemet å etablere et nasjonalt kulturelt fellesgrunnlag. Slagstad ser en spenning mellom dette identitetsmotivet og det instrumentelle motiv – ”å få mer kompetanse ut av befolkningen”. Dette er en spenning som han mener vi må og skal leve med. Men den rette balanse mellom disse to motiv kommer en frem til gjennom en åpen dialog mellom skolefolk, politikerne og den interesserte allmennhet. Slagstads kritikk går på at Hernes i for liten grad gikk inn i denne dialogen og i for stor grad ble fanget i sitt eget strategiske spill om kontroll.<sup>290</sup>

Slagstads kritikk viste jeg til i 1.2. Der viste jeg også til Sylvi Stenersen Hovdenak som også kritiserte Hernes for instrumentalisme. Som vist i 1.2 kunne en gruppere kritikken i tre typer: Det at reformen ble udemokratisk gjennomført, at den var for sentralistisk og at den bar for stor preg av instrumentalisme.

Ut over diskusjonen om instrumentalitet, viser denne historikken i hvor stor grad skolen er brukt i de gode sakers tjeneste. Og da i særlig grad som nasjonsbyggende instans. Skolen har i hele den skisserte periode vært tenkt å utjevne differensen mellom individ og samfunn, da samfunn forstått som nasjon der det er nærmest sammenfall av stat og nasjon. Staten er nasjonalstaten.

Med dette som bakgrunn for forståelsen av strategi, vil jeg se på de ulike strategier som de ulike differenser blir møtt med.

---

<sup>288</sup> NOU 1988: 28 Med viten og vilje, slår an denne tonen allerede i begynnelsen: ”Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles”.

<sup>289</sup> Slagstad, Rune: De nasjonale strategier, s. 441-442.

<sup>290</sup> Ibid., s. 442-443.

### 7.3 Tilpasset opplæring – den første strategien

Ifølge grunnskoleloven paragraf 7.1 har ”Alle elever rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”. Dette har nedfelt seg i de analyserte tekster som ”tilpasset opplæring.” Vi finner uttrykket i HUK GD L-97. Men i forhold til dette høringsutkastet, kan en si at GD L-97 forsterker betydningen av det. I GD L-97 får emnet egen overskrift, noe det ikke har i høringsutkastet (s.29). PRL L-97 bygger ut tenkningen i GD L-97 (s.57 – 60), NOU 1996: 22 understreker viktigheten av emnet (s.45-46) og RP ALU 99 overfører tenkningen til å gjelde krav til lærernes kompetanse (s.20-21). NOU 1995: 9 viser til tilpasset opplæring som prinsipp i forhold til enhetsskolen, og i forlengelse av LP KRL 97 ble det gitt ut et veiledningshefte der 4. kapittel behandlet tilpasset opplæring i forhold til differensiert undervisning innen faget.<sup>291</sup> Dette ble endog utvidet i eget skriv fra KUF.<sup>292</sup>

”Tilpasset opplæring” har imidlertid en historie som går lenger tilbake i tid enn de analyserte tekster. Her skal jeg kort beskrive en historikk i tre etapper: Etappe en omfatter spesialskolene. Etappe to går ut over dette ved elever fra spesialskolene ønskes integrert i vanlige grunnskoler. Etappe tre representerer en utvidelse av perspektivet når det gjelder tilpasset opplæring til å gjelde andre differenser enn differens i enkeltelevens funksjonsevne. Den siste etappen innebærer i tillegg at ikke bare de svakere, men også de sterkere elever når det gjelder skoleprestasjoner omfattes av tilpasset opplæring.

Om en holder seg til norske forhold kan en se en klar linje fra den første spesialskole, Døveinstituttet i Trondheim av 1825, via første spesialskolelov (lov om abnorme børns undervisning, dvs døve, blinde, åndssvake) av 1881 og lov om behandling av forsømte barn av 1896 (som innsatte kommunale vergeråd og grunnla drift av skolehjem) til lov om spesialskoler av 1951. De angjeldende barn kunne gå under ulike betegnelser. I den ovenfor nevnte lærebok ”Vokster og helseøkt”, klassifiseres de som døve, tunghørte, talemiddelen, blinde, vanføre, åndsveike og epileptikere.<sup>293</sup> Hva de nå enn ble kalt, skulle de helst få sin opplæring i spesialinstitusjoner. Og det som kvalifiserte til opphold i en spesialinstitusjon var i første rekke barnets individuelle konstitusjon. Dette rokkes ikke av at betegnelsen ”forsømte barn” av 1896 peker ut over de kun individuelle forutsetninger. Fra loven av 1951 og utover økte antall statlige spesialskoler slik at på det høyeste var antallet oppe rundt 60. Og enda flere var på planleggingsstadiet.

Denne utviklingen med å plassere barn i egne institusjoner ble brutt på 1970-tallet. Blomutvalgets innstilling av 1971 vurderte å integrere barn fra spesialskolene inn i de vanlige grunnskoler. Det er en følge av dette at ”tilpasset opplæring” dukker opp som programmatisk begrep med Stortingsmelding nr. 98, (1976 – 77) Om spesialundervisning. Ikke fullt så programmatisk er Mønsterplanen av 1974, selv om den er litt tidligere ute. Den taler om ”å tilpasse undervisningen” i forbindelse med differensiert undervisning.<sup>294</sup> I Mønsterplanen av

<sup>291</sup> Hvert skolefag fikk sitt veiledningshefte i forbindelse med nye læreplanene, så også KRL-faget.

<sup>292</sup> Siste kapittel i i veiledningen til KRL-faget, det som omfattet tilpasset opplæring, ble utvidet med Rundskriv R-03-98.

<sup>293</sup> Goksøyr/Strøm: Vokster og helseøkt, s. 178-179. Den vakreste betegnelse som noen gang er blitt brukt, er etter mitt skjønn: ”De som har sin forstand hos Herren”. En så vakker betegnelse har jeg aldri sett i noe offisielt dokument.

<sup>294</sup> Mønsterplan for grunnskolen 1974, s. 29-31.

1987 blir den nevnte integrering sett på som normalordning og tilpasset opplæring blir et sentralt begrep.<sup>295</sup> Fra 1993 skulle tilpasset opplæring også gjelde for den videregående skole.

Stortingsmeldingens tittel ”Om spesialundervisning”, bestemmer i stor grad perspektivet tilpasset opplæring rettes mot. Det er i første rekke differens i den enkelte elevs funksjonsevne, mentalt og fysisk, som det tenkes på. Perspektivet utvides med Mønsterplanen av 1987. Den slår fast at foruten elevens individuelle funksjonsevne, relateres tilpasset opplæring også til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, pluss kjønn. Hovedvekten legges fortsatt på ”forskjellig grader av sansesvikt, talevansker, generelle lærevansker, bevegelseshemninger eller atferdsvansker”, men planen sier også at ”vanskelige oppvekstforhold kan bidra til å skape problemer for enkelte barn”.<sup>296</sup> Perspektivet er i ferd med å bli utvidet fra enkeltelevens funksjonsevne til også å omfatte elevens omverden. Tilpasset opplæring dekker både spesialpedagogikken og sosialpedagogikken. Dette kan en se av at ”spesialundervisning” og ”sosialpedagogisk arbeid” fungerer som undertitler i kapittel 3 om ”likeverdige og tilpasset opplæring”.

Denne utvidelsen av perspektivet fortsetter i L-97`s to innledende tekster. GD L-97 relaterer tilpasset opplæring til ”personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet”.(s. 15) PRL L-97 har oppdelingen: ”Lokal tilpassing, individuell tilpassing, likestilling mellom kjønna og språklege minoriteter”.(s. 57-60) Lokal tilpassing går også på lokalmiljøets ”tradisjonar og leveste”, og GD L-97`s ”sosiale bakgrunn” omfatter vel også sosial klasse. Uten å strekke begrepene for mye, kan en si at de differenser som tilpasset opplæring relateres til, er de samme som vi så ble satt i forhold til retten til likeverdig opplæring og til enhets-skolen. Denne parallellitet er uttrykk for offisiell skolepolitikk. Flertallet i Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomite uttalte i Innst. O. Nr. 36 (1993 - 94) at

”ideen om enhetsskolen har vært et bærende element i hele etterkrigstidens skolepolitikk, og nær knyttet til målet om lik rett til utdanning. Prinsippet om alles rett til en tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, er fortsatt bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av skolen”.<sup>297</sup>

Fra å rette seg inn hovedsakelig mot differens i den enkelte elevs funksjonsevne, har altså tilpasset opplæring fått et videre nedslagsfelt som omfatter de samme differenser enhetsskolen eksplisitt relateres til.<sup>298</sup>

---

<sup>295</sup> Mønsterplan 1987, s. 24-26..

<sup>296</sup> Ibid., s. 25.

<sup>297</sup> Ins. O. Nr. 36 1993 – 94 er sitert etter NOU 1995: 9, s. 49.

<sup>298</sup> Det er mulig å si noe om hvordan tilpasset opplæring til nå har fungert i forhold til differens i religiøs bakgrunn. To nasjonale undersøkelser har evaluert faget på oppdrag av Norges Forskningsråd. Hagesæter, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag Bleka: ”Foreldres, elevs og lærers erfaring med KRL-faget”. Gjennom Norsk Lærerakademi. Johansen, Kai Ingolf og Per Magne Aadnanes: ”Et fag for enhver smak?” Gjennom Diaforsk. I tillegg finnes undersøkelser som Gullaug Lereim Dybdahls hovedfagsoppgave i Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: ”KRL og fritak. En undersøkelse om fritakssituasjonen i Sør-Trøndelag”. Koblingen i Lereim Dybdahls hovedfagsoppgave mellom fritak og tilpasset opplæring er ikke tilfeldig. Også de to nasjonale undersøkelsene kobler de to størrelsene til hverandre. En kan si det så sterkt at spørsmålet om tilpasset opplæring i disse undersøkelsene blir sett ut fra fritaksproblematikkens perspektiv. Bakgrunnen for dette var at debatten om fritak ble så omfattende at departementet fant å måtte gi ut Rundskriv F-03-98 om ”Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering”. Det som her menes med differensiert undervisning er enten en pedagogisk eller en organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering betyr at undervisningen tilrettelegges på forskjellige måter innen klassens rammer, organisatorisk differensiering skjer gjennom oppdeling i ulike grupper innenfor eller på tvers av klassen.

Denne utvidelse av perspektivet når det gjelder differenser følges av en utvidelse av perspektivet når det gjelder enkeltelevens funksjonsevne. Mens tilpasset opplæring gjerne ble sett i forhold til svakere elever, utvides med de analyserte tekster perspektivet i større grad enn før til også å gjelde de sterkere elever.

En differensiering av undervisningen som også skulle komme de sterkere elever til gode, finner en tanker om i Mønsterplanen av 1974. Dette kommer mer i fokus med L-97. Ideelt sett skal en tilpasse undervisningen til de små utgaver av Abel og Mozart. Dette forutsettes i den nevnte paragraf 7.1 i skoleloven: ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”.

Det primære ved tilpasset opplæring er den enkelte elev mer enn å være innrettet på å skape samfunnsmessige endringer når det gjelder de ulike differenser. Så lenge strategien først og fremst var innrettet på differens i den enkelte elevs funksjonsevne hos de svakere elever, var den tenkt å ha en utjevneende virkning på denne differensen. I og med at perspektivet utvides til å gjelde alle elever, er strategiens utjevneende karakter mer usikker, også på intensjonsplanet.

Tilpasset opplæring kan sies å være en sentrifugal strategi, i og med at hensikten er å følge hver enkelt elev ut i de ulike differenser. De følgende strategier som beskrives, kan kalles sentripedale ut fra det anliggende som reises av følgende spørsmål: Hva med denne instans som skal følge hver enkelt elev inn i de ulike differenser? Tilpasset opplæring reiser et spørsmål om skolen som instans, og de følgende strategier svarer på dette spørsmål ved å si noe om hva denne instans normativt skal være.

## **7.4 Felles verdier – den andre strategien**

Når det gjelder verditenkningen, er det tydelig at GD L-97 er ”norma normans” og de andre analyserte tekster som kjenner til den er ”norma normata”: De eksegerer den første tekst, men på litt forskjellig måte. På samme tid er det to viktige endringer fra HUK GD L-97 til GD L-97.

---

Rapporten fra Norsk Lærerakademi fant at en helt ubetydelig andel av lærerne benyttet seg av organisatorisk differensiering. Noe rapportskriverne beklaget. (s.156) Rapporten fra Diaforsk fant to skoler som drev denne differensiering (s. 266) Pedagogisk differensiering ble ifølge begge rapporter brukt i større omfang. Imidlertid konkluderte begge rapportene med at fritaksordningen ikke fungerte tilfredsstillende for alle grupper, da i første rekke i forhold til foreldreretten. (NLA-rapporten s. 154. Diaforskrapporten s. 17 og 22) Rapporten fra NLA fant at opptil 5 % av elevene hadde avgrenset fritak.<sup>(s. 146)</sup> Her kom Lereim Dybdahl til et helt annet resultat for Sør-Trøndelags vedkommende. Andelen elever der med avgrenset fritak var 0,4 %, noe hun forklarer med at Sør-Trøndelag ligger i ”folkekirkebeltet” og har relativt få innvandrere. Hun konkluderer med at: ”Denne undersøkelse blant rektorer og lærere i Sør-Trøndelag vider at KRL er et fag som fungerer godt. Fritaket er svært lavt, og skole og hjem synes å ha god kommunikasjon”.<sup>(s. 78)</sup> Hva fremtidige undersøkelser vil vise, er noe en kan se frem til med spenning. Det er å ønske at spørsmålet om tilpasset opplæring og differensiert undervisning ikke blir så sterkt knyttet til spørsmålet om fritaksordningen, som det til nå er blitt. I tillegg har ikke tilpasset opplæring i forhold til religiøs differens bare relevans for KRL-faget, men for de fleste av skolens fag. Likevel er det mulig å si at hva som skjer med en revidert utgave av KRL-faget på dette området, kan være en god testsak på hvordan tilpasset opplæring som strategi vil lykkes i forhold til differens i religiøs tilhørighet.

GD L-97 slår fast at ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier” (s.17). Dette angir et bredere idegrunnlag enn formålsparagrafens ”ei kristen og moralsk oppseding”. Samtidig med at formålsparagrafens formulering er beholdt, har ordparet ”kristne og humanistiske verdier” sin egen historie når det gjelder norsk skole.<sup>299</sup>

På veien fra HUK GD L-97 til endelig tekst av GD L-97, fant jeg to endringer som begge kom på grunn av uttalelser fra kirkelig hold. Den ene endringen gikk på at undertittelen ”Et kristent og humanistisk menneskesyn” ble til ”Kristne og humanistiske verdier”. Her var det særlig Institutt for kristen oppseding (IKO’s) uttalelse som gjorde utslaget. IKO mente at uttrykket ”et humanistisk menneskesyn” var mer avgrenset enn ”humanistiske verdier”, i og med at det første uttrykket lettere kunne knyttes til ”en moderne livssyns-humanisme som i stor grad profilerer seg som motvekt til kristendommen”. Uttrykket ”humanistiske verdier” kunne lettere knyttes til den ”klassiske humanismetradisjonen”, og slik forstått kunne begrepene ”kristen” og ”humanistisk” utfylle hverandre og ikke stå som motsetninger. I IKO’s uttalelse ligger nok implisitt at både kristendommen og humanismen kan ses som både tradisjon og organiserte samfunn:

”Vi forstår det slik at det ikke er noen motsetning mellom disse begrepene, men de utfyller hverandre. Vi forutsetter at det er den vide klassiske humanisme-tradisjon det her er snakk om, og ikke en moderne livssyns-humanisme som i stor grad profilerer seg som motvekt til kristendommen. Det skapes imidlertid usikkerhet når en bruker begrepet ”humanistisk menneskesyn” i en mellomoverskrift. Dette kan virke noe mer avgrenset enn formuleringen ”humanistiske verdier”. Det bør derfor vurderes om en heller skal benytte ”kristne og humanistiske verdier” som mellomtittel”.<sup>300</sup>

IKO fikk gjennomslag for dette, slik at mellomoverskriften ”Et kristent og humanistisk menneskesyn” i HUK GD L-97 ble til ”Kristne og humanistiske verdier” i GD L-97. En kan vel tolke dette som at det er den ”vide klassiske humanisme-tradisjon det er snakk om”. Dette er for øvrig i tråd med Mønsterplanen fra 1987, som eksplisitt legger en slik forståelse til grunn.<sup>301</sup>

Human-Etisk Forbund var imidlertid fornøyd med høringsutkastets formuleringer. Riktignok så forbundet formålsparagrafene som en begrensende ramme, men:

---

<sup>299</sup> Formuleringen ”kristen-humanistisk” kom inn med Stortingets Kirke- og undervisningskomites uttalelse i forbindelse med Stortingsmelding nr. 62 (1983-84) Om grunnskolen. Komiteens (med Reiulf Steen som leder) uttalelse var både et normativt ønske og en påstand. Det normative lå i komiteens ønske om at skolen samlet folket om felles verdier og mål, påstanden i at det fortsatt var et felles verdigrunnlag for det norske folk. Dette bygger etter komiteens mening på ”et kristent-humanistisk grunnlag der vekten legges på hvert enkelt menneskes uendelige verdi. Dette menneskesynet og de demokratiske og rettslige idealer som bygger på det, er idegrunnlaget for skolen”. Formuleringen ble beholdt i Grunnskolerådets Høringsutkast til Mønsterplan for Grunnskolen, i og med at skolen ”skal som helhet bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen. Dette er sentrale verdier i den kristen-humanistiske tradisjon”. Regjeringen Willoch gjorde det samme i Langtidsprogrammet 1986 – 1989, Stortingsmelding nr. 83 (1984-85): ”Det er fortsatt bred støtte til en verdioppfatning som bygger på et kristent-humanistisk grunnlag, der vekten legges på menneskeverd, nestekjærlighet, ansvarlig forvaltning og fellesskap”. Nå står formuleringen ”kristen-humanistisk” idehistorisk sett som en bestemt form for humanisme som utestenger profane humanister. Så da Grunnskolerådet la frem sitt forslag til Mønsterplan etter høringsrunden, ble formuleringen endret til ”grunnleggende kristne og humanistiske verdier”. Og denne formulering kom inn i den ferdige M-87.

<sup>300</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 9.

<sup>301</sup> Mønsterplan 1987, s. 14 – 15.



”Innenfor de rammene som formålsparafene setter for livssyns- og verdiformidling synes vi på mange måter formuleringene i planutkastet om dette er dyktig og diplomatisk avveid i forhold til krysningfeltet mellom kristen kulturarv og humanismens tradisjoner. Human-Etisk Forbund vil uttrykke sin anerkjennelse for planutkastets politisk gjennomtenkte forsøk på samlende og brobyggende formuleringer”.<sup>302</sup>

Den andre endringen gikk på at formuleringen ”den kristne arv” ble til ”den kristne tro og tradisjon”. Halvor Bergans (biskop i Agder) uttalelse ga uttrykk for flere kirkelige instansers anliggende: Både kristendommen som arv, som ringvirkninger for samfunnsliv, kultur, språk et cetera og kristendommen som definert tro og lære måtte med. Bergans interesse gjaldt først og fremst ”kristendom som fag”, men formuleringen ”den kristne tro og tradisjon” kom inn også når det gjaldt å angi skolens verdigrunnlag:

”Jeg savner flere av de klare målformuleringene i M-87 som går på formidling av kjennskap til den kristne trosarv og opplevelsen av troen i funksjon. Uttrykket ”den kristne arv” er et godt utgangspunkt for å omtale vår felles kulturarv, men dersom det innholdbestemmes bare til å gjelde kristendommens ringvirkninger for samfunnsliv, kultur, språk og lignende, utelates en vel så viktig side: kristendommen som definert tro og lære. Uten en klar poengtering av at ”den kristne arv” også dreier seg om den kristne tro, kan kristendom som fag lett ende som religionsorientering. Dette oppleves som en mangel ved planen”.<sup>303</sup>

PR L-97 er et ekko av GD L-97, og bringer så vidt jeg kan se ikke noe nytt inn på dette punktet. NOU 1996: 22 sier derimot at ”Grunnskolen skal sammen med hjemmet bidra til en kristen og humanistisk oppdragelse” (s.41), og trekker dermed assosiasjonene i retning av Grunnskolens formålsparaf. RP ALU 99 sier at ”opplæringa skal baserast på grunnleggjande kristne og humanistiske verdier” og presiserer disse til å være ”likeverd, menneskekjærleik og solidaritet”. Og legger til:

”Dei verdiane som er nedfelde i kulturen, har ofte eit samansett opphav og røter i svært ulike tradisjonar. Dei har vorte utvikla gjennom debattar og brytingar, som ofte har medverka til å skape einskap og fellesskap på tvers av oppfatningar og overtendingar”.(s. 10-11)

Det synes som om forarbeidet (NOU 1996: 22) og den ferdige plan trekker i to ulike retninger ut fra det utgangspunkt at GD L-97s formulering ”kristne og humanistiske verdier” som sagt er en videre formulering enn formålsparafens ”kristen og moralsk oppseding”. Forarbeidet trekker i retning av formålsparafen, mens den ferdige plan for allmennlærerutdannelsen pliktskyldigst nevner ”kristne og humanistiske verdier”, men ved siden av å henføre verdiene til ulike tradisjoner, utnevner den kommunikasjonen som grunnlag for enhet og fellesskap. Det siste er en interessant dreining sett ut fra mitt analyseapparat, men synspunktet blir ikke videre utbygd. Heller ikke NOU 1996: 22 bygger ut sin tenkning om verdier, slik at disse ansatser til ulik tenkning forblir ansatser.

Den mest utbygde eksegesi gir ikke uventet NOU 1995: 9. Den går hovedsakelig på to punkter. For det første bestemmes humanismen det er tale om ved humanistiske verdier ”ikke som den snevrere humanistiske ”livssynshumanismen” eller profanhumanismen, men den klassiske humanistetradisjonen fra antikken via renessansen og nyhumanismen” (s. 28). Utredningen har altså en parallell til IKO’s anliggende. For det andre understreker den at det

<sup>302</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 9 – 10.

<sup>303</sup> Ibid., s. 9.

med kristne og humanistiske verdier er tale om grunnleggende verdier, til forskjell fra avledede verdier og normer som ikke har samme faste og uforanderlige status (s. 29).

Videre støtter den Bergans argumentasjon for formuleringen ”den kristne tro og tradisjon” på bekostning av ”den kristne arv”. Denne skifte i formulering

”viser at det på den ene side er tale om kristendommen som kulturarv og åndsstrømming i samfunn og kulturliv, og på den annen side kristendommen som en definert tro og lære” (s. 9).

Det er å merke at NOU 1995: 9 ikke har en tilsvarende parallellitet i forhold til humanismen som arv og tradisjon og humanismen som organisert livssyn, noe som i alle fall får en konsekvens: Som organisert livssyn er humanismen i Norge hovedsakelig en sekulær størrelse.<sup>304</sup> Ved å se på humanismen utelukkende som tradisjon, avdemper utvalget en differens som har hatt stor betydning for norsk skole i over hundre år; religiøs/sekulær. Det var høringsutkastets formulering ”den kristne arv” Human-Etisk Forbund forholdt seg til i sin ovennevnte positive omtale av ”brobyggende formuleringer”. Mer tvilsomt er om de forholder seg like positivt til formuleringen ”den kristne tro og tradisjon”.

At norsk skole skal baseres på felles verdier og at dette er mulig, var det ingen uenighet om under forhandlingene i Stortinget 7. mars 1995. Uenigheten gikk i første rekke på om verdiene skulle knyttes til bestemte tradisjoner. Representanten Øystein Djupedal sa blant annet:

”Norge er gjennom de siste åra i større grad blitt et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. I en tid da religioner og religiøse konflikter spiller en mer fremtredende rolle, vil det være av betydning å gi barn et etisk fundament, basert på de verdier menneskerettighets-erklæringen er tuftet på. Den må selvfølgelig ta opp i seg det verdigrunnlag den evangelisk-lutherske lære er tuftet på, men samtidig er det vanskelig å si at det verdisetet er eksklusivt kristent. Det kan med like stor rett hevdes at det allmennmenneskelige livssyn i kristenheten med like stor klarhet og konsistens er nedfelt i andre religioner og ikke minst i det human-etiske livssynet”.<sup>305</sup>

Riktignok gikk debatten på Ellen Chr. Christiansens forslag om å erstatte den daværende kristendomsundervisning med en religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn, og forslaget falt med 90 mot 15 stemmer. Poenget her er at Djupedal ikke er i tvil om felles verdier, han taler til og med om et ”felles livssyn”. Han så ikke nødvendigheten av å knytte disse verdiene til noen bestemt eller noen bestemte tradisjoner. Formuleringen: ”—det verdigrunnlag den evangelisk-lutherske lære er tuftet på”, kan tyde på at han ser verdiene som grunnleggende og de ulike religioner/livssyn som avledete.

En viktig debatt her i Norge angående forholdet mellom verdier og religion/livssyn, var mellom filosofene Anfinn Stigen og Guttorm Fløistad på kronikkplass i Aftenposten våren 1985.<sup>306</sup> Stigens posisjon gikk i korthet ut på at verdier kan forstås som grunnleggende goder, derfor talte moralfilosofen på 1800-tallet om ”goder” der vi nå i dag (1985) taler om ”verdier”.

---

<sup>304</sup> Noe annet er at Human-Etisk Forbund ut fra en funksjonell religionsforståelse i stor grad fungerer som hvilket som helst annet religionssamfunn.

<sup>305</sup> Stortingsforhandlinger 7/3 – 1995. Sitert etter NOU 1995: 9, s. 20.

<sup>306</sup> Debatten er trykket i Guttorm Fløistad (red.): Utfordringer II, s. 69 – 108.

Verdier er grunnleggende også i forhold til livssyn.<sup>307</sup> Derfor kan det foregå opplæring i og motivering for verdier uten at ulike livssyn trekkes inn annet enn som avledete størrelser. Følgelig foreslår han et felles verdifag i norsk skole.

Fløistad kunne gjerne ønske at Stigen hadde rett, da ville våre livs- og verdiproblemer vært enklere og fremtiden lysere. Men den kultur-historiske dokumentasjon han kjenner sier at slik er det ikke. Sentrale verdier er kulturbetinget. Dette betyr ikke at det ikke finnes fellesverdier. Men disse bør ikke diskuteres uavhengig av det livssyn (eller den kultur) de springer ut av. Verdier uten livssyn er grunnløse. Følgelig er han uenig i konklusjonen om et verdifag. Han ser for seg et livssynsfag der både livssyns-tradisjonene og dialogen får plass.

Om nå politikere med ellers ulikt syn som Christiansen og Djupedal kunne enes i en posisjon som gikk i retning av Stigens, er det klart at både for skolens religions- og livssynsfag og for bestemmelse av skolens verdigrunnlag, ender L-97 i en posisjon i retning av Fløistads. Undervisningen i KRL-faget skal ifølge fagplanen i stor grad handle om ulike religioner og livssyn. I tillegg er verdiene i verdigrunnlaget knyttet til kristendom og humanisme som tradisjoner. Nedenfor i 7.6.3, prøver jeg å vise en parallellitet mellom L-97's verditenkning og Parsons' tenkning om generaliserte verdier. I og med at jeg ser på hans tenkning om generaliserte verdier som en mellomposisjon mellom Stigen og Fløistad, er formuleringen ”i retning av” valgt.

Spør en om forholdet mellom verdier som er knyttet til disse to tradisjonene og mennesker av andre tradisjoner slik det er fremstilt i de analyserte tekster, er svaret todelt. Det første går på at de til en viss grad kan gjøres gjeldende for mennesker av andre tradisjoner. GD L-97 uttrykker det slik: ”de kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker” (s. 17). Men her kan det også ligge en spenning: ”Fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn” nevnes som tilsynelatende motstridende formål i GD L-97's siste kapittel (s. 49). Om ”tilsynelatende” i denne sammenheng er ment å modifisere denne spenningen, er et annet spørsmål.

Ordet ”fortrolig” ble også nøkkelordet i målformulering nr. 2 i FP KRL 97. Her viser de ulike formuleringene en så interessant utvikling, at jeg finner den verdt å ta med her. Utkastet til fagplan for et ”utvidet kristendomsfag” sa at: ”Undervisningen har som mål å bidra til at elevene tilegner seg kristne og humanistiske verdier som en sentral del av sitt selvbylde, sin livsorientering og sin virkelighetsforståelse”. En så sterk formulering fikk mange reaksjoner i høringsrunden. Stortingsmelding nr. 14 1996 hadde en atskillig svakere formulering: ”Undervisningen har som mål å fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier”. Den endelige FP KRL 97 endte opp i en midtposisjon mellom disse formuleringene i tråd med GD L-97: ”Undervisningen har som mål at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på”. Og dette gjelder alle barn, om de nå er innvandrere eller ikke.<sup>308</sup>

---

<sup>307</sup> Både Stigen og Fløistad bruker ”livssyn” om både ”religion” og ”livssyn”. Som enhver vil se, er dette en språkbruk jeg ikke bruker i denne avhandlingen.

<sup>308</sup> Planen for faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap av 2002 har gått tilbake til formuleringen ”å fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier”. Den sterke formuleringen i ”utvidet kristendomsfag” kan forklares ved at den fra planskrivernes side i utgangspunktet var ment som målformulering for et konfesjonelt fag ved siden av andre alternativer.

Dermed kan en si at strategien felles verdier er ment å gjøre mer med differensen religiøs tilhørighet enn en ren inklusjon. Den er også ment, i beskjeden grad riktignok, å utjevne differensen. Indirekte relateres strategien mye videre i og med at de kristne og humanistiske verdier ifølge GD L-97 innholdsmessig står for et menneskesyn som stadig er en spore til å ”sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon”(s. 17). Verdienes innhold fører, fremdeles ifølge GD L-97, også til at ”oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønnene og solidaritet på tvers av grupper og grenser”(s. 17-18).

## **7.5 Felles referanserammer – den tredje strategien**

Denne strategien ligger tett opp mot strategien felles verdier, men det er gode saklige grunner til å holde de to strategiene fra hverandre. Mens felles verdier går på det verdimeslige grunnlaget for skolen, går felles referanserammer på undervisningens innholdsmessige størrelser. Strategien innebærer ønsket om at visse kunnskapsmessige referanserammer deles av alle grupper og alle samfunnsmedlemmer.

Nå er det ikke hvilken som helst kunnskap det her er tale om, og ønsket om felles referanserammer går ut over blott og bart at de som går ut av den norske offentlige skole deler visse kunnskaper i form av faktaopplysninger. Disse referanserammene skal være helhetlige, det vil i denne sammenheng si ordnede og ordnende kunnskap. Bak dette ligger en bestemt erkjennelsesteori. Helhetlige referanserammer er nødvendig for å tilegne seg og ordne ny kunnskap. Et slik synspunkt åpner for triviell konstruktivisme, om en holder seg til Luhmanns språkbruk.<sup>309</sup> Men mens Piagets trivielle konstruktivisme refererte seg til enkeltindividets kunnskapsoppbygning, refererer GD L-97's trivielle konstruktivisme seg til alle norske skoleelever. Tanken er at de alle deler referanserammene som grunnlag for å tilegne seg og ordne ny kunnskap. En kan tale om en triviell kollektiv konstruktivisme, om noe slikt skulle være mulig.

Men det er langt fra tale om Glaserfelds radikale eller Luhmanns operative konstruktivisme. Luhmanns understrekning av det lærende systems lukning står ikke bare i spenning til, men er helt uforenlig med tanken om felles referanserammer. Som vist satte Luhmann opp fire eksempler på ”tradisjonsgitte erkjennelsesblokkeringer”:

1. at erkjennelsen i seg selv er rasjonell,
2. at innlæring forbedrer og ikke forringer det innlærende systems tilstand og dets tilpassning til omverden,
3. at økning av kommunikasjon og sosial reflektert kommunikasjon (for eksempel i den vide forstand av gruppedynamikk) øker enigheten og ikke har den motsatte effekt,
4. at rasjonalitet kan fattes i form av et program, for eksempel til fremme av nytte eller fornuftsgrunnet enighet.

Her skal jeg gå inn på erkjennelsesblokkering 1.<sup>310</sup> Det fagsyn vi møter i GD L-97, er et godt eksempel på tanken at erkjennelsen i seg selv er rasjonell. I alle fall gjelder dette den

---

<sup>309</sup> Som grunnlag for å påstå at GD L- 97 åpner for en triviell konstruktivisme, viser jeg til 3.2. GD L-97 står på ingen måte for en ren representasjonsteori.

<sup>310</sup> Det kan legges til at det Luhmann kaller erkjennelsesblokkering 2., rett og slett er en av de viktigste bærebjelker under det å drive skole slik vi kjenner den, så også i de analyserte tekster. Når det gjelder erkjennelsesblokkering 3., finnes troen på at konflikter løses ved kommunikasjon i de analyserte tekster, selv om

erkjennelse som er på ferde i etablerte faglige sammenhenger. Dette kommer frem når kravene til skolens fagplaner settes. Disse kan rubriseres til tre krav: For det første må den kunnskap de inneholder alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon. For det andre tenkes det at innen de enkelte fag finnes ordnende strukturer som er nødvendige for å styre letingen etter nye fakta; ”mangler referanserammene som kan gi flommen av inntrykk og delkunnskaper mening, blir det hele lett bare flimmer” (s. 36). Endelig tenkes det at det også er nødvendig med strukturer mellom fagene som kan ordne kunnskaper fra de ulike fag:

”For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av ulike fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles” (s. 36).

Et uttrykk for denne erkjennelsesteori og eksempel på hva som er tenkt med faglige strukturer gir HUK PRL L-97:

”For å lære noko, må ein kunne noko anna som det nye kan knytast til og bli synleg gjennom. Ein lærer å addera før ein lærer å multiplisera, å strikka rett før ein lærer å strikka vranget”(s.7).

Ved siden av å knyttes til en bestemt erkjennelsesteori og faglige strukturer som ovenfor vist, knyttes også felles referanserammer til en kulturarv som overskrider faggrensene. GD L-97 gir eksempler på slike ”plattformer for forståelse” på side 36:

”Historiske hendelser (”9.april”), Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen (”Lille Marius”), kulturelt fellesgods (”kamelen og nåløyet”), tegnene som brukes på værkartet, osv”.

Det en kan savne er en klargjøring av forholdet mellom disse tre tilknytningspunkt for felles referanserammer; en bestemt erkjennelsesteori, de faglige strukturer og en kulturarv. For å gjøre kritikken mer presis: Forholdet mellom de faglige strukturer og erkjennelsesteorien er for så vidt godt klarlagt, det er forholdet mellom de faglige strukturer og kulturarven som er mangelfullt klarlagt.

Oppsummerende kan en si at når det gjelder felles referanserammer må en legge vekt på ”felles”, ”referanse” og ”rammer”. De skal være felles referanser slik at mennesker skal kunne kommunisere på tvers av differenser. De skal være helhetlige og strukturerte og slik gi grunnlag både for kunnskap som mer enn løsrevne fakta og for å tilegne seg ny kunnskap. De knyttes til skolefagene struktur, til en bestemt erkjennelsesteori og til kulturarven dynamisk forstått, der forholdet mellom erkjennelsesteorien og de faglige strukturer er bedre klarlagt enn mellom de faglige strukturer og kulturarven.

Av de differenser denne strategien rettes mot, skal i første omgang fragmentering av livsverden nevnes. Når det gjelder denne differensen, har jeg i kapitlet ”Hvor settes differensene?” vist at det er en gradering i vektleggingen av denne fra GD L-97 via NOU

---

kommunikasjon som rasjonalitets-kontinuum i Habermas’ forstand ikke er fremtredende. Derimot erkjennelsesblokkering 4., at rasjonalitet kan fattes i form av et program, blir i denne avhandlingen sett som egen strategi; planarbeide.

1996: 22 til NOU 1995: 9. Fra å bli omskrevet i GD L-97, blir den sterkere vektlagt i NOU 1996: 22, for så å være en del av en utbygd refleksjon i NOU: 1995: 9. Tilsvarende kan en si at som strategi i forhold til denne differensen, finnes ”felles referanserammer” i GD L-97 og NOU 1996: 22, for så å bli mest vektlagt i NOU 1995: 9: En viktig motkulturell hjelp som skolen kan yte, er å gi elevene referanserammer, indre ballast og moralske motverdier som hjelp til å forankre og sette sammen kunnskapsbrokker og forvirrende inntrykksmangfold fra medie- og markedssamfunnet” (s. 33).

Analysen viste også at strategien rettet seg mot fagdifferensieringen. Men dette på en indirekte måte i og med sin konsekvens for planarbeidet. En videre behandling av felles referanserammer som strategi i forhold til fagdifferensieringen, skal jeg gi under 7.9 Planarbeide - den sjettede strategien.

## **7.6 Strategiene felles verdier og felles referanserammer sett i forhold til differensen individ – samfunn**

### **7.6.1 Innledende bemerkninger**

Ut over de differenser som jeg til nå har vist at strategiene felles verdier og felles referanserammer retter seg inn mot, må i aller høyeste grad differensen individ – samfunn tas med for begge strategiers vedkommende. Forholdene mellom disse to strategier og denne differensen er av så stor betydning i de analyserte tekster at jeg har funnet det mest sakssvarende i avhandlingen å gi dem egne underpunkt. Imidlertid er det relevant først å ta med en kort analyse av kapitlet ”Det integrerte menneske”.

### **7.6.2 Det integrerte menneske**

Siste kapittel av GD L-97 heter ”Det integrerte menneske”. Hvordan dette er å forstå i forhold til det forgående, får vi en eksegese av i PRL L-97. Siden begge er del av L-97, må en tro at dette er den autoritative fortolkning. Etter å ha slått fast at opplæringen skal fremme GD L-97’s seks beskrivelser av mennesket: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske, er konklusjonen følgende: ”Det overordna utgangspunktet er at opplæringa skal stimulere utviklinga av heile mennesket – det integrerte mennesket” (s. 63). Det er vanskelig å forstå dette annerledes enn at de seks beskrivelsene av mennesket til sammen utgjør det hele, det integrerte mennesket.

En kritikk av dette har ikke latt ventet på seg: listen kan da umulig være fullstendig. I sin avhandling ”En kulturbevisst religionspedagogikk” mente Geir Skeie at planen like godt kunne løfte frem ”det omsorgsfulle menneske”, ”det lekende menneske” eller ”det musiske menneske”, i og med at ”noen slik felles og tverrkulturell enighet om menneskesyn er ikke selvsagt”. Det er derfor ifølge Skeie mest sakssvarende å lese dette som ”den generelle læreplanens oppfatning av hva slags mennesker som det norske samfunn trenger og som utdanningssystemet skal bidra til å skape.”<sup>311</sup> Altså en mindre ambisiøs fortolkning enn PRL L-97 legger opp til, og en fortolkning i utilitaristisk, for ikke å si målrasjonell retning.

---

<sup>311</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 251-252.

De analyserte tekster ut over PRL L-97 som eksegere uttrykket ”det integrerte menneske”, tar med det utilitaristiske aspekt, men i sin fortolkning går de klart ut over dette. Klarest er RP ALU 99:

”Opplæringa skal både gi moglegeheit for fysisk-motorisk utvikling, utvikling av kunnskapar og evner, av personlege og sosiale eigenskapar og av etiske og estetiske perspektiv hos den enkelte. Samtidig skal opplæringa etter kvart som elevane blir eldre, gi moglegeheit for spesialisert kompetanse tilpassa ulike yrke og studium. Eit overordna siktemål er at opplæringa skal medverke til å utvikle ”det integrerte menneske” (s. 12-13).

NOU 1996: 22 sier det slik: ”Menneskets helhetlige utvikling og kompetanse skal stå i sentrum for det pedagogiske og faglige arbeidet i opplæringsystemet” (s. 36). Og når utvalget viser til grunnskolen, formuleres det på denne måten: ”Det overordnede utgangspunktet for grunnskolen er å gi barn og unge en bred livsforberedelse og stimulere utviklingen av hele mennesket” (s. 41). Ambisjonene går nok ut over det nyttige mennesket for det norske samfunn, de strekker seg til det integrerte menneske forstått som det hele menneske. Slik det er formulert i GD L-97 og eksegert i andre av de analyserte tekster, er dette en helhet sammensatt av deler, de ulike mennesketypene. Og ut fra min tillempning av Wyllers helhetsforståelse, må det vel forstås slik at det er en organisk sammenheng mellom delene, altså en organisk helhet.

At delenes antall er for lite ifølge manges mening og helheten derfor noe mangelfull, kommer også frem i ”Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-93”. Der kom det forslag om å trekke inn ”det kritiske menneske” (Norsk faglærerlag og NUFO), ”det solidariske mennesket” (Senter for Lærerutdanning og skoletjeneste og Trondheim lærerhøgskole), ”det likeverdige mennesket” (Statens utdanningskontor i Buskerud), ”det selvstendige mennesket” (Statens utdanningskontor i Hedmark), ”det sunne menneske” (Landslaget for fysisk fostring) og endelig ”det praktiske menneske”.<sup>312</sup> Selv om noen av disse forslagene lar seg redigere sammen og antallet forslag dermed kunne bli redusert, viser det at en slik måte å beskrive mennesket på aldri blir uttømmende. Det kommer i første rekke av at GD L-97 gir en funksjonell beskrivelse av mennesket, ingen ontologisk. En ontologisk beskrivelse av mennesket gir for eksempel den gamle forståelse av mennesket som bestående av ånd, sjel og legeme. Selv om det i tidenes løp har vært diskusjon om grenseoppgangen mellom disse deler, særlig ånd og sjel, er det i forhold til en slik ontologisk beskrivelse ikke så lett i farten å si hva en fjerde komponent i menneskets vesen skulle være. En funksjonell beskrivelse av mennesket slik GD L-97 gir, er i prinsippet aldri fullstendig siden antall menneskelige funksjoner ikke er endelig. Det vil alltid være mulig å nevne en ny funksjon som burde bli tatt med. En funksjonell beskrivelse vil det følgelig aldri være enighet om, uten at det trenger være så stor forskjell i prinsipielt menneskesyn.

Nå kan en fortolkning av ”det integrerte menneske” også gå i en annen retning, nemlig i retning av forholdet mellom individ og samfunn. Som vist i ”Hvor settes differensene”, går omtrent halvparten av de 17 ”tilsynelatende motstridende formål”, direkte eller indirekte, på differensen individ – samfunn, der den igjen kan splittes opp i tre: individet i forhold til den kollektive tradisjon, individet i forhold til andre mennesker og hverdagens oppgaver og til sist individet i forhold til samfunnet som offentlig størrelse. Den siste kan uten å presse GD L-97 forstås i lys av en samfunnskontraktstenkning, siden en slik eksplisitt nevnes i teksten selv:

---

<sup>312</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 3-4 og 22.

”Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt: på den ene side ved at alle skal bidra til ordningen som løfter og hjelper oss selv når vi behøver det, og på den annen side ved å utvikle andre etter deres evner og støtte den som blir rammet” (s. 18-19).

Jeg har ikke funnet metaforer som peker i retning av å se staten som en organisme. Likevel er det klart at samfunnet forstås som en helhet bestående av deler.

Videre tematiseres ikke forholdet mellom samfunnet forstått som kollektiv tradisjon, som mennesker i hverdagen og som offentlig størrelse. For å bruke språkbruken fra teoridelen: Forholdet mellom Gemeinschaft og Gesellschaft forblir i det dunkle. Heller ikke menneskenes livsverden i forhold til det offentlige samfunn tematiseres. Men det er likevel mulig å si noe om hvordan de analyserte tekster tenker seg forholdet individ - samfunn.

Som vist i teoridelen, har fremtredende pedagoger av fag som Erling Lars Dale og Lars Løvli i en periode argumenterte for en mer kommunikativ tilnærming som grunnlag for norsk skole. Dette har slått lite inn i de analyserte tekster. Ikke så å forstå at kommunikasjon ikke nevnes. Å finne eksempler på at det skal kommuniseres, føres dialog og for ikke å si samarbeides, er ikke vanskelig (s. 33, 44, 60, 62, 66 etc). Og tanken at konflikter kan løses ved kommunikasjon, særlig under betegnelsen dialog, er ikke fremmed.<sup>313</sup> Men som uttrykt strategi for å møte differenser og danne grunnlag for et rasjonalitetskontinuum slik jeg i teoridelen har fremstilt det med Habermas som kilde, er det bare ansatser til. Den tydeligste ansats har jeg allerede trukket frem fra RP ALU 99:

”Dei (verdiane) har vorte utvikla gjennom debattar og brytingar, som ofte har medverka til å skape einskap og fellesskap på tvers av oppfatningar og overtydingar” (s. 10-11).

En noe svakere ansats finnes i GD L-97:

”De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker” (s. 17).

Dette blir imidlertid bare ansatser, og jeg har ikke funnet å sette kommunikasjon som egen strategi i forhold til differenser.

Om tanken på et rasjonalitetskontinuum er marginalt til stede, tenkes forholdet mellom individ og samfunn som et realitetskontinuum. Først vil jeg forsøke å vise at det til grunn for verditenkningen ligger en forståelse som i forbausende grad er parallell til Parsons’ tenkning om generaliserte verdier. Dernest vil jeg forsøke å vise at ved å innføre tanken om felles referanserammer, skapes en sterkere form for realitetskontinuum enn ved felles verdier.

### **7.6.3 Felles verdier sett i forhold til individ- samfunn**

I teoridelen ble deler av Parsons’ tenkning skjematisk fremstilt i følgende punkter:

Religionen skal generalisere de kulturverdier samfunnet lever av slik at menneskene

- a) integreres i samfunnshelheten (societal inclusion).
- b) engasjerer seg i felles verdier (cultural value-commitment).

---

<sup>313</sup> Som nevnt er dette et eksempel på det Luhmann kalte en ”tradisjonsgitt blokkering”: At økning av kommunikasjon øker enigheten og ikke har motsatt effekt.



- c) holder ut tilværelsens trengsler uten at livshistorien splintres (personal tension management).

Om vi nå holder oss til GD L-97, er det mulig å finne følgende paralleller:

Til ”religionen skal generalisere de kulturverdier samfunnet lever av” – er parallellen:

”Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i vår nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet” (s. 17).

Til a) at menneskene integreres i samfunnshelheten (societal inclusion) – er parallellen:

”Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningskikk. – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet: om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skader og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige. Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt: på den ene side ved at alle skal bidra til ordninger som løfter og hjelper oss selv når vi behøver det, og på den annen side ved å utvikle andre etter deres evner og støtte den når de blir rammet” (s. 18-19).

Til b) at menneskene engasjerer seg i felles verdier (cultural value-commitment) – er parallellen:

”Oppfostringen må... begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folkets liv” (s. 19).

Til c) at menneskene holder ut tilværelsens trengsler uten at livshistorien splintres (personal tension management) – er parallellen:

”Den (oppfostringen) må gi livstro og alvor som kan bære gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg” (s.19). (Direkte fortsettelse av sitatet nevnt i punkt b.)

Nå kan det innvendes at en slik parallellitet er mulig å finne mange steder ved å krysskoble sitater. For eksempel er det i RP ALU 99 mulig å finne et sitat som passer utmerket til punkt c): ”Opplæringa må gi livstru og fundament som kan bere gjennom dei tilbakeslaga livet byr på”(s. 11), uten at en der finner en tilsvarende parallellitet til Parsons. Men sitatene fra GD L-97 følger samme progresjon som punktene i min skjematiske fremstilling av Parsons. Jeg påstår ikke at planskriverne siterer Parsons, men at det er en parallellitet i tankegangen; at når det gjelder å forstå forholdet mellom individ og samfunn, er det her tale om et realitetskontinuum der religion blir tildelt en viktig oppgave når det gjelder å konstituere dette kontinuum.

Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen, men allerede her i analysedelen må det sies noe om religionsforståelsen. Som vist i 7.4. er formuleringen ”Den kristne tro og tradisjon” i den

endelige versjon av GD L-97, en forandring fra høringsutkastets formulering som var ”Den kristne arv”. Det er meget mulig at høringsutkastets formulering ”den kristne arv” er mer i tråd med Parsons’ tenkning enn den endelige versjon ”den kristne tro og tradisjon”. Som sagt i teoridelen er det Parsons’ poeng at det er religionens generaliserte kulturverdier som ligger på et nivå over de ulike trossamfunns pluralitet og som gjør toleransen mulig og tillater menneskene å gå fra det ene trossamfunn til det andre. Formuleringen ”den kristne tro og tradisjon” (særlig ”den kristne tro”) kan forstås å ligge på religionspluralitetens nivå om en ser det fra Parsons’ synsvinkel, og følgelig ikke kunne forene oss på tvers av trosretninger.

På den annen side ligger høringsutkastets formulering ”et kristent og humanistisk menneskesyn” fjernere fra Parsons’ tanke om generaliserte verdier enn den ferdige teksts ”kristne og humanistiske verdier”. Endringen som kom i stand på IKO’ initiativ, gjorde at GD L-97’s verditenkning nærmet seg Parsons’ tenkning. Uttalelser fra kirkelig hold fikk dermed den konsekvens at formuleringene om verdier fra høringsutkast til ferdig tekst både fjernet seg og nærmet seg Parsons’ tenkning om generaliserte verdier. For min parallellitet mellom GD L-97 og Parsons ville det selvfølgelig være en fordel om GD L-97 beholdt uttrykket ”den kristne arv” (som den ikke gjorde) og forandret til ”kristne og humanistiske verdier” (som den gjorde), men det er ikke alltid kartet stemmer helt med terrenget.

Når det gjelder Parsons’ tanke om generaliserte verdier, kan en si at den representerer en mellomposisjon i forhold til Stigen og Fløistad slik jeg presenterte dem i 7.4. Tanken om generaliserte verdier skiller seg fra Fløistads posisjon ved rett og slett å være generaliserte og på den måten befinne seg på et annet nivå enn de ulike religioner/ livssyn. Men på samme tid er de i historiens løp blitt til innenfor bestemte religioner/livssyns utvikling, og har således ikke den fullstendige uavhengighet fra ulike religioner/livssyn som Stigen mener de har. Og de er ikke grunnleggende på den måten at religioner/livssyn i forhold til dem er avledete størrelser, noe som også ligger i Stigens posisjon. I den grad det er en parallellitet mellom GD L-97’s tenkning om fellesverdier og Parsons’ tenkning om generaliserte verdier, kan en si som ovenfor i 7.4, at GD L-97’s tenkning om fellesverdier mer ligger i retning Fløistad enn Stigen.

#### **7.6.4 Felles referanserammer sett i forhold til individ-samfunn**

Klarest kommer felles referanserammer som strategi i forhold til differensen individ – samfunn i GD L-97 i kapitlet ”Det allmenndannede menneske”.

”Det er felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til en sams underforstått tenkesett. Det gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye ideer, situasjoner og utfordringer” (s. 38).

Som nevnt ligger det en bestemt erkjennelsesteori bak dette, men også en bestemt samfunns-teori:

”Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelse – om ikke det skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter” (s. 36).

Hvilke røtter denne sentrale opplysningstanke har, er ikke angitt. Siden det et annet sted i GD L-97 (s. 19), ses på velferdssamfunnet som en sosial kontrakt, kan det være tale om en videre-

føring av de ulike former for en samfunnspakt som ligger til grunn, slik den på noe ulik vis er utformet av tenkere som Hobbes, Rousseau og Locke. Slik det er formulert i GD L-97, tenkes det i første rekke på velferdsamfunnet som en kontrakt mellom samfunnet og individet mer enn mellom individene seg imellom. GD L-97 plasserer sin tenkning i en opplysningstradisjon og ser på skolen som et opplysningsprosjekt. At ut av skolen går samfunnsborgere som har både rettigheter og plikter og som er bundet sammen av en samfunnskontrakt, til forskjell fra brukere som bare har rettigheter og interessefellesskap.<sup>314</sup>

I de ovennevnte sitater slås for det første fast en meget sterk form for det jeg i denne avhandling har kalt et realitetskontinuum når det gjelder å tilrettelegge forholdet mellom individ og samfunn. For det andre menes viktige ting å stå på spill: Selve demokratiet. I tillegg kan en mangel på felles referanserammer føre til sosial ulikhet, det som i denne avhandlingen er blitt kalt differens i sosial klasse. Og ikke nok med det. GD L-97 formulerer seg slik:

”Det er... viktig at disse referanserammer og den nye teknologiske kunnskap deles av alle grupper slik at det ikke skapes store forskjeller i forutsetning for deltakelse. Og det er viktig at formidlingen skjer slik at den ikke befester tradisjonelle kjønnskiller, der jenter oppdras til at ”kvinner ikke forstår” naturvitenskap og teknikk” (s. 36).

Her glir tanken om felles referanserammer og kunnskap om ny teknologi sammen som nødvendige for det allmenndannede menneske. Men i ønsket om alle gruppers mulighet for deltakelse gjennom delaktighet i disse referanserammene, nevnes ikke bare kvinner, men også innvandrere: ”Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan – de trenger stadig ekstra forklaring” (s.36). I kapitlet ”Det arbeidende menneske” trekkes også i tillegg inn ulikt lokalmiljø som en utfordring i forhold til et felles assosiasjonsgrunnlag (s. 37). Felles referanserammer retter seg altså inn, ikke bare mot differensene fragmentering av livsverden, fagdifferensiering og individ – samfunn. Gjennom sin viktighet i det å skape et realitetskontinuum når det gjelder forståelsen av forholdet individ – samfunn, rettes den som strategi også indirekte mot differens i sosial klasse, differens i kjønn, differens i etnisk bakgrunn og differens i geografisk tilhørighet.

Det å opprettholde et realitetskontinuum både gjennom felles verdier og gjennom felles referanserammer slik det her er beskrevet, er en bærebjelke i hele tenkningen bak GD L-97. Det er mulig å si at kravet om felles referanserammer er en sterkere form for et realitetskontinuum enn kravet om felles verdier. Geir Skeie spør i sin avhandling: ”Sett nå at det skulle være mulig å etablere slike felles referanserammer, ville det da være ønskelig?”<sup>315</sup> Ut fra GD L-97’s synspunkt: Det er ikke bare ønskelig, men nødvendig.

Det mest argumenterende forsvar for felles referanserammer gir HUK PRL L-97. Og det som er å merke er i hvor stor grad størrelsene felleskap og felles referanserammer knyttes til enhetsskolen:

---

<sup>314</sup> Det er en interessant parallell at det i tilknytning til Center for Ethnic Studies in Education ved Universitetet i Manchester arbeides med Education for citizenship. De gjør forsøk på å definere borgerskap (citizenship) som en viktig del av opplæringen. I første rekke gjelder dette innvandrere. Men ettersom ulike former for diversitet gjør seg gjeldende, blir spørsmålet om citizenship aktuelt for hele befolkningen. Bakgrunnsrapport som ”FW5 meeting, 3. to the 5. of March 2000”, gir et godt innblikk i problematikken. Det kunne være av interesse å undersøke om slike tekster åpent eller skjult inneholder en sivil religion i sterkere eller svakere grad, noe som imidlertid ville sprengte rammen for denne avhandling.

<sup>315</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 255.

”At skolen har felles oppbygning og struktur alle stader i landet viser at alle barn blir innbedne til den same grunnleggjande fostringa. Alle følger det same hovudløpet. og møter alle gjennom skoleløpet dei same faga og emna” (s. 8).

Høringsutkastet beskriver forholdet mellom individ og samfunn, mellom det særegne og det allmenne på denne måten:

”Identiteten for kvar einskild blir utvikla ved at ein lever seg djupt inn i felleskulturen i omgjevnadene – dei verdiane og haldningane, kunskapane og innsiktene, dugleikane og veremåtane som barn møter og etter kvart meistrar. Å veksa opp vil seia å veksa inn i denne felleskulturen... Alle er prega av ein sams kultur før dei sjøve kan setja sitt preg på han. Samstundes vil alle røyna korleis denne tradisjonen blir fornya ved at mange yter sitt” (s. 7).

Høringsutkastet nevner stadig økende flytting som et pragmatisk argument for at så skal det være, men det argumentet utgjør bare toppen av isfjellet. Som vi har sett, går argumentasjonen på viktige ting som enhetsskolen og demokratiet.

## **7.7 Tema- og prosjektarbeid – den fjerde strategien**

Tema- og prosjektarbeid er i realiteten to ulike måter å møte fagoppdelingen på, selv om de her blir fremstilt som en strategi.

Som vist ser GD L-97 skolefagene som strukturerte størrelser. Kunnskap opptrer i sin faglige logiske kontekst, samtidig som det forutsettes sammenbindende strukturer mellom fagene. Når undervisningen er temaorganisert,

”samordnar ein hovedmoment frå fleire fag i meiningsberande einingar (tema). Temaorganiseringa skal ta vare på mål i læreplanane for fag. Samordninga omfattar og det lokale lærestoffet”, ifølge PRL L-97 (s. 71).

På den måten ligger temaorganisert undervisning opp mot GD L-97's tro på skolefagene som strukturerte størrelser og at det finnes strukturer mellom fagene som binder dem sammen. PRL L-97 nevner at ”I læreplanane for faga er sentrale kunnskapsområde ein del av innhaldet i fleire fag” (s. 72), som eksempel på dette.

Over en matrise av differensierte fag, legges en matrise av ulike temata, slik at både fagenes innhold og mål er beholdt. Å skape helhet på tvers av fagdifferensieringen slik det er forventet, blir ved temaundervisningen et spørsmål om organisering.

Høringsutkast til ”Plan for tema- og prosjektarbeid” beskriver ulikheten mellom tema og prosjekt slik: ”Hovedforskjellen mellom tema og prosjekt består i at tema fokuserer på ordningen av innholdet, men prosjektet vektlegger arbeidsmåten”.<sup>316</sup>

Prosjektarbeide skal visstnok ha blitt praktisert i amerikansk landbruksopplæring før Kilpatric skrev brosjyren ”The Project Metod” i 1918. Når landbruksstudentene hadde hvetedyrking

---

<sup>316</sup> Høringsutkast til ”Plan for tema- og prosjektarbeide”, s. 1. Dette ble i den ferdige L-97 ikke eget kapittel, men del av PRL L-97. I tillegg ble det gitt ut et veiledningshefte.

som prosjekt, satte de seg ikke ned for å lese generell kjemi, botanikk osv., men bare det de trengt for å dyrke hvete. Målet var den praktiske oppgaven, kunnskapstilegnelsen ble et middel til å nå dette målet. Kunnskapen ble strukturert ut fra praktiske, ikke ut fra faglige logiske prinsipper. Dette grunnleggende aspektet ved prosjektarbeidet er blitt beholdt i dagens skoleplaner. Slik kan en si at i forholdet mellom fag og prosjekt er det tale om to ulike typer kontekstualitet. Ved prosjektet er konteksten de praktiske prinsipper, ved faget er konteksten de faglige prinsipper.

Kilpatric definerte prosjektet i sin brosjyre som "any unit of purposeful experience, any instance of purposeful activity where the dominating purpose, as an inner urge, (1) files the aim and the action, (2) guides its process, and (3) furnishes its drive, its inner motivation". Han la altså stor vekt på at elevene skulle være med på å bestemme målet for hva de skulle gjøre. Graden av elevens medvirkning har siden vært emnet for en gjengangerdebatt i forhold til metoden. Kilpatrics læremester, Dewey, var skeptisk fordi han mente elevene lærte "centrifugal habits".<sup>317</sup> Men da prosjektarbeid ble lansert av Illeris og andre ved Roskilde universitetscenter et halvt århundre etter Kilpatrics brosjyre, var "deltakerstyring" et av hovedordene. Prosjektet baserer seg på "funksjonell tverrfaglighet", der kunnskap fra ulike fag brukes til å løse problemer. Følgelig sies prosjektet å være "problemorientert", og siden disse problemene skal være opplevd som reelle av deltakerne, bør prosjektet være "deltakerstyrt".<sup>318</sup>

Det kan altså se ut som om forskjellen mellom fagundervisning og prosjektundervisning er større enn mellom fagundervisning og temaundervisning. Temaundervisningen skal ideelt sett skape helhet på tvers av fagoppdelingen som tar vare på strukturene i og mellom fagene. Prosjektundervisningen tar de nødvendige kunnskaper ut av deres faglig logiske sammenheng og setter dem inn i prosjektets bestrebelse på å løse definerte problem. Dette gjelder også om prosjektet forholder seg til ett (som er mulig) eller flere fag. Helheten blir da arbeidsgangen fra problemformulering til problemløsning.

---

<sup>317</sup> Når jeg kalte tema- og prosjektarbeide for en sentripedal strategi, var det fordi den er ment å virke samlende i forhold til faglig oppdeling. Dewey er imidlertid ikke alene om å frykte elevenes "centrifugal habits". I kronikken i Adresseavisen 8. september 2004, taler Alfred Oftedal Telhaug om "det kaoset som nesten alltid følger prosjektarbeidene".

<sup>318</sup> Dette kommer programmatisk frem i tittelen til Illeris' bok: Problemorientering og deltakerstyring. Da prosjektet ble lansert av Illeris og andre, ble det sett på som et radikalt alternativ til "det bestående". Det kan diskuteres hvor alternativ en slik arbeidsform var i forhold til det omliggende samfunn, i dag er ikke det tilfelle. Nesten ethvert avgrenset, målrettet og problemorientert arbeid blir i dagens samfunn kalt et prosjekt. "Det ligger i tiden", kan en si. Om det var ideer fra skole- og universitets-miljø som spredte seg til resten av samfunnet, om påvirkningen gikk andre veien eller det var en vekselvirkning, kan så være. I alle fall er det stor overensstemmelse mellom anbefalt metode i skolen og det som praktiseres i det omliggende samfunn.

Det er i og for seg ikke noe nytt. Når skoleholderen ifølge "Instruks for Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norig" av 23. januar 1739 skulle "med ald Fliid lære Børnene Doctor Luthers liden Catechismum", ble det foreskrevet en metode. Først skulle barna "forstaa et hvert Stykkes Meening, og siden lærer den Ord for Ord uden at." "Saa skal han og troeligen venne Børnene til, at applicere alt, hva de af Guds Ord og deres Catechismo lære, paa dem selv". Bortsett fra at her er utlegningen blitt til utenatføring, er denne metoden et speilbilde av den tids teologiske og juridiske hermeneutikk: En tekst skulle forstås (subtilitas intelligendi), utlegges (subtilitas explicandi) og anvendes (subtilitas applicandi). Her er påvirkningsveien klar. Det er samfunnets måte å fortolke tekster på som i tillempet form anbefales i skolen. Men da som nå er ikke teori og praksis helt det samme. Det kan være at den ene delen, utenatføringen, fikk større plass enn forståelsen og anvendelsen.

Å reservere betegnelsen "problemorientert" for prosjektarbeidet, mener jeg imidlertid er helt forfeilet. Også i vederheftig faglig arbeid gjelder det å stille spørsmål som forhåpentligvis kan besvares.

Men på to viktige punkt samsvarer tema- og prosjektarbeid når det gjelder den underliggende tanke for hvordan begge arbeidsmåtene kan møte fagdifferensieringen. Det første går på arbeidsmåtenes forhold til en livsverden. PRL L-97 formulerer det slik:

Temaorganiseringa skal ta omsyn til

- røynslene, interessene og røyndomsforståinga til elevane
- tilknytningen til nærmiljøet
- aktualiteten (s. 72).

Om det her spesifikt er nevnt temaorganiseringen, gjelder disse krav i like stor grad prosjektarbeidet. En skal kort sagt ta hensyn til elevenes livsverden. Dette forutsetter en forståelse av livsverden som et integrerende og helhetsskapende reservoir.

Det andre punktet går på at begge arbeidsmåtene blir fremstilt som generelle. Det vil si at de er ment å omfatte hele skolens kunnskapsunivers. I utgangspunktet er intet fagstoff unntatt muligheten av å bli del av et tema eller brukt i et prosjekt.

For begge arbeidsmåter gjelder også at de i utgangspunktet kan føre til en organisatorisk helhet. Særlig gjelder dette temaarbeidet, der en setter deler sammen ved siden av hverandre som en setter sammen bitene i en vase. Om vasen i tillegg er bemalet, om undervisningen fører til en organisk helhet, er noe som går ut over arbeidsmåten i seg selv. En ting er å forene delene til et organisatorisk hele, noe annet er hvordan de kan enes til et organisk. Et spørsmål i forlengelsen av dette er om all kunnskap i skolens kunnskapsunivers lar seg enes i en organisk helhet.

Tema- og prosjektarbeid i første rekke er rettet inn på fagdifferensieringen for å skape helhet på tvers av fagoppdelingen. Strategien skal i tillegg virke inkluderende i forhold til differens i funksjonsevne og lokal tilhørighet. Endelig forutsetter den en ikke for fragmentert livsverden for å makte de oppgaver den er ment å løse, særlig da i forhold til fagdifferensieringen.

## **7.8 Et sammenbindende fag – den femte strategien**

Ikke uventet er det i de to tekstene som behandler lærerutdanningen som bringer denne strategien på bane. RP ALU 99 utnevner pedagogikkfaget som dette brobyggende faget:

”Pedagogikk og praksisopplæring inngår dessuten i alle tre første studieår og har derfor et spesielt ansvar for å binde de ulike delene av utdanningen sammen” (s. 29).

Dette er en noe svakere formulering enn den tilsvarende plan av 1994 hadde både hva begrunnelse og oppgave angår:

”Pedagogisk teori og praksis er et sammenbindende ledd for all virksomhet i lærerutdanningen. Denne studieenheten bygger bro over til fagene, mellom fagene, og mellom fagene og praksis”.<sup>319</sup>

Det er ikke usannsynlig at dette har å gjøre med at pedagogikkstudiet ble halvert fra 20 til 10 vektall med den siste planens innføring. Planen for faget pedagogikk i RP ALU 99 har

---

<sup>319</sup> Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning, justert utgave 1994, s. 303.

derimot en sterkere formulering som viser at pedagogene ikke vil gi fra seg tapt innflytelse uten sverds slag:

”Faget har noe ulik profil i de enkelte lærerutdanningene, men de sentrale problemstillingene av pedagogikkstudiet er felles for all lærerutdanning. Det skal bidra til å utvikle en felles plattform for arbeid i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring” (s. 40).

NOU 1996: 22 fortolker planen fra 1994 slik:

”Ved allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen har ofte pedagogikklærerne en koordinerende oppgave... fordi pedagogisk teori og praksis i rammeplanen er tillagt et ansvar for å skape sammenheng og helhet i utdanningen”(s. 28).

Andre uttrykk som brukes er at faget skal ha en ”sammenbindende funksjon” (s. 12 og 18) og danne en ”felles plattform for alle lærerkategorier” (s. 118) og et ”reelt fellesskap mellom de to studentgrupper” (mellom studenter med teoretisk og praktisk studiebakgrunn) (s. 187, 51). Det kan se ut som at RP ALU 99 i første rekke tenker seg pedagogikkfagets oppgave som rent organisatorisk, mens Rammeplanen av 1994, Planen for faget pedagogikk i RP ALU 99 og NOU 1996: 22 tenker seg at oppgaven skal gå ut over det blott og bart organisatoriske. Om dette går på å skape en organisk helhet mellom fagene, er vanskelig å si ut fra tekstene.

Nå sier NOU 1996: 22 at ”alle aktuelle fag og studieenheter må ha et klart medansvar for helhet og sammenheng i utdanningen, både i organiseringen av de ulike studieenheter og medvirkning til praksisopplæringen” (s. 118) og de praktisk-estetiske fag (s. 130) og matematikk og norsk (s. 90) kan brukes instrumentelt som hjelpefag i andre fag. Men det er tydelig at pedagogikkfaget har et en særlig funksjon og et særlig ansvar for sammenheng og helhet i utdanningen.

Interessant er å merke at et mindretall på 7 av utvalget bak NOU 1996: 22 argumenterer for at det nye faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering ”skal gi studentene faglig ballast for å bidra til å realisere enhetsskolen i en endret samfunnssituasjon. Samfunnet er blitt både mer flerkulturelt og mer flerreligiøst” (s. 141) og at et samlet Storting har forventninger til et felles religionsfag ut fra betydningen av allmenndannelse og felles helhetlige referanserammer og at det skal ”ivareta en rolle som ”lim” i samfunnet” (s. 142). Mindretallet tenker seg altså et brobyggende fag, ikke bare i forhold til fagdifferensieringen, men også i forhold til differens i religiøs tilhørighet og differens i etnisk bakgrunn. Og da ut fra at faget tildeles en viktig del av felles helhetlige referanserammer.

Akkurat på dette punktet var det ikke full enighet. Disse sju var som sagt et mindretall i utvalget, og et annet mindretall på tre så på faget som et splittende og ikke samlende fag, fordi faget ”bygger på en religiøs virkelighetsforståelse” (s. 133-34).

Ut fra dette kan en si at strategien et sammenbindende fag først og fremst rettes inn mot differens i fag. Sekundært og indirekte er strategien rettet inn mot differens i religiøs tilhørighet og differens i etnisitet. Innretningen mot disse differensene representerer en marginal rolle i de samlede tekster.

## 7.9 Planarbeide – den sjette strategien

Med planarbeide menes her både ferdige planer og refleksjon over planer. De analyserte tekster representerer derfor begge størrelser. En kunne kanskje skille disse ved å si at forarbeidene, og da særlig NOU 1995: 9 og NOU 1996: 22 blir meta-tekster til de ferdige planer og derfor kommer i en prinsipielt annen stilling. I og med at det finnes klart argumentativt stoff også i de ferdige planer, har jeg ikke funnet det nødvendig å gå inn i en slik distinksjon. Men som det vil vise seg er det særlig NOU 1996: 22 som er mest relevant i forhold til denne strategien.

Som vist førte viktigheten av felles referanserammer i GD L-97's tenkning til konsekvenser for de følgende fagplaner: De skulle utformes med tydelig struktur og progresjon. En viktig tanke bak dette er som det står i HUK PRL L-97:

”Når fleire fag har vel planlagde løp, kan det ein lærer i eitt fag, førebu, forsterka og utfylla læringa i eit anna, på same måte som lokalt lærestoff kan utdjupa og styrkja det nasjonale” (s. 17).

Gode fagplaner som i tillegg er samordnede, er altså tenkt å skape forbindelseslinjer, for ikke å si broer, mellom fagene.

Her ligger begrunnelsen for at strategien felles referanserammer kan ha konsekvenser i forhold til å binde skolefagene sammen. I tillegg til den mer prinsipielle argumentasjonen på grunnlag av felles referanserammer og den mer pragmatiske i forhold til økende flytting, nevner FP KRL L-97 enda et argument for at i alle fall det faget skal ha tydelig struktur og progresjon; foreldrenes trygghet:

”Fordi faget er nytt og skal favne om alle elever, er det avgjørende at foreldre og elever av ulik tilhørighet har god kjennskap til undervisningsopplegg og lærestoff. For å øke foreldrenes trygghet når det gjelder opplæringens innhold, er det lagt vekt på å utforme læreplanen slik at foreldrene lett kan se hva eleven skal møte på de ulike trinn” (s. 93).

Ut over dette er hvert enkelt av grunnskolens hovedtrinn samordnet når det gjelder mål for de ulike fagene. Ifølge PRL L-97 er det slik at:

”Læreplanane for faga er ordna i tre hovudsteg med mål som ein skal arbeide mot på kvart av stega. Måla for hovudstega gjer det mogeleg å sjå småskulesteget, mellomsteget og ungdomssteget som einingar. Det er lagt vekt på at opplæringa samla skal gi kvart steg einskap og eigenart tilpassa aldersgruppa” (s. 72).

En tilsvarende ordning er innført på allmennlærerutdanningen ved at det er fastsatt et tema for profilering for hvert av de tre første studieårene. Dette begrunnes i RP ALU 99 med at ”dette skal bidra til å skape helhet og sammenheng i studiet og gi profil til hvert av studieårene”. Dette er tenkt realisert delvis ved minimum ”en tverrfaglig prosjektoppgave knyttet til problemstillinger i samsvar med studieårets profilering” (s. 29).

Hva slags helhet kan så oppnås ved godt strukturerte planer og samordning av planer i forhold til grunnskolens hovedtrinn og allmennlærerutdanningens studieår? Det er prinsipielt mulig at planskriverne har lyktes i å skape en i det minste organisatorisk helhet i forhold til planene betraktet som teori. De har faktisk fylt den rolle som var tiltenkt filosofene i den humboldtske universitetsreform. Mens de andre fag skulle ta for seg deler av universitetets kunnskapsunivers, skulle de lærde filosofer overskue helheten. Slik overskuer planskriverne grunn-



skolens og allmennlærerutdanningens kunnskapsunivers. Dette er et spørsmål som lar seg etterprøve ved å undersøke alle fagplaner, trinnsammenordninger og årstrinnsprofileringer. Sannsynligheten for å finne skår i dette ideelt organiserte kunnskapsunivers, er imidlertid overveiende stor.

En slik undersøkelse ville sprengte rammene for dette arbeidet, selv om en bare holdt seg til de offisielle rammeplaner. Imidlertid viser NOU 1996: 22 til en undersøkelse Trygve Bergheim ledet og som la 24 fagplaner for allmennlærerutdanningen under lupen. Resultatet var heller nedslående:

”Fagplanene er preget av stikkord og en oppramsende form. Planenes innledning og begrunnelseskapittel må i all hovedsak sies å være fri for problematiserende elementer. Det gis lite rom for faglige, fagdidaktiske og etiske refleksjoner. Den helhet og sammenheng en burde forvente å finne innenfor dette kapitlet er etter utvalgets mening med andre ord ikke ivaretatt” (s. 88).

Et såpass nedslående resultat tar ikke bort utvalgets optimisme på vegne av hva som kan oppnås ved gode planer. Det er ikke å ta for sterkt i at det finnes en viss læreplanrasjonalisme i NOU 1996: 22. ”Prinsippet om helhet og sammenheng skal nedfelles i rammeplanene og skal synliggjøres i fagplaner som utarbeides med bakgrunn i rammeplaner” (s. 147). Utvalget lager et forslag til retningslinjer for utarbeiding av rammeplaner for fagene, og dette innledes med:

”Hensikten med en rammeplan er å legge et felles nasjonalt grunnlag for norsk lærerutdanning. Rammeplanen skal være med å sikre nødvendig grad av felles profil og hovedinnhold slik at hele utdanningssystemet fra barnehage, til grunnskole og videregående opplæring og til høgre utdanning og livslang læring utgjør et funksjonelt hele” (s. 191).

Riktignok vil utvalget finne en balanse mellom sentralt og lokalt bestemt planarbeide. På same tid som at ”allmennlærerutdanningen må få en sterkere sentral styring gjennom bindinger i rammeplanen”(s. 131), skal ”opplæringen forene sentral styring med lokal frihet og tilpassing” (s. 38). Men dette svekker ikke inntrykket av det jeg kalte læreplanrasjonalisme: Gjennom gode planer skal det være mulig å sikre seg et helhetlig og sammenhengende utdanningsløp fra vugge til grav. Her er Luhmanns formulering helt treffende i det han kalte det fjerde eksempel på en ”tradisjonsgitt erkjennelsesblokkering”: At rasjonalitet kan fattes i form av et program.

I kp.1 refererte jeg til at 90-tallsreformene ble karakterisert som ”et instrumentalistisk mistak”. Spørsmålet går på i hvilken grad planer skal være målstyrende. Debatten er eldre enn 1990-tallet (f. eks. curriculumtenkningen på 1950-60-tallet). Men på 1990-tallet ble den tilspisset på grunn av at all offentlig virksomhet, også skoler, høyskoler og universiteter skulle drives etter Statsconsults målrasjonalitetsideologi. Og utvilsomt finner en denne tankegangen i tekster som er bakgrunn for de tekster jeg har lagt under lupen. Et godt eksempel er ”Med viten og vilje”, der et erklært mål er å få mer ut av befolkningens intellektuelle og praktiske potensiale. Spørsmålet er i hvor stor grad den har fått nedslag i de analyserte tekster. Svaret er i kanskje mindre grad enn ventet. I oppsummeringen av høringsuttalelser til HUK GD L-97 uttrykkes dette slik:

”For dem som har fryktet en sterk detaljert målstyring med mål – middeltenkning i høysetet uttrykkes det at dette dokument er beroligende. Noe målstyringsdokument som er presist for lærere, klasserom og skole er det ikke blitt”.<sup>320</sup>

Riktignok finner en nedslag i NOU 1996: 22 der det forutsettes at lærerne skal kvalifiseres ”for å arbeide etter målstyrende planer” (s. 206). Og den påviste læreplanrasjonaliteten peker i samme retning. Men ellers er nedslagene beskjedne. Min påstand er at målene for fagene både i L-97 og RP ALU 99 i liten grad er operasjonelle mål som lett kan brytes ned i lett evaluerbare delmål.

En ting er planer som tekster, en annen ting er det som skjer når de skal settes ut i livet. Innen norsk skoletenkning er det knapt noen som ikke har forfektet at det bør være nær sammenheng mellom teori og praksis, da forstått som forhold mellom plan og skolevirksomhet, mellom fagkunnskap og undervisningspraksis og mellom kunnskap og livsverden. NOU 1996: 22 går helt inn i dette godt opptrukne spor og ser didaktikken og profesjonsperspektivet som brobyggere mellom fag og undervisningspraksis (s. 86, 118 etc).

Strategien planarbeide retter seg i første rekke inn mot differensiering i fag. Men i alle fall godt strukturerte planer med god progresjon retter seg også inn mot differens i sosial klasse, differens i lokal tilhørighet og differens i elevenes individuelle funksjonsevne. I tillegg til argumentet med flytting, nevner HUK PRL L-97 at felles nasjonalt lærestoff organisert i ”vel planlagde løp”,

”reducerer dei skilnadene i startgrunnlaget som kjem av ulik sosial bakgrunn. Det set elevane meir på like fot, og ved ein godt oppbygd progresjon kan elevar med veike føresetnader henta inn meir for kvart steg” (s. 17).

En annen differens som gode planer skal søke å minske er differens i lærernes dyktighet. Rimelig nok finner vi at strategien rettes mot denne differensen i NOU 1996: 22 og RP ALU 99. Men dette er en indirekte oppgave. I første rekke er det høgskolers og universiteters undervisning som kan gjøre noe med de ferdige kandidaters dyktighet mer enn planene.

## **7.10 Sammenfatning**

### a) Forholdet individ – samfunn.

De analyserte tekster ser samfunnet som en helhet sammensatt av deler. Dette kommer tydeligst frem gjennom at GD L-97 forstår forholdet mellom individ og samfunn som en samfunnskontrakt. I dette er de analyserte tekster på linje med de tre første posisjoner jeg skisserte i teoridelen, og skiller seg fra Luhmann som i dette henseende ser på samfunnet som system/omverden. Men det er uavklart hvordan GD L-97 tenker seg forholdet mellom samfunnet som stat og samfunnet som mellomliggende størrelse mellom stat og individ. Forholdet Gesellschaft – Gemeinschaft er som sagt ikke avklart, heller ikke forholdet mellom staten og menneskenes livsverden. I og med at forholdet mellom stat og de mellomliggende størrelser mellom stat og individ ikke er tematisert, er det heller ikke eksplisitt drøftet hvilken instans som kan påberope seg å representere det allmenne. Men ut fra det jeg tolket som en

---

<sup>320</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 22.

videreføring av 16- og 1700-tallstenkeres ulike refleksjoner av en samfunnspakt, er det rimelig å forstå GD L-97 slik at offentligheten ved staten kan påberope seg en slik rett.

En slik oppfatning innebærer en forståelse av individet som et felles jeg med to identiteter: En personlig identitet og en sosial identitet, hvor bestemmelsen av identiteten kommer an på hvordan det personlige jeg realiserer det sosiale jeg i seg. Det allmenne, det sosiale, må bestemmes i det særlige, den enkelte. Dette er en forståelse av forholdet mellom den personlige identitet og den sosiale identitet som svarende til Kants og Habermas' forståelse. Dette tenkes realisert gjennom et realitetskontinuum brakt til veie gjennom felles verdier og felles referanserammer.

Siden dette innebærer et realitetskontinuum, skiller de analyserte tekster seg fra Habermas' posisjon som innebærer et rasjonalitetskontinuum. Argumentasjonen eksemplifisert ved Erling Lars Dahle og Lars Løvlie har i liten grad slått inn i de analyserte tekster.

Både når det gjelder forståelsen av mennesket som et felles jeg med to identiteter og muligheten av et realitetskontinuum mellom individ og samfunn, distanserer de analyserte tekster seg sterkt fra Luhmanns posisjon.

#### b) Religionens tiltenkte oppgave.

Religion er tiltenkt en vesentlig oppgave ved strategiene felles verdier og felles referanserammer, dels som konstituerende grunnlag for fellesverdier og dels som viktig del av felles referanserammer.

Fellesverdiene er knyttet til to navngitte tradisjoner, kristendommen og humanismen. Religion, da hovedsakelig forstått som kristendommens generaliserte verdier, er tenkt konstituerende for et realitetskontinuum mellom individ og samfunn og mellom enkelt-individer. Begrepet "generaliserte verdier" har jeg hentet fra Parsons, og jeg har prøvd å vise en parallellitet mellom hans tenkning om generaliserte verdier og i særlig grad GD L-97's tenkning om fellesverdier.

Også felles referanserammer er ment som konstituerende for et realitetskontinuum mellom individ og samfunn. Religion, i første rekke kristendommen, men også andre, blir en viktig del av disse referanserammene i og med at religion er en viktig del av en dynamisk forstått kulturarv og som del av KRL-fagets og andre fags innhold.

Også ved strategien et samlende fag kommer religion inn ved at KRL-faget blir tildelt to oppgaver. Av alle de analyserte tekster å ha det samme ansvar som andre fag for helhet og sammenheng i skolens kunnskapsunivers, ved for eksempel å gå inn i tema- og prosjektarbeide. Av et mindretall bak NOU 1996: 22 å ha et spesielt ansvar som samlende fag, da også på en måte som støtter opp om felles referanserammer.

Differensen religiøs/sekulær er i de analyserte tekster ikke tildelt noen viktig posisjon.

#### c) Om forholdet differenser – strategier.

Om en strekker et spenn fra livsverden via praktiske tiltak til teoretisk refleksjon, ligger de ulike strategier jeg leser ut av tekstene (tilpasset opplæring, felles verdier, felles referanserammer, tema- og prosjektarbeid, et sammenbindende fag og planarbeide) på ulike nivåer. Det

er ulikhet i graden av hvor strategisk de kan utnyttes. Det er diskutert i hvor stor grad felles verdier kan brukes strategisk, for ikke å si instrumentelt. Som vist så ikke Luhmann bort fra at det kunne finnes fellesverdier, men for ham var de ikke operasjonelle til strategiske formål. Når det gjelder Parsons' tenkning om generaliserte verdier og sivil religion, viste jeg at det finnes en glidning mellom å forstå disse størrelser i lys av I-funksjon (integrerings-funksjon) og L-funksjon (latens-funksjon). I den grad verdiene er en L-funksjon, er de også mindre egnet til bruk i strategisk virksomhet. Om felles referanserammer kan en si at potensialet for å brukes strategisk er større enn for felles verdier, men står likevel i en annen stilling enn tilpasset opplæring og tema- og prosjektarbeide. Tilpasset opplæring og tema- og prosjektarbeider er mer metodiske arbeidsmåter som utmerket godt kan brukes strategisk og er dermed på et annet nivå. Et sammenbindende fag og planarbeide kommer på et annet nivå igjen ved at der reflekteres det over (det bør det iallfall gjøres) strategiene på de andre nivåene.

Som vist befant de opplistede differenser seg også på ulike nivåer. Men disse ulike nivåer er ikke parallelle til disse. Følgelig blir det vanskelig å avgjøre om differenser blir møtt med adekvate strategier når det gjelder nivå.

Som en ser er det ingen en til en forordning av forholdet mellom differenser og strategier. Om vi ut fra analysen prøver å systematisere forholdet mellom strategier og differenser, vil bildet se noenlunde slik ut:

Tilpasset opplæring retter seg inn mot de seks differenser som knyttes til enhetsskolen: Differens i enkeltelevens funksjonsevne, differens i religiøs tilhørighet, differens i sosial klasse, differens i kjønn, differens i etnisk bakgrunn og differens i lokal tilhørighet. Historisk sett er det utvilsomt riktig at differens i enkeltelevens funksjonsevne har vært den viktigste. Imidlertid har M-87 og særlig L-97 flyttet retningen til ikke bare å gjelde den ene, men alle seks. Likevel er det fremdeles enkelteleven som er i fokus. Den enkelte elev skal følges ut i de ulike differenser, uten at det er noen uttalt hensikt at strategien skal forandre på differensene i en eller annen retning. Det å utjevne differens i sosial klasse og differens i kjønn, som for øvrig er programmatisk skolepolitikk, skal tydeligvis prioriteres etter hensynet til enkelt-eleven.

Strategien felles verdier, retter seg i første rekke inn mot differens i religiøs tilhørighet og differensen individ – samfunn, men også inn mot differens i sosial bakgrunn, differens i kjønn, differens i etnisk bakgrunn, differens i elevens funksjonsevne og differens i lokal tilhørighet. I forhold til differensen individ – samfunn er strategiens oppgave å styrke forholdet mellom individ og samfunn. Derimot tenkes den ikke å minske differens i religiøs tilhørighet i noen særlig grad, men at mennesker med ulik religiøs bakgrunn skal kunne bli inkludert i samfunnshelheten. Det samme gjelder forholdet til de fem nevnte differensene, hvor det er et uttalt inkluderingsperspektiv: uansett differens i kjønn, funksjonsevne, etnisitet eller lokal tilhørighet, har alle mennesker samme verdighet. Differens i kjønn skal utjevnes og solidaritet på tvers av andre differenser skal fremmes, men dette er ikke strategiens hoved-innretning.

Strategien felles referanserammer retter seg i første rekke inn mot differensen fragmentering av livsverden og differensen individ – samfunn, men også inn mot differens i sosial klasse, differens i fag, differens i kjønn, differens i etnisitet og differens i geografisk tilhørighet. Når det gjelder de to første differensene er strategiens oppgaver eksplisitt uttalt. Den skal motvirke en fragmentering av livsverden, og oppgaven i forhold til differensen individ – samfunn er

helt parallell til fellesverdiene: å styrke forholdet mellom individ og samfunn. Den har en inklusjonsoppgave på linje med fellesverdiene også når det gjelder de andre differensene, så nær som i forholdet til fagdifferensieringen. Samtidig som den er ment inkluderende i forhold til differens i sosial klasse og differens i kjønn, etnisitet og geografisk tilhørighet, har den en utjevne oppgave i forhold til differens i sosial bakgrunn og differens i kjønn. I forhold til fagdifferensieringen er den ment først og fremst å ha en samordnende funksjon ved sine konsekvenser på fagplanenes utforming.

Strategien tema- og prosjektarbeid retter seg i første rekke inn mot differens i fag, og dens oppgave i forhold til denne differensen er å skape sammenheng og helhet. Helhet da i første rekke som organisatorisk helhet. Imidlertid forutsetter denne oppgave at barn og unges livsverden ikke er for fragmentert, slik at differensen fragmentering av livsverden trekkes inn på en avgjørende måte. Andre differenser strategien er rettet inn mot, er differens i funksjonsevne og geografisk tilhørighet, og da er oppgaven av inkluderende karakter: å inkludere elever i forhold til disse differenser inn i et faglig felleskap.

Strategien et sammenbindende fag er hovedsakelig rettet inn mot differens i fag. Dens oppgave er å skape sammenheng og helhet på tvers av fagdifferensieringen. Helhet da i første rekke som organisatorisk helhet. Det fag som i første rekke er tildelt en slik oppgave er pedagogikkfaget, i mindre grad KRL-faget. KRL-faget tildeles også en oppgave i forholdet til differens i religiøs tilhørighet og differens i etnisk bakgrunn, da som en sammenbindende størrelse ("lim"). Men differens i religiøs tilhørighet og differens i etnisk bakgrunn skal verken programmatisk økes eller minskes.

Strategien planarbeide er også hovedsakelig rettet inn mot differens i fag. Oppgaven er her som for et sammenbindende fag å skape sammenheng og helhet på tvers av fagdifferensieringen. Helhet da i første rekke som organisatorisk helhet. Strategien har forbindelseslinjer til strategien felles referanserammer, i og med at den sistnevnte får klare konsekvenser for utformingen av planer og på den måte retter seg inn mot fagdifferensieringen.

Ellers er strategien tenkt å skape sammenheng og helhet i utdanningssystemet fra barnehage til universitetsstudier og mellom teori og praksis i lærerutdannelsen.

Et spesialtilfelle i de analyserte tekster går på planen for KRL-faget, der planens utforming angående struktur og innhold blir begrunnet med at foreldre med ulik religiøs bakgrunn skal føle trygghet. Strategien får da en inkluderende oppgave i forhold til differens i religiøs tilhørighet.

Strategien retter seg også mot differens i lærernes dyktighet, da slik at gode planer for lærerutdanningen skal føre til en undervisning som skal søke å minske denne differensen.

Om vi ruller opp dette skisserte teppe baklengs, kan en si at på tross av ulike differenser, som dels blir vurdert som positive, dels som nøytrale, dels som negative, skal de ulike strategier føre til at det blir sammenheng og helhet i det norske utdanningssystem, sammenheng og helhet i skolens kunnskapsunivers og at det imellom individ og samfunn eksisterer et realitetskontinuum. Og som opplæringens ypperste resultat: Det hele menneske. Det hele mennesket er forstått som en organisk helhet på tross av en funksjonell beskrivelse av mennesket. Noe mer usikkert er om forholdet individ – samfunn er forstått organisk eller organisatorisk. Noen metaforer som går på samfunnet som organisme i forbindelse med at

forholdet individ – samfunn blir forstått som en moralsk kontrakt, blir ikke brukt. Dette kan tyde på en organisatorisk helhet. Imidlertid blir forholdet Gemeinschaft – Gesellschaft ikke tematisert, noe som gjør at spørsmålet må stå ubesvart. Helheten i det norske utdannings-system og i skolens kunnskapsunivers er vel først og fremst forstått som organisatorisk helhet.

Tre differenser skal de ulike strategier direkte forandre i en eller annen samfunnsmessig retning: Fragmentering av livsverden skal motarbeides, det skal skapes et realitetskontinuum mellom individ og samfunn og det skal skapes helhet på tvers av fagdifferensieringen. Det er å merke seg at de to differensene som det er programmatisk skolepolitikk å jevne ut, differens i sosial klasse og differens i kjønn, ut fra min måte å analysere på ikke er tenkt utjevnet gjennom de ulike strategier på en tilsvarende direkte måte.

## **7.11 Mulige spenninger?**

Den franske filosofen Jean-Bernard Paturet taler i boken ”De la responsabilité en éducation” om aporier som nødvendigvis følger oppdragelsen. Rent språklig betyr ”apori” uten utgang eller passasje. Paturet griper tilbake til Aristoteles når det gjelder forståelsen av begrepet. For Aristoteles var en apori også en mulighet for oppdagelse. Når tanken står foran en ”situasjon uten utgang” er den også nødt til gå ut over denne situasjonen. Følgelig taler Paturet om ”den oppdragende fornufts aporetikk”.<sup>321</sup> Innen filosofien er apori blitt en teknisk term: en apori foreligger der to like overbevisende argumentasjonsrekker fører til motstridende konklusjoner.

Jeg har valgt å bruke begrepet spenning, og ikke apori eller for den saks skyld motsigelse. Med det har jeg valgt det videste av disse tre begreper. Om en ikke bruker så sterke ord som apori eller motsigelse (kontradiktorisk eller kontrær) kan en spørre om det ut fra analysen av tekstene er mulig å finne spenninger i det foreliggende materiale. En påvisning av slike spenninger går dermed ikke så langt som å påstå direkte inkonsistens i tekstene.

Som vist i sammenfatningen av analysen, er det ingen forordning av strategiene i forhold til differensene som en til en. Dette gjør bildet komplisert, men det er mulig å tale om tre typer spenninger i materialet. For det første spenninger mellom de ulike strategier seg imellom. For det andre spenninger mellom gjennomføring av strategier og hensynet til differenser. For det tredje spenninger som ikke kan rubriseres under de to første typer. Imidlertid har jeg ikke utnyttet denne typologien i den følgende drøfting.

Disse spenninger har jeg ført opp i to lister. I den første listen har jeg ført opp de spenninger en leser som ikke anmelder saklig uenighet med synspunkter i tekstene finner i materialet. Nå må det legges til at denne leser har hatt sitt analyseapparat og sine forutsetninger som skriverne av tekstene ikke har hatt mulighet til å godta eller benekte. I den andre listen har jeg ført opp de spenninger en leser finner som anmelder saklig uenighet med synspunkter i de samme tekster.

Jeg gjør ikke på vegne av den første leser krav på originalitet i den forstand at tilsvarende spenninger ikke er blitt sett før og drøftet. I forhold til de analyserte tekster har jeg imidlertid ikke sett disse spenninger blitt tematisert. Det er det de er blitt når det gjelder liste nummer to.

---

<sup>321</sup> Paturet, Jean-Bernard: De la responsabilité en éducation, s. 42-43.

Den leser som ikke anmelder saklig uenighet har sett følgende spenninger:

A1.

Den første er spenningen mellom tilpasset opplæring som en sentrifugal strategi og de andre som sentripedale strategier. Dette er imidlertid en generell formulering for et komplekst saksområde, og vil bli konkretisert ved et spesialtilfelle gjennom B4.

A2.

Den andre er spenningen mellom inklusjon og utjevning. Samtidig med at differenser som klart blir vurdert som negative er de også gjenstand for inklusjon. Av de tre differenser som klart vurderes negative, fragmentering av livsverden, differens i sosial klasse og differens i kjønn, gjelder dette særlig de to siste. Det er uttalt hensikt å utjevne begge differenser, men strategiene tilpasset opplæring, felles verdier og felles referanserammer skal inkludere differensene. Som for A1 er dette en generell formulering for et komplekst saksområde. Imidlertid skal jeg forsøke å drøfte den både som generelt formulert og som konkretisert spesialtilfeller.

A3.

Den tredje spenningen går på at både tema- og prosjektarbeide er ment å være en generell arbeidsform i forhold til alle fag, og at enkelte innholdselementer i noen fag ikke så lett passer til en slik arbeidsform.

A4.

Den fjerde spenningen går på forholdet mellom fagverden og livsverden. I forlengelse av denne spenningen ligger en inkonsekvens de analyserte tekster er i ferd med å vikle seg inn i: Livsverden kan ikke samtidig beskrives som fragmentert og som et reservoar for tema- og prosjektarbeidets mulighet for å skape helhet på tvers av fagdifferensieringen.<sup>322</sup>

De spenninger som kan oppstå innen tekstene der leseren anmelder saklig uenighet, kan være mange alt etter hva denne uenighet går på. Her skal imidlertid noen viktige nevnes.

B1.

Som for A4 går den første spenningen på de analyserte teksters beskrivelse og bruk av livsverden. Imidlertid går ikke spørsmålet her på forholdet mellom fagverden og livsverden, men på forholdet mellom system og livsverden. Kari E. Bachmann og Hansjørg Høhr spør i en artikkel om den nye læreplanen er en trussel mot livsverden?<sup>323</sup> De svarer at L-97 driver en dobbeltkommunikasjon; planen etterlyser et livsverdenforsvar, men svaret den gir er en forkjørsrett til systemverdenens anliggende.

B2.

Den andre spenningen går på forholdet mellom et sammenbindende fag og andre fag. Som eksempel på anmeldt uenighet har jeg tatt med Lars Løvlie's artikkel "Det nye pedagogikkfaget".<sup>324</sup>

---

<sup>322</sup> For de to siste spenningers vedkomende har jeg ikke sett at de er blitt tematisert i debatten omkring L-97. Imidlertid er livsverden blitt trukket inn av Kari E. Bachmann og Hansjørg Høhr i den etterfølgende debatt. Deres krtikk drøftes nedenfor.

<sup>323</sup> Bachmann, Kari E. Og Hansjørg Høhr: Den nye læreplanen – en trussel mot livsverden? Artikkel i Telhaug, Alfred Oftedal og Petter Aasen (red.): Både - og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv, s. 137-157.

<sup>324</sup> Løvlie, Lars: Det nye pedagogikkfaget. Trykket i Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 1-2/2003.

B3.

Den tredje spenningen går på forholdet mellom teori og praksis ved planarbeide som sammenbindende strategi. Som nevnt i innledningen, er forholdet mellom skoleplaner og realiseringen av dem et mye diskutert tema. Men som eksempel på en slik drøfting rettet inn på L-97, er Gustav E. Karlsen artikkel: ”Implementering og utdanningsreformer” velegnet.<sup>325</sup>

B4.

Den fjerde spenningen går på at strategien felles referanserammer som både skal motvirke fragmentering av livsverden og styrke et realitetskontinuum mellom individ og samfunn, vil vanskeliggjøre den inkludering i forhold til differens i funksjonsevne som strategiene felles verdier, tema og prosjektarbeide og særlig tilpasset opplæring er ment å ta vare på. Denne type anmeldt uenighet kom frem i høringsrunden til HUK GD L-97, da som en spenning mellom strategiene tilpasset opplæring og felles referanserammer.<sup>326</sup> Som sagt er dette et spesialtilfelle av A1.

B5.

Den femte spenningen går på at strategien felles referanserammer fører til sentralt gitte læreplaner ut fra ønsket om å styrke et realitetskontinuum mellom individ og samfunn og motarbeide fragmentering av livsverden, vil være på kollisjonskurs med hensynet til differens i lokal tilhørighet. Som vist i historikken er dette en gjenganger i norsk skoledebatt ut fra differensen sentrum – periferi. Denne type anmeldt uenighet kom for eksempel frem i høringsrunden til HUK GD L-97.<sup>327</sup>

B6.

Den sjette spenningen går på differens i religiøs tilhørighet og fragmentering av livsverden i forhold til strategien felles referanserammer. Kritikken går på at strategien felles referanserammer ikke både kan motarbeide fragmentering av livsverden (som er en uønsket differens) og på samme tid ta hensyn til differens i religiøs tilhørighet (som er en ønsket differens). Et godt eksempel på en slik kritikk er Geir Skeies avhandling ”En kulturbevisst religionspedagogikk”.<sup>328</sup> GD L-97 ser strategiens doble oppgave som mulig, og anfører forholdet mellom det å fremme kulturarv og ”åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og lære av kontraster” som ”tilsynelatende motstridende formål” (s. 50). Ut fra Skeies perspektiv blir disse formål ikke bare tilsynelatende motstridende. Denne spenning kan ses som en konkretisering av A2.

B7.

Den sjuende spenningen er parallell til den fjerde; også den gjelder strategien felles referanserammens doble oppgaver. Denne gang at strategien skal være med og styrke et realitetskontinuum mellom individ – samfunn og samtidig ta hensyn til differens i religiøs tilhørighet. Igjen er Skeie et godt eksempel, og igjen skyldes synet på om det er noen uoverstigelig spenning, uenighet i sak.<sup>329</sup> Det ovennevnte sitat fra GD L-97, passer også her som belegg for uenighet.

---

<sup>325</sup> Karlsen, Gustav E.: Implementering og utdanningsreformer. Trykket i Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.): Perspektiver på reform 97, s. 19-37.

<sup>326</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til Huk GD L-97, s. 16.

<sup>327</sup> Ibid., s. 25-26.

<sup>328</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 253- 256.

<sup>329</sup> Ibid., s. 253 – 256.



B8.

Den åttende spenningen går på at strategien felles verdier på samme tid skal styrke et realitetskontinuum mellom individ og samfunn og ta hensyn til differens i religiøs tilhørighet. Igjen er Skeies avhandling eksemplet på en slik påstått spenning<sup>330</sup>, mens GD L-97 ser den som ”et tilsynelatende motstridende forhold”: ”- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn” (s. 49).

---

<sup>330</sup> Ibid., s. 255-256.

## **DEL III: DRØFTING**

### **8 UVENTEDE RESULTATER OG SVAKHETER VED ANALYSEN?**

#### ***8.1 Innledende bemerkninger***

Ut fra den gjennomførte analyse, kan en spørre om alle forventede differenser og strategier er funnet. Antall differenser og strategier som av en eller annen grunn savnes, henger sammen med de forventninger en går til tekstene med. Å spørre etter fraværende differenser og strategier kan derfor lett bli et sisyfosarbeide som kan sprengte alle rimelige rammer. Derimot er det fullt mulig å spørre om det er differenser og strategier som i de analyserte tekster har fått en marginal stilling, og hvorfor dette eventuelt har skjedd. Da er det en differens og en strategi som særmerker seg; differensen religiøs/sekulær og strategien kommunikasjon.

Videre er det rimelig å spørre etter forholdet mellom strategier og differenser gjennom to spørsmål: Fanges de differenser som det er uttalt skolepolitikk å utjevne opp av strategiene? Og: Er det noen av de 14 differenser jeg fant som ikke ble fanget opp av noen strategi?

#### ***8.2 Religiøs/sekulær som marginal differens***

En av de viktige problemstillingene i denne avhandling gjelder religionens tiltenkte oppgave. Analysen har vist at religion er tiltenkt to hovedoppgaver: å være konstituerende grunnlag for felles verdier og å være viktig del av felles referanserammer. Religion får altså ingen ubetydelig rolle. Videre har jeg i historikken om differens i religiøs tilhørighet og om fagdifferensieringen vist at et sekulært perspektiv har hatt betydning i debatten om norsk skole.

På bakgrunn av dette skulle det være rimelig at sekulariseringen skulle bli tematisert i de analyserte tekster, og at differensen religiøs/sekulær skulle kunne leses ut av de samme tekster. Mens differens i religiøs tilhørighet og ulikhet i etnisk bakgrunn blir tatt med som viktige differenser, viste analysen at differensen religiøs/sekulær får en svært marginalisert plass. I NOU 1995: 9 ligger den mer som ansats enn som åpen differens.

Den blir også berørt av et lite mindretall (på tre) av utvalget bak NOU 1992: 22. Et noe større mindretall (på sju) argumenterte for KRL-faget som et sammenbindende fag. Mindretallet på tre gikk imot at dette faget skulle gjøres obligatorisk for alle lærerstudenter fordi det bygger på "en religiøs virkelighetsforståelse" (s. 133). Underforstått finnes det en ikke-religiøs virkelighetsforståelse, og differensen religiøs/sekulær er i ferd med å bli tematisert. Men denne ansats til tematisering er ikke nok til at jeg har tatt med religiøs/sekulær som egen differens i analysen. Dette forandres ikke av at differensen blir med som lærestoff i FP KRL L-97 på 10. Klassestrinn under "sekulære og religiøse røtter for humanistisk tradisjon" (s. 107).

En kan spørre seg hvorfor differensen religiøs/sekulær får en så marginal posisjon i de analyserte tekster. Som nevnt i kp.1, medfører min lese måte mer å lese tekstene som tekster enn å finne tekstskriverens motivasjoner. Likevel kan følgende tre forhold trekkes frem.

For det første kan differensen religiøs/sekulær ha blitt sett på som et spesialtilfelle av differens i religiøs tilhørighet. Men selv om det er sammenheng mellom sekularisering og differens i religiøs tilhørighet og det er diskutert hva denne sammenheng går ut på, er det sterke saklige grunner til å holde de to nevnte differenser fra hverandre.<sup>331</sup>

For det andre kan det leses ut av tekstene et ønske om harmonisering. I GD L-97 beskrives kristendommen og humanismen som ”to sammenflettede tradisjoner” (s.17) og NOU 9: 1995 presiserer at humanismen gjelder ”den breie kulturtradisjonen som humanismen representerer” (s. 16). Mer usikkert er om det ligger bak en antakelse om at motsetningen mellom det religiøse og det sekulære i de moderne samfunn faktisk er blitt dempet ned slik for eksempel Parsons påstår. Parsons så på den sekulære humanisme på linje med katolisismen, protestantismen og jødedommen.

For det tredje den tanke at differensen religiøs/sekulær har utspilt sin rolle, eller er blitt ”overhalet” av historien som danskene sier.

I 2.4 og 3.4 plasserte jeg henholdsvis Parsons og Luhmann i forhold til det Olivier Tschannen kalte paradigmet sekularisering. Nå blir sekulariseringens konsekvenser tildelt ulik betydning for det moderne samfunn av de sosiologer Tschannen refererer til. Ett ytterpunkt er Bryan Wilson som mener at religionens posisjon i samfunnet er svært svekket gjennom sekulariseringen. De strukturelle forandringer i det moderne samfunn vil uvegerlig føre til religionens marginalisering. Et annet ytterpunkt er Daniel Bell som åpent går mot Wilson på dette punktet. Menneskene i det moderne samfunn må på tross av alle strukturelle endringer forholde seg til menneskelivets fundamentale betingelser; fødsel, liv og død. Det er disse fundamentale betingelser religionen forholder seg til, og det er ikke gitt at dens rolle blir så marginalisert. Talcot Parsons og Robert Bellah representerer en mellomposisjon som går ut på at vel er religionens rolle gjennom sekulariseringen endret, men religion har fremdeles stor betydning. For Luhmann er religionens posisjon bestemt av at den funksjonelle differensiering slår igjennom for religionssystemets vedkommende som for andre samfunns-systemer. Ikke desto mindre tillegges sekulariseringen av alle de refererte sosiologer i Tschannens bok, stor vekt. Det er bakgrunnen for at Tschannen på tross av ulike teorier om sekulariseringen mener det har utviklet seg et paradigme i Kuhnsk forstand i forståelsen av begrepet. Sekulariseringens betydning er ikke til å komme fra.

Etter å ha skrevet langt innpå 400 sider om sekulariseringen i de vestlige samfunn, avslutter Olivier Tschannen likevel sin bok med å sitere Roland Robertson som i lys av globaliseringen sier at:

”Selve spørsmålet om sekularisering og de-sekularisering er blitt et overskredet og tilbakelagt spørsmål”.<sup>332</sup>

---

<sup>331</sup> I sin bok ”Livssyn”, ser for eksempel Per Magne Aadnanes pluraliteten som en følge av sekulariseringen. Her kan det være på sin plass å minne om at når det i denne avhandlingen tales om differens i religiøs tilhørighet, brukes det et funksjonelt religionsbegrep som også omfatter bevegelser som Human-Etisk Forbund.

<sup>332</sup> Tschannen, Olivier: Les théories de la sécularisation, s. 372.

Tschannen vil ikke gå så langt, men medgir at problemene forholdet mellom religion og sekularitet reiser, ikke lenger er så presserende som før.

Å tillegge skriverne av de analyserte tekster en slik tanke, er imidlertid ikke noe en kan lese ut av tekstene. I tillegg vil en slik tanke til en viss grad stå i motsetning til ønsket om en harmonisering. Det som mer eller mindre er "overhalet", trenger ikke bli harmonisert. I tillegg kan en spørre om differensen religiøs/sekulær er "overhalet" av historien. Den pågående debatt om religiøse symboler som hodeplagg skal kunne tillates i skolen, tyder på noe annet.

### **8.3 Kommunikasjon som marginal strategi**

Analysen viste også at kommunikasjon som strategi i forhold til differensene fikk en marginal plass i de analyserte tekster. Imidlertid var jeg i tvil om kommunikasjon skulle med som egen strategi eller ikke. Når jeg ikke tok den med som egen strategi, skyldes det tre forhold:

For det første fant jeg bare ansatser til at kommunikasjon er tenkt som konstituering av et rasjonalitetskontinuum mellom individ og samfunn. Tekstene har i så stor grad satset på et realitetskontinuum at behovet for et rasjonalitetskontinuum tydeligvis ikke er opplevd som presserende.

For det andre blir distinksjonen jeg satte mellom differens og konflikt av betydning her. Om ikke kommunikasjon er rettet inn på å skape et rasjonalitetskontinuum mellom samfunn og individ, er den i høy grad rettet inn på å løse konflikter. Tekstene er fulle av henvisninger til dialog, samarbeid og kommunikasjon i så øyemed.

For det tredje kan nevnes den rekkefølge i tid, om enn ikke nødvendigvis i viktighet, som tekstene setter mellom identitet (som psykologisk og sosiologisk begrep) og dialog. Dialogen kommer etter identiteten. GD L-97 sier at "Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer" før de legger til at "Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon"(s. 19). PRL L-97 er enda tydeligere:

"Har elevane sjølv ein trygg identitet knytt til sin eigen kultur, møter dei og lettare andre kulturar ut frå målet til skulen om toleranse og demokrati. Å vera fortruleg med sin eigen kulturbakgrunn og å ha kunnskap om andre kulturar er ein føresetnad for kritisk refleksjon og for å kunne løyse konfliktar saman" (s. 64).

Igjen er det NOU 1995: 9 som bygger synspunktet ut til en samlet refleksjon og går inn for en ulik tilnærming på ulike klassetrinn:

"I småskolen er det viktig å utvikle en egen identitet gjennom integrerende referanserammer. Elevene trenger et eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn. På et høyere modningstrinn kan en derimot legge vekt på dialog som metode, der egen holdning og overbevisning prøves og utfordres i møte med andres" (s. 32).

Det spørres om dette prinsippet helt er fulgt i LP KRL L-97. I første utkastet til "Utvidet kristendomsfag", ble det på de første klassetrinnene forutsatt at elevene skulle møte fortellinger fra kristen/jødisk tradisjon, for senere å møte fortellinger fra andre tradisjoner. Dette ble det i høringsrunden protestert på, slik at elevene fra 1. klasse av møter fortellinger

fra ulike tradisjoner. Riktignok forutsettes det at fortellingene skal undervises innen sin egen tradisjon som kontekst, men helt etter NOU 1995: 9's anbefaling er det ikke.

#### **8.4 Forholdet mellom differenser og strategier**

Det viste seg at to av de differenser det er uttalt skolepolitikk å jevne ut, differens i sosial klasse og differens i kjønn, gjennom min analyse bare indirekte ble møtt av strategier i utjevningens hensikt. Dette reiser spørsmålet om de strategier jeg har tatt med er saksvarende i forhold til differensene.

Nå ble L-97 kritisert for å avdempet ønsket om en utjevning av nettopp disse to differenser. Birgit Brock-Utne tar så sterkt i som at L-97 må sies å være skuffende fra et likestillingsperspektiv.<sup>333</sup> I sin avhandling "En kulturbevisst religionspedagogikk" sier Geir Skeie i forhold til GD L-97:

"Klasseforskjellene synes ikke å bekymre i samme grad som før. Nå er det kulturforskjellenes ulikheter som skal fjernes."<sup>334</sup>

Dette kan støtte resultatet av min undersøkelse. Å hevde at utjevning av klasseskille og kjønnsskille ikke lenger har førsteprioritet, passer godt med at differens i sosial klasse og differens i kjønn bare indirekte ble møtt av strategier i utjevningens hensikt slik jeg fant det. Dette indirekte forhold er imidlertid ikke nok til å si at de strategier jeg har funnet ikke er saksvarende i forhold til differensene. Fremdeles skal differens i kjønn og i sosial klasse utjevnes.

Dette kommer frem dersom enhetsskolen, og da både i skolepolitisk og skolefaglig betydning av ordet, ble sett på som en strategi. Da ville begge differenser bli fanget opp i direkte utjevningens hensikt. Men slik jeg har lagt kortene, er tanken om enhetsskolen sett på som en grunnleggende bærebjelke som de ulike strategiene skal virke til å realisere. Slik sett får den samme status av å være grunnleggende bærebjelke som det å skape et realitetskontinuum mellom individ og samfunn. En drøfting av de to bærebjelkene tar jeg opp i kapittel 11.

Når det gjelder forholdet mellom differenser og strategier, stilte jeg spørsmålet om alle de differensene jeg leste ut av tekstene ble fanget opp av strategiene. Av de 14 differenser jeg leste ut av tekstene, var det 4 som ikke ble fanget opp av noen strategi; differensene barn – voksen, natur – kultur, fortid – nåtid – fremtid og fakta – verdi.

Mest å merke seg er vel at differensen barn – voksen ikke ble fanget opp. Hva en nå enn måtte mene om Luhmann, så forsto han barnet som kommunikasjonsmedium for oppdragelses-systemet. Uten barn ingen skole. Videre er skolen bestemt ved koden bedre/verre. I alle fall etter endt skolegang, er det meningen at den snart voksne elev kan se tilbake og medgi at alt tatt i betraktning er det gått i retning av "bedre".

Nå kan en si at differensen barn – voksen ikke er en differens som skal møtes med noen strategi, av og til må da livet få gå sin gang. Men utdifferensieringen av skolen er bestemt av

---

<sup>333</sup> Brock-Utne, Berit: Likestilling mellom de to kjønn i norske læreplaner gjennom de siste tjue årene? Artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift 6/97, s.368.

<sup>334</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 255

at i de moderne samfunn kan en ikke forlate seg på ikke-spesifisert sosialisering og ”ad hoc oppdragelse”. Nødvendige kunnskaper og ferdigheter må erverves gjennom tilrettelagte undervisningssekvenser. Skolen som utdifferensiert system kan ses som strategi i forhold til differensen barn – voksen.

Tilsvarende kan de tre andre differenser ses som differenser skolen som skole skal møte, selv om de ikke ble fanget opp av de strategier jeg leste ut av tekstene. I alle fall lar de seg godt plasseres i GD L-97's tenkning. Mitt forsøk på en slik plassering, er som følger: Som vist i analysen, plasserer GD L-97 seg åpent i en opplysningstradisjon. Om en forstår moderniteten som epoke slik den ble beskrevet i kp.3 og moderniteten som prosjekt slik Dag Østerberg beskriver den: fremskritt og frihet vinnes ved fornuft, kan GD L-97 avgjort plasseres som en modernitetstekst.<sup>335</sup> Riktignok er modernitetens tog mot fremskrittet farlig nær ved å spore av, men denne avsporing kan hindres ved fornuftig omgang med natur og kultur. Det at differensen natur – kultur konsekvent nevnes i forbindelse med økologiske problemer, representerer ved siden av den fragmenterte livsverden, den truende avsporing.<sup>336</sup> Men ved vettug bruk av differensen fakta – verdi, som er et sivilisatorisk fremskritt i seg selv, kan fremskrittet fortsatt sikres. Skolen blir da å betrakte som et modernitetsprosjekt i modernitetsprosjektet.

## 8.5 Sammenfatning

Differensen religiøs/sekulær og strategien kommunikasjon fikk en marginal rolle i de analyserte tekster. Selv om det i forhold til slike tekster er vanskelig, for ikke å si umulig, å lese ut av dem forfatterens intensjoner, har jeg likevel argumentert for følgende: Differensen religiøs-sekulær fikk en slik marginal rolle på grunn av ønsket om å harmonisere tradisjonene kristendom og humanisme. Dette drøfter jeg videre i 10.8. Strategien kommunikasjonens marginale rolle kan forstås som at den er blitt fortrent av strategiene felles verdier og felles referanserammer. Tekstene har satset så sterkt på et relitetskontinuum mellom individ og samfunn at et rasjonalitetskontinuum ikke ble sett som nødvendig.

Det at differens i sosial klasse og differens i kjønn bare indirekte ble fanget opp av strategier i utjevne hensikt, stemmer godt med det andre lesere har kommet frem til: disse differenser har ikke samme fremskutte plass som i M-87. Men forstår en enhetskolen som en strategi i møte med differenser, blir bildet et annet.

Tilsvarende kan skolen som utdifferensiert system ses som en strategi i forhold til differensen barn-voksen, selv om den ikke ble fanget opp av noen strategier. Differensene fortid-nåtid-fremtid, natur-kultur og fakta-verdi, som heller ikke ble fanget opp av noen strategier, har jeg fortolket på samme måte: De fanges opp av skolen som et modernitetsprosjekt i modernitetsprosjektet.

---

<sup>335</sup> Østerberg, Dag: Det moderne.

<sup>336</sup> Dette er utvilsomt noe av grunnlaget for at det ved allmennlærerutdanningen ble opprettet et fag med navnet Natur, samfunn og miljø. Det er et fag som ved siden av pedagogikkfaget og KRL-faget nok har de vanskeligste, men også de mest spennende tverrfaglighetsproblemer av lærerutdanningens fagfelt. Om disse tverrfaglighetsproblemer var medvirkende til at faget igjen ble delt opp i samfunnsfag og naturfag i allmennlærerutdanningen av 2003, er ikke usannsynlig.

## 9 SPENNINGER VED FØRSTE BLIKK

### 9.1 Innledende bemerkninger

I kapittel 9 vil jeg drøfte de spenninger som kom frem ved første blick uten at leseren anmeldte saklig uenighet. Disposisjonen vil følge den rekkefølge av spenninger som er opplistet i 7.11. Både spenningen mellom tilpasset opplæring som sentrifugal strategi og de andre strategiene som sentripedale strategier (A1) og spenningen mellom inklusjon og utjevning (A2), ble formulert generelt. Når det gjelder A1, har jeg her valgt å drøfte et spørsmål i forlengelsen av denne spenningen. I neste kapittel (10.5), blir et konkretisert eksempel av denne spenningen drøftet. Når det gjelder A2, vil drøftingen i dette kapittel bære preg av innledende refleksjoner. Spenningen mellom prosjektarbeide og enkelte innholds-elementer (A3) og spenningen mellom fagverden og livsverden (A4), vil bli mer direkte drøftet.

### 9.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring som sentrifugal strategi og de andre strategier som sentripedale strategier

Tilpasset opplæring betegnet jeg ovenfor (7.3) som en sentrifugal strategi i og med at hensikten er å følge hver enkelt elev ut i de ulike differenser. De andre strategiene betegnet jeg som sentripedale ut fra spørsmålet: Hvem er denne instans som skal følge hver enkelt elev ut i de ulike differenser? Hvem er denne lærer, dette lærerteam, denne skole, som skal komme bak eleven og skue ham eller henne i forhold til de ulike differenser? Vil ikke dette blick måtte være et guddommelig blick, og denne instans være en kombinasjon av guddom og kamelon?

Dette spørsmålet vil ligge i forlengelsen av spenningen mellom tilpasset opplæring som sentrifugal og de andre strategier som sentripedale, og drøftingen i dette avsnitt vil være en undersøkelse av dette blick og hvilken forståelse dette blick er forbundet med.

I boken "Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle" er Søren Kierkegaards ord fra "Bruddstykket af en ligefrem meddelelse" satt som innledning:

"At man, når man i sandhed skal lykkes at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på at finde ham der, hvor han er og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst.

Enhver, der ikke kan det, han er selv en indbildning, når han mener at kunne hjælpe en anden. For i sandhed at hjælpe en anden må jeg først forstå mer end ham – men dog først og fremst forstå det han forstår.

Når jeg ikke gør det, så hjælper min merforståen ham slet ikke".

Det problematiske her går ikke på å begynne der den annen er, men på kravet om å forstå det den annen forstår, til og med forstå mer enn ham eller henne. Hvordan kan læreren erverve seg denne forståelse? I en artikkel i boken nærmer Marit Grøterud og Bente Bolme Moen seg spørsmålet på denne måten:

”Læreren bør kjenne elevens forutsetninger på et bredt grunnlag – både elevens individuelle forutsetninger og elevens sosiokulturelle bakgrunn. Læreren kan danne seg et bilde av eleven i det daglige, snakke med henne, observere og følge med i elevens arbeid. Men muligheten for å gjøre feil er tilstede. Lærerens eget verdigrunnlag og sympatier, antipatier og forutbestemte oppfatninger kan hindre henne i å møte eleven med et åpent sinn”.<sup>337</sup>

Det begrensende her blir sett å ligge i lærersubjektets begrensninger. Å protestere på en slik innsikt finner jeg lite sakssvarende. Men spørsmålet er om ikke begrensninger også ligger i elevens posisjon?

Den danske pedagogen Lars Qvortrup har latt seg inspirere av Luhmann til følgende betraktninger: Ikke bare skolen, men også barnet, skoleeleven, er et selvreferensielt system. Dette at barn er og blir sett på som selvreferensielle, lukkede systemer, er en betingelse for at de skal kunne bli voksne. Denne ”barnets lukning” gjelder ikke bare barnet som vitensbasert system, den gjelder også barnet som sosialt interagerende vesen. Et menneske kan først fungere sosialt, når det i enhver interaksjon ikke bare ser og forholder seg til andre, men også først og fremst ser og forholder seg til seg selv:

”Jeg`et skal kunne se det annet jeg; det skal kunne se sig selv i den anden; og det skal kunne se sig selv i sig selv. Det er det, man må ha lært, før man kan indgå i en selvbevidst social interaksjon, og faktisk er utviklingen fra det lille barn til det voksne menneske netop en lang, funksjonel lukning, en uafhængig- og selvbevidstgjørelse. I den forstand producerer skolen ikke åbne og oprigtige mennesker, men lukkede, selvhenvisende og uoprigtige, dvs dannede mennesker”.<sup>338</sup>

Her blir den enkelte elev en systemisk entitet, og Qvortrups refleksjoner kan således ses som et eksempel på en viss humanisering av Luhmann. Strengt tatt ses individet hos Luhmann som flere systemer som danner system og omverden for hverandre. Videre viste jeg i 3.2 at det er en viss parallellitet mellom Kierkegaards forståelse av selvet og Luhmanns tanke om selvreferens. Men mens Kirkegaard i ”Sygdommen til døden” ser på selvet som et ”forhold som forholder seg til sig selv, eller det i forholdet som forholder sig til sig selv”,<sup>339</sup> utvider Luhmann perspektivet og gjør selvreferens til et allment systemtrekk.

Dette viser trekk ved Luhmann som sprenger en humanistisk ramme generelt og bevisstetsfilosofien spesielt. Men om det nå er ut fra Luhmanns egne tekster eller det er ut fra Luhmann i humanisert utgave, er hovedpoenget her å peke på de begrensninger som ligger, eller bør ligge, i barnets eller elevens posisjon. Begrensningene for forståelse ligger ikke bare i lærersubjektets begrensninger.<sup>340</sup>

---

<sup>337</sup> Grøterud, Marit og Bente Bolme Moen: Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. Artikkel i Fottland, Helg: Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle, s. 41.

<sup>338</sup> Qvortrup, Lars: Skolen som selvreferentielt system. Artikkel i Cederstrøm, John og andre (red.): Læring - samtale - organisation – Luhmann og skolen, s. 15.

<sup>339</sup> Kierkegaard, Søren: Sygdommen til døden, s. 73

<sup>340</sup> De to sitater fra to ulike skrifter av Kierkegaard, peker også på et svært så intrikat spørsmål om lærerens forhold til eleven innen hans tekster. Sitatet fra ”Brudstykke af en ligefrem meddelelse” og sitatet fra ”Sygdommen til døden” viser med all tydelighet at forholdet mellom de ulike ”hiin Enkelte” er vanskelig også når den ene ”hiin Enkelte” skal være lærer for en annen ”hiin Enkelte”. Her er vi klart innen subjektfilosofiens rammer, og spørsmålet hvordan et autonomt individ kan lære et annet autonomt individ noe, er et problematisk spørsmål i eksistensfilosofien.



En tilsvarende påpekning av begrensninger, men da ut fra helt andre premisser som også ligger nærmere opp til mine, kan en hente fra Emmanuel Levinas' tenkning. Qvortrups pedagogikk innebærer den tanke at eleven må se seg selv i den annen. Mer generelt uttrykt: Jeg må lete etter det hos andre mennesker som ligner meg. Det er nettopp dette Levinas vil bort fra. I kapittel 4 refererte jeg til hans kritikk av den totaliserende tanke som ville redusere alt som melder seg som "Annet" til "det Samme". Opp mot dette setter han "annethets tradisjon". Jeg møter i den Annen det som forblir ukjent og uforutsigbart. Dette innebærer ikke bare i egentlig forstand manglende kontroll i og med "muligheten for hans uforutsigbare "nei", men også at den Annen ikke kan underlegges min erkjennelses begreper og kategorier. Den Annen vil aldri kunne reduseres til de forestillinger jeg har om ham. Den Annens fremtredelsesmåte, det ved den Annen som stiller meg foran en ikke-reduserbar alteritet, er det Levinas kaller Ansiktet. Ansiktet uttrykker seg først og fremst ved blikket. Blikket er "ansiktets epifani".<sup>341</sup>

Om Qvortrups posisjon passer det Asbjørn Aarnes skriver om en tilsvarende pedagogikk:

"Jeg anerkjenner ikke den Annen i hans annethet, jeg anerkjenner ikke den Annen som en annen enn meg. Opplæring i denne form kjenner bare det Samme, dvs. egenaktiviteten, selvbebreftelsen, de strevende monader, "uten vinduer", som Leibniz sier."<sup>342</sup>

Mens det hos Qvortrup er elevens lukning som begrenser lærerens forståelse av eleven, er det i forlengelsen av Levinas forståelsen av eleven som den Annen.

I kapittel 4 argumenterte jeg for at Levinas' annethetsbegrep går godt sammen med Wyllers annethetsbegrep, det vil si at det inneholder et aspekt av alienasjon. Denne ikke-reduserbare alteritet ligger på et dypere nivå enn den annethet som oppstår når vi ut fra en gitt differens av sosial karakter sier "vi" og "de andre", om nå denne differens går på klasse, religion, etnisitet, kjønn eller hva det måtte være.<sup>343</sup>

Også eleven er den Annen. Ut fra en slik tenkning representerer eleven en ikke-reduserbar alteritet som tiltaler meg som lærer, men som jeg ikke kan komme bak. I en brevveksling med Martin Buber fremholder Levinas at forholdet til et annet menneske er grunnleggende asymmetrisk. Og da ikke asymmetrisk i den vanlige forstand at voksne vanligvis har mer kunnskap og makt enn barn. Asymmetrien hos Levinas ligger i at skal jeg tiltale den Annen, må jeg si "De" og ikke "Du". For den Annen står høyere enn meg. Bubers Jeg-Du forhold har det ved seg at det kan uttrykke fortrolighet, nærvær og gjensidighet, hvor den Annen ikke lenger er en fremmed. For Levinas innebærer møtet med den Annen et fravær i og med at han ikke lar seg plassere i mine begreper.<sup>344</sup>

<sup>341</sup> Thomassen, Magdalena: Den Andre – uendelighetens ansikt. Artikkel i Kolstad, Hans og andre (red.): I sporet av det uendelige, s. 62-63.

<sup>342</sup> Aarnes, Asbjørn: Barnet og pedagogen. Innlegg i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr 2-3/2002, s.236.

<sup>343</sup> Det kan være at min fortolkning av Levinas skiller seg noe fra Sigurd Bergmanns på dette punktet. I artikkelen "So fremd das Gleiche", konfronterer han Levinas med Enrique Dussel, Theo Sundermeier og Zygmunt Bauman. Som en forlengelse av disse konfrontasjonene argumenterer han for en begrepslig forskyvning fra "Anderen" til "Fremden", fra en "Philosophie der Alterität" til en Philosophie der Alientät, fra "Anders-sein des Anderen" til "Begegnungen zwischen vielfältig Fremden und Gleichen" (s. 63). Slik jeg leser Levinas, er det i hans annethetsbegrep et aspekt av alienasjon. Om jeg har fortolket Levinas ut fra Wyllers henologi og dermed gjort Levinas for mye til henolog enn det er dekning for, kan diskuteres. Imidlertid bygger Asbjørn Aarnes' refleksjoner i "Barnet og pedagogen" på en forståelse av Levinas som i stor grad samsvarer med min: Den Annen er også en fremmed.

<sup>344</sup> Brevvekslingen mellom Martin Buber og Emmanuel Levinas er referert i Berge, Gunnar: Emmanuel Levinas. En innføring i hans filosofi. Artikkel i Kolstad, Hans og andre (red.): I sporet av det uendelige, s. 30.

Levinas åpner for samtalens mulighet, men for ham er det ikke språkets universelle eller objektive karakter som er det primære: Språket grunnleggende kasus er vokativ. Jeg blir tiltalt. Den Annens henvendelse til meg krever et svar. Å tale består i å skape en felles, kommuniserbar verden ved å gi og motta. Men denne åpning for samtalens mulighet rokker ikke ved at den Annen er den jeg alltid må oppgi helt ut å forstå.

Selv om både Buber og Levinas taler om det direkte møte mellom to mennesker som det grunnleggende, er det vel Bubers Jeg-Du-filosofi som best passer med norske læreres forestillinger om hvordan forholdet mellom lærer og elev bør være. At læreren møter eleven som et subjekt og ikke som et objekt. Like fullt skulle ikke forståelsen av eleven som den Annen være utenfor lærergjerningens erfaring.

Dette må ikke forstås slik at Buber her representerer ”bør” mens Levinas representerer ”er”. Det ligger en klar normativitet hos Levinas. Han forneker ikke muligheten av den totaliserende tanke, og han bestrider heller ikke berettigelsen av denne erkjennelsesteoretiske og ontologiske tradisjon innenfor de livsområder hvor vi nettopp skal erobre verden og gjøre den til vår egen. Men innenfor sosialitetens, politikkens eller religionens område, vil denne type tenkning vise sine skjebnesvangre konsekvenser, om den blir enerådende. Ved bare å være innen totaliteten, utelukkes muligheten for å være innen uendeligheten. Da skjer at det annet nøytraliseres ved å inkluderes.

En lærer skal forsøke å danne seg et så godt bilde av ”elevens individuelle forutsetninger og elevens sosiokulturelle bakgrunn” som mulig. Det har Grøterud og Bolme-Moen rett i. Men forstås eleven som den Annen, vil det få konsekvenser for hvor langt læreren vil gå i å plassere eleven i sine begreper og dermed resultere i en viss tilbakeholdenhet.

Ut fra et slikt perspektiv er tilpasset opplæring en merkverdig størrelse. Praktisert med måte og vett, er det et pedagogisk prinsipp det langt på vei er umulig å være uenig i. Men om nå prinsippet skulle realiseres i sin ytterste konsekvens? Ofte spørres det etter ressurser til å gjennomføre dette eller hint. Om nå ressursene ble stilt til rådighet og ingen materielle begrensninger hindret prinsippet i å bli realisert fullt ut slik at skolen ble denne størrelse som kombinerte guddom og kamelon. Nettopp da ville det være viktig å se eleven som den Annen.

Nå er det ikke slik at tilpasset opplæring representerer totaliteten og de andre strategier uendeligheten i Levinas's språkbruk. Spenningen slik den her er beskrevet, går mellom eleven som den Annen og skolen som den seende og forstående instans med alle sine strategier. Dette er en spenning som ikke lar seg modifisere gjennom ulike tiltak eller ”grep”. Den hører til oppdragelsens innebygde spenning.

### **9.3 Forholdet mellom inklusjon og utjevning**

Dette er listet opp i 7.11 som A2. Her formuleres spørsmålet til: Blir det en spenning mellom det å relatere tilpasset opplæring til en differens og dette at differensen ifølge skoleplanene i det minste bør utjevnes? I første rekke gjelder dette differens i sosial klasse og differens i kjønn som skal utjevnes, ved siden av fragmentering av livsverden som skal motarbeides. Jeg kan ikke se at dette spørsmålet er blitt tematisert i L-97 og heller ikke i den påfølgende debatt om de analyserte tekster. Retter en blikket ut over disse tekster og påfølgende debatt, kan en oppdage følgende:

En annen betegnelse som ligger opp mot tilpasset opplæring er ”den inkluderende skole”. I norsk sammenheng er denne kommet samtidig med de i denne avhandling analyserte tekster, og er i tiden fra 1997 blitt stadig mer brukt.<sup>345</sup> Det er i forarbeidene til L-97 at vi første gang finner den inkluderende skole som begrep i de norske utdanningspolitiske dokumenter. Blant annet finner vi det i St. meld. nr. 29 (1994 – 95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan. Der fremheves det at grunnskolens fellesskap skal være inkluderende:

”Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende... Dette krever at alle elever, også de med særskilte opplæringsbehov, i utgangspunktet skal gå i samme skole på hjemstedet og få opplæring innen vanlig klasse. Det kreves også at det innenfor den sammensatte klassen må gjennomføres en variert organisering av undervisningen.”<sup>346</sup>

I denne stortingsmeldingen nevnes ikke UNESCO’s Salamanca-erklæring fra 1994. Men ovennevnte sitat er i tråd med erklæringens hovedmål om ”inclusive education”. I en artikkel mener Ninna Garm at med denne blir fokus forskjøvet fra tradisjonell kompensatorisk tenkning til vektlegging av at

- inkludering og tilpassing danner grunnlag for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter
- forskjeller og variasjon er det normale
- læringssituasjonen skal tilpasses barnet, ikke omvendt
- de vanlige skolene må anerkjenne og tilpasse seg elevenes sammensatte behov
- vanlige skoler med en inkluderende holdning er den beste måten å bekjempe diskriminerende praksis på og skape et ”inkluderende samfunn”
- regjeringer bør lovfeste og utforme en politikk for realisering av den inkluderende skolen.

Salamanca- erklæringen presiserer at inkluderingsperspektivet må legge vekt på at skolen ikke bare skal tilpasse seg barn med lærevansker og funksjonshemninger, men også barn med minoritetsbakgrunn, barn fra familier med sosiale og økonomiske vansker, barn som har vært utsatt for krig, sykdom eller misbruk, og særskilt evnerike barn.<sup>347</sup>

Garm referer til et skille mellom ”harde” og ”myke” definisjoner av inkludering. En hard forståelse setter som kriterium for inkludering at læreplanen er så fleksibelt utformet at den kan tilpasses alle elever, og det skal ikke forekomme spesielle prosedyrer for elever som defineres som å ha særskilte behov. Begrepsbruken som skiller mellom det allmenne og det spesielle oppheves. Ingen skal oppleve seg annerledes enn andre. Slik forstått bli inkludering noe annet enn integrering. Det er skolen som må tilpasse seg sitt sammensatte elevgrunnlag, i motsetning til integrering hvor elevene skulle inn i den vanlige skolen med nødvendig hjelp til tilpassing.

En myk forståelse av inkludering innebærer at de formelle kriterier for hva som anses inkluderende underordnes elevens og foreldrenes valgfrihet. Fleksibilitet innebærer mulighet

---

<sup>345</sup> Ekempelis Fottland, Helg (red.): ”Tilpassing og tilhørighet i en skole for alle”. Der ble tilpasset opplæring og inkludering satt sammen som sentrale begreper på vaskeseddelen.

<sup>346</sup> St. meld. nr. 29 (1994–95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan, der det sies at grunnskolens fellesskap skal være inkluderende.

<sup>347</sup> Garm, Ninna: Hva gjør vi når vi inkluderer? Artikkel i Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.): Perspektiver på reform 97, s. 23-24.

til å velge ulike organisatoriske løsninger, på elevens premisser. Dette betyr at det må være ekstra ressurser og støtteapparat tilgjengelig. Rettighetsperspektivet står sentralt, muliggjøring av demokratisk deltakelse i samfunnet er det inkluderende kriteriet. Retten til å være annerledes og vedkjenne seg sin forskjellighet står sentralt.<sup>348</sup>

Innen rammen av denne avhandling er det viktig å peke på at den harde forståelsen av inkludering innebærer en oppheving av differenser, mens den myke forståelse av inkludering innebærer en aksept. Det siste er i tråd med Salamanca-erklæringen som sier at forskjeller og variasjoner er det normale. Når det gjelder strategien tilpasset opplæring slik den ovenfor er beskrevet, ligger den uten tvil opp mot en myk forståelse av inkludering. Differensene oppheves ikke.

Den myke forståelsen av inkludering er også mest i tråd med Luhmanns tenkning. Som vist i 3.4, mente han at systemene skulle stå åpne for inklusjon samtidig som differensene beholdes. En kan si at under den myke forståelsen av inklusjon ligger en differensfilosofi til grunn, mens det under den harde forståelse ligger en identitetsfilosofi til grunn. Se 4.2.

Men til spørsmålet om forholdet mellom inklusjon og utjevning av differenser, kan jeg ikke se at Salamanca-erklæringen har gitt noe entydig svar. På den ene siden forstås forskjeller og variasjoner som det normale. På den annen side ventes ”inclusive education” å bekjempe diskriminerende praksis. Innebære det siste likevel en utjevning av differenser? Her mener jeg det er et uavklart spørsmål, ikke bare i Salamanca-erklæringen, men i komplekset tilpasset opplæring – inkluderende skoles forhold til differenser. Dette uavklarte spørsmål er med dette reist. Mer kompetente personer enn meg må arbeide videre med det.

#### **9.4 Forholdet mellom tema- og prosjektarbeide som generelle arbeidsformer og hensynet til innholdselementer i ulike fag**

Forholdet er opplistet som A3, og går på om det er en spenning mellom tema- og prosjektarbeid som generelle arbeidsformer og hensynet til visse innholdselementer i ulike fag. Dette gjelder i første rekke prosjektarbeidet. Spørsmålet blir om prosjektarbeidet er en arbeidsform som passer til alle typer innhold. Dette er et spesialtilfelle av et stadig tilbakevendende tema, forholdet mellom arbeidsform og innhold, og som sådan intet originalt spørsmål. Dersom en ser på prosjektarbeide som generell didaktikk, kan en se spenningen som et konkretisert eksempel på forholdet mellom generell didaktikk og fagdidaktikk. Imidlertid har jeg ikke sett dette bli tatt opp i forbindelse med de analyserte tekster.

Som vist i ovenfor (7.7) hadde prosjektmetoden en historie nær knyttet opp til utilitaristisk tilnærming til innholdet. I utilitarismen har det gjerne ligget en hang til å unngå ”de siste spørsmål”, det vil si spørsmål som religionsfaget basker med. Den franske filosofen Gabriel Marcel skilte mellom problem og mysterium. Ordet ”problem” har sin opprinnelse i det greske ”problema”: noe som stikker ut eller kastes frem, noe som blir holdt foran en, barriere eller skanse, det som blir forstått som en oppgave. Et problem oppstår der det foreligger en hindring, det er en vanskelighet som blir stillet foran en og som det gjelder å løse. Problemet er noe begrenset, noe som kan avgrenses i forhold til meg, noe jeg står utenfor og kan betrakte, som jeg kan analysere, oppløse, finne en løsning på:

---

<sup>348</sup> Ibid., s. 66-67.

”Et problem er noe man møter, noe som sperrer veien for en. Det ligger i sin helhet foran meg”. Og: ”Det er noe ånden støter imot, som foten mot en sten”.<sup>349</sup>

Ordet ”mysterium” kommer fra det greske ordet ”mysterion” som er avledet av ”mystes”, innviet. Det går da på innviet i en hemmelig kultus. I motsetning til problem, forstår Marcel mysterium slik:

”Mysteriet derimot, er noe jeg finner meg engasjert i, hvis vesen det derfor nettopp er ikke å ligge foran meg i sin helhet, og som derfor ikke er tenkelig uten som en sfære hvor distinksjonen mellom ”i” meg og ”foran” meg mister sin opprinnelige betydning og verdi”.<sup>350</sup>

Et mysterium er et problem som går ut over sine egne data, han bruker også ordet ”meta-problem”.

Nå presiserer Marcel at ”mysterium” ikke må forstås teologisk. De kristne mysterier hører det overnaturlige til, disse må holdes ute fra

”mysteriene som finnes i den menneskelige erfaring som sådan – kunnskapen, kjærligheten for eksempel”.<sup>351</sup>

Men Marcel avgrensar her kristne mysterier til å gjelde kristne dogmer som treenigheten og inkarnasjonen, og han er tydelig preget av et thomistisk skille mellom natur og overnatur. Dette er i og for seg ikke diskvalifiserende, men det er fullt mulig å stille spørsmålsteget ved en slik avgrensning. Kristendommens såkalte dogmer trenger ikke isoleres som et sett særegne mysterier fullstendig skilt fra den menneskelige erfaring.<sup>352</sup>

Det er imidlertid ikke hovedpoenget her. Hovedpoenget er at det er mulig å bruke Marcells distinksjon problem – mysterium som inngang til spørsmålet om prosjektmetoden passer til alle typer faglig innhold. En kan vel neppe si at det Marcel forstår med mysterium helt ut er sammenfallende med det en i religionspedagogikken har kalt livsspørsmål. Livsspørsmålpedagogikken her i Norge ble i stor grad inspirert av svenskenes ”livsfrågepedagogikk” og dreide det å forstå religion fra en substansiell til en funksjonalistisk forståelse. Den mest sentrale personen i det svenske arbeidet med livsspørsmål er Sven G. Hartman. Han definerte ”livsfråge” slik:

”En livsfråge gæller de grundläggande villkoren før mänskligt liv och før tillvaron i allmänhet. När man möter en livsfråge hos en person är den ett uttryck för ett behov att bearbeta och formulera upplevelser av omgivningen och av den egne personligheten i förhållande till den och till tillvaron i stort”.<sup>353</sup>

---

<sup>349</sup> Marcel, Gabriel: *Être et avoir*, s. 145 og s. 147. Sitert etter Berg, Randi: *Alternativ til det absurde*, s. 61.

<sup>350</sup> *Ibid.*, s. 169. Samme sitatkilde.

<sup>351</sup> Marcel, Gabriel: *Position et Approches concrètes du mystère ontologique*, s. 90. Samme sitatkilde, s. 29.

<sup>352</sup> Marcells forhold til kristendommen er et komplekst fenomen som fortjener eget studium. Her bare et lite eksempel. På samme tid som han isolerer de kristne dogmer som en egen type mysterier, åpner han opp for en transcendent realitet og siterer Paulus for å uttrykke tanken at det metaproblematiske (mysteriet) er en deltakelse som grunnlegger min realitet som subjekt: ”Nous ne sommes pas à nous-mêmes.” Og refleksjonen viser at en lignende deltakelse, hvis den var reell, ikke kan være en løsning – hvis det ikke var så, ville den opphøre å være en deltakelse i en transcendent realitet for å bli (ved degradering) til aktuell implikasjon”. *Être et Avoir*, s.165.

<sup>353</sup> Hartman, Sven G.: *Barns tankar om livet*, s. 43. Hartman var en sentral person i de tre prosjekter som gikk i regi av den svenske skoløverstyrelsen perioden 1967 til 1982: Prosjektet ”Undervisningsmetodik –

En kan si at religionspedagogikkens livsspørsmål åpner opp for Marcells mysterier. Han nevner som eksempler døden, det onde og kjærligheten.

Anknytningen til Marcells distinksjon mellom problem og mysterium gjelder imidlertid ikke bare livsspørsmålspedagogikken og en funksjonalistisk forståelse av religion. Den kan like gjerne knyttes an til en substansiell forståelse av religion. Når Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad i sin religionsdidaktikk "Tro, livstolkning og tradisjon" foreslår "Det hellige" som religionsundervisningens sentrum, er det innen rammen av religion som substansielt forstått størrelse, de gjør det.<sup>354</sup> Mens livsspørsmålene åpner opp for Marcells mysterier, viser mysteriene ut over seg selv til "Det hellige".

Ikke så å forstå at mysteriene ikke kan behandles som problemer. Marcel trekker frem "det ondes problem". Behandles det onde som et vitenskapelig objekt, får det en helt annen karakter:

"Men det onde som jeg konstaterer eller iakttar, opphører å være det onde jeg lider under, det opphører ganske enkelt å være det onde".<sup>355</sup>

Mens Marcells mysterier ikke er helt sammenfallende med religionspedagogikkens livsspørsmål, ligger forståelsen av hva et problem er innen de fleste beskrivelser av prosjektmetoden, og særlig ved prosjektarbeidet i sin utilitaristiske utgave, tett opp til Marcells pregning av begrepet. Tilværelsen forstås som en serie løsbare, for ikke å si oppløsbare problemer, og menneskets oppgave blir å gå en spissrotgang gjennom disse. Mysteriene kan innen en slik ramme få en noe betrent situasjon, enten ved å utelates eller ved å bli gjort til problemer. Det finnes gode eksempler på det siste. Illeris gir selve kroneksemplet. Noen danske sykepleierstudenter mente de ikke hadde lært om døden i den vanlige undervisningen. De satte derfor i gang med et prosjekt som oppfylte alle tre hovedkriterier for hvordan et prosjekt skal være: det var deltagerstyrt, det var problemorientert og det endte opp i et ferdig produkt. Men døden var blitt de andres død. Det prosjektet handlet om var hvordan sykepleiere skulle behandle døende av ulik religiøs og kulturell bakgrunn.<sup>356</sup>

Uten tvil var dette relevant kunnskap for sykepleierstudentene. Men en kan undre seg på hvordan døden (min egen inkludert) som fenomen skal kunne bli tatt opp på en sakssvarende måte innen prosjektets rammer.

Nå kan en sannelig spørre om det er plass til mysteriene også innen fagene, religionsfag inkludert. Er ikke mysteriene like hjemløse der som i prosjektet? Undervisning innen fagene

---

Religionskunnskap (UMRe) 1967 – 73", galt elever på grunnskolens mellomtrinn. Det resulterte i at han sammen med Sten Petterson og Gordon Westling utarbeidet "SØ-Rapport 3 1973: Vad funderar barn på?", med den megetsigende undertittel: "Ett försök att inventera mellanstadieelevers tankar och frågor inför tillvaron och omvärlden." Samme forskningsgruppe fortsatte med prosjektet "Barn och livsfrågor, 1971 – 1972." Den konsenterete seg om barn på "lågstadiet" og forskolen. Mens UMRe-prosjektet i tråd med svensk tradisjon hadde som utgangspunkt undervisningens objektivitet, dreide nå hovedinteressen seg om barns egne spørsmål. En mer teoretisk tilnærming innebar prosjektet "Utvecklingen i barns omvärldsorientering och livsåskådning., UBOL.1978 – 1982." Hartmans bok fra 1984 kan ses som en sammenfatning av 15 års forskning om livsspørsmål. Den ble presentert i "Statens ungdomsråds tidsskrift om oppvåxtvilkor 2, 1986. Ett temanummer om livsåskådningsfrågor och religion."

<sup>354</sup> Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad: Tro, livstolkning og tradisjon, s. 205-206.

<sup>355</sup> Marcel, Gabriel: Position et approches concrètes du mystère ontologique, s. 58. Samme sitatkilde som note 349, s. 63.

<sup>356</sup> Illeris, K.: Problemorientering og deltagerstyring, s. 103 – 123.

(som også kan inneholde prosjekt) er ingen garanti for en åpning for mysteriene, men fagundervisningen legger ikke så sterke føringer i forhold til hva som er problem som prosjektet gjør. Når vi gjør noe til fag, prøver vi å unngå å stille spørsmål som går ut over sine egne data. Vi stiller oss på sett og vis et skritt til side for mysteriet ved å spørre: Hva tenkte, trodde og mente disse menneskene om havet, døden og kjærligheten? Det kan vi få svar på, og mysteriet er i alle fall indirekte til stede. Om det da ikke dukker opp uplanlagt og uanmeldt.<sup>357</sup>

Dersom prosjektmetoden blir forstått som del av allmenn didaktikk, kan det følgelig bli en spenning til religionsfaglig didaktikk som omgås livsspørsmål på en annen måte enn som løsbare problemer. Og dette gjelder ikke bare i forhold til religionsfaglig didaktikk. Dersom en aksepterer Asbjørn Aarnes' distinksjon mellom diktets problem og diktets mysterium, skulle spenningen også kunne oppstå i arbeide med litterære tekster også utenom religionsfaget.<sup>358</sup> Dette blir som sagt særlig aktuelt om en begrenser seg til prosjektet i sin utilitaristiske utgave. Denne spenning kan modifiseres, men da må en løse noe opp på forståelsen av hva som kan kalles prosjekt. Om ikke alle typer fagstoff passer like godt inn i enkelte utforminger av prosjektet, trenger ikke det bety at spenningen er åpent til stede i praktisk undervisning. Musikklinjen ved en videregående skole fremførte Gabriel Faures vakre "Requiem" med kor orkester og solister og kalte dette et prosjekt. Purister på prosjektets vegne kan ergre seg, men ingen kan nekte for at her var det da plass for både havet, døden og kjærligheten. Det viktige kan være å ha klart for seg at problemet og mysteriet er til stede samtidig, også innen skolens rammer. Ved min institusjon har vi de siste år hatt et tverrfaglig tema, "Barn i sorg og krise". Sjelden har jeg sett døden som problem og døden som mysterium stående så tett sammen som der.

## **9.5 Forholdet fagverden – livsverden**

Som for 9.4 er dette et stadig tilbakevendende spørsmål når det gjelder læreplaner. Men akkurat på den form forholdet fagverden – livsverden her blir behandlet, har jeg ikke sett i debatten i kjølvannet av L-97. Når det gjelder forholdet fagverden – livsverden, legger jeg Husserls forståelse av livsverden til grunn for drøftingen i dette avsnittet.

Slik jeg tolker det, er tema- og prosjektarbeide en etterfølger av fagsammenslåing som strategi i forhold til fagdifferensieringen i skolen. Bak den sammenslåing av fag som skjedde med 1969-loven ble det argumentert langs to hovedveier. For det første ble fag kategorisert etter nærskyldhet. Som vist under avsnittet om fagdifferensieringens historie i norsk skole (6.3), er det vanskelig å finne det integrerende element ut over ønsket om "ei turvande koordinering eller integrering av fag som ligg nær kvarandre".<sup>359</sup> For det andre ble det argumentert lærings-

---

<sup>357</sup> Her får en si med Wittgenstein: "Fremfor alt (Allerdings) finnes det utsigelige. Det utsigelige viser seg. Det er det mystiske". Når filosofen Allan Janik skal vise forskjellen mellom Wittgenstein og de logiske positivitetene, skriver han: "For ham var spørsmålet om meningen med livet for viktig til å kunne bli uttrykt med ord; mens det for dem for det meste var et trivielt, følelsesmessig anliggende. Wittgenstein vektla at formal analyse aldri kunne belyse de dypeste, menneskelige problemene. Selv om han ikke uttrykte seg på denne måten, kan vi likevel oppsummere hans posisjon i det følgende: Det er problemer vi har som det kan finnes tekniske løsninger på, og det er problemer vi er som bare kan bli løst ved å leve forskjellig". Allan Janik: Wittgenstein, Wienerkretsen og den Europeiske kulturen. Agora nr. 3-4/98 s. 15. Gjennom å skille mellom problemer vi har og problemer vi er, kan det være at Janik bygger på et annet av Gabriel Marcells viktige skiller, mellom å være og å ha.

<sup>358</sup> Aarnes, Asbjørn: Diktning som de stumme tings tale. Innlegg i Aftenposten 04.08.03.

<sup>359</sup> Ot. prp. Nr. 59 (1966-1967) Lov om grunnskolen.

psykologisk: Barnets verden var en hel verden som ikke var oppdelt i fag. Derfor burde fag slås sammen. Altså en form for livsverdenstenkning. Om vi nå aksepterer premisset for det læringspsykologiske argumentet, blir konklusjonen likevel problematisk. Om barnas verden ikke er oppdelt i fag, er den heller ikke oppdelt i faggrupper.

Selv om det er mulig å finne svakheter i argumentasjonen bak det å slå fag sammen, er den umulig å komme bort fra. Det er rett og slett umulig å ha like mange skolefag som det er forsknings- og studiefag og praktiske fag i samfunnet for øvrig. Imidlertid kan en sammenfatte svakheten i argumentasjonen i to punkter: For det første manglet ett (eller flere) holdbare prinsipper bak det å strukturere skolens kunnskapsunivers. Prinsippet om nærskyldthet mellom fag var ikke holdbart. Særlig ble sammenslåing av en rekke fag i O-fag problematisert.<sup>360</sup> For det andre manglet en forståelse for det prinsipielle spranget fra en livsverden til en fagverden. På en eller annen måte må skolen forholde seg til dette spranget, men ikke slik det ble gjort som grunnlag for en fagsammenslåing.

Spørsmålet er om ikke nettopp disse to svakheterne flytter som to nisser på lasset fra strategien med sammenslåing av fag til strategien med tema- og prosjektarbeid? Men for å få svar på det spørsmålet må visse forhold fra analysen rekapituleres: Som vist i 7.7 innebærer strategien tema- og prosjektarbeid i realiteten to måter å forholde seg til fagoppdelingen på. L-97 beholder en fagdelt skoleplan og går inn for økende fagdifferentiering med økende klassetrinn. Skolefagene blir sett som logisk strukturerte, helhetlige størrelser med klar progresjon utover undervisningsforløpet. I tillegg forutsettes det at det finnes strukturer som binder fagene sammen. Hva disse strukturene går ut på blir ikke eksplisitt klarlagt, men det forutsettes at parallelle fagløp skal kunne virke befruktende på hverandre. Dersom disse forutsetningene holder, skal det være mulig å finne et logisk strukturert kunnskapsunivers i den norske skoles curriculum. Kunnskapsuniverset skal kunne utgjøre om ikke en organisk, så i alle fall en organisatorisk helhet, samtidig som hvert fag utgjør det samme.

Tema-arbeid harmonerer bedre med denne måten å tenke sammenheng og helhet på enn prosjekt-arbeid. Som vist (7.7) forutsetter tema-undervisningen at deler fra ulike fag lot seg sette sammen til en ”meningsbærende enhet”.

Nå kan det være at ”enhet” slik det brukes her er en parallell til det anglo-amerikanske ”unit”. Men slik det står, er det et godt eksempel på det Wyller ut fra sin språkbruk vil si er en forveksling av helhet med enhet. Her settes deler sammen til en enhet, ikke en helhet. Spørsmålet etter enhet går på det som konstituerer helheten, hvordan delene ”forenes” i en organisatorisk helhet og hvordan de ”enes” i en organisk helhet. Når det ovenfor ble spurt etter prinsippet bak det å strukturere skolens kunnskapsunivers, tilsvarer det å spørre etter den ”forenende” eller ”enende” enhet.

Slike språklige uoverensstemmelser til tross, det forutsettes det samme ved tema-undervisningen som vi så L-97 forutsetter angående enkeltfag og forholdet fagene imellom: at det finnes logiske strukturer i og mellom fagene. Så langt ingen uoverensstemmelse. Noen uoverensstemmelse er det selvsagt heller ikke ved tanken om at disse ”enhetene” skal være meningsbærende. At vi her har å gjøre med et sterkere meningsbegrep enn det vi møtte hos Husserl og Luhmann, er klart.<sup>361</sup> Det en kan spørre seg om, er om det meningsbærende går på

---

<sup>360</sup> Lorentzen, Svein: Ungdomsskolens samfunnsfag – intensjon og realitet, særlig kapittel 3.

<sup>361</sup> Hos Husserl og Luhmann går som vist før i avhandlingen, mening først og fremst på erkjennelsens rettethet, ikke på det eksistensielt meningsfulle: ”sinnhaft” til forskjell fra ”sinnfull”.



undervisningens tema eller på elevens opplevelse av det. Her trenger det ikke være noen enten/eller, ”enhetene” skal være meningsbærende i seg selv og meningsfulle for elevene.

Derimot når det gjelder prosjekt-arbeide, forrykkes perspektivet. Da flyttes vekten fra det meningsbærende forankret i undervisningens logiske strukturer til elevenes opplevelse av det meningsfulle forankret i prosjektets nærhet til elevenes livsverden. Om prosjektet skaper en helhet på tvers av fagoppdelingen, er det en annen helhet enn den strukturelt logiske i og mellom fag som L-97 forutsetter. Det er en helhet som forankres i livsverdens grunnleggende strukturer. Mellom de to typer helhet er et kvalitativt sprang, den første er en organisatorisk, den andre er på sitt beste en organisk helhet.

Dette skal ikke forstås som noen kritikk av at prosjektarbeide innføres i norsk skole, men som en advarsel mot å gjenta svakhetene i den refleksjonen som lå bak fagsammenslåingen av 1969. For det første etterlyses en klarere beskrivelse av prinsippet bak det å strukturere skolens kunnskapsunivers, eller den ”forenende” eller ”enende” enhet i Wyllers språkbruk. For det andre må de ovenfor skisserte to typer helhet ikke blandes sammen. I undervisningen skal og må fagverden og livsverden møtes, og for den saks skyld gå i basketak med hverandre. Men her gjelder det thomistiske ”distinguendum est”. En slik distinksjon er ikke foretatt dersom en venter at prosjektarbeidet skal løse problemet med å strukturere skolens kunnskapsunivers. En får ved en prosjektoppdelt undervisning i så måte samme problem som ved en fagoppdelt: Spørsmålet blir: Hva er forholdet mellom prosjektene? Parallelt til: Hva er forholdet mellom fagene?

Som en parallell til dette noe uavklarte forhold mellom fagverden og livsverden, kan det være på sin plass å peke på den inkonsekvens de analyserte tekster er i ferd med å vikle seg inn i når det gjelder beskrivelse og bruk av livsverden.<sup>362</sup>

På den ene siden er felles referanserammer ment å være et bolverk mot fragmentering av barn og unges livsverden. På den annen side forutsetter tema-arbeide, og i særlig grad prosjekt-arbeide en ikke for fragmentert livsverden, i og med at elevenes livsverden er ment som et helhetsskapende reservoir. Spenningen går her ikke på at strategiene ført ut i livet får motstridende virkninger, de kan utmerket godt gå sammen. Spenningen går på tekstenes beskrivelse av livsverden.

Skal elevenes livsverden være et integrerende og helhetsskapende reservoir i forhold til fag-differensieringen, må to grunnleggende forutsetninger være oppfylt:

1. At de ulike fagspråk kan omsettes til dagligtale. Dagligtalen er da det kontinuum som bygger bro mellom de forskjellige fagspråk.
2. At elevenes livsverden ikke er så fragmentert at denne samme livsverden ikke kan være det integrerende og helhetsskapende reservoir det her er tale om.

Den første forutsetning må en vente er oppfylt allerede ved å transponere forsknings- og studiefag til skolefag. Om så ikke var tilfelle, ville all fagundervisning på grunnskolenivå være umulig.<sup>363</sup>

---

<sup>362</sup> Her går jeg ut over Husserl og bygger i tillegg på Schütz/Luckmanns forståelse av livsverden og Berger/Berger/Kellners beskrivelse av en fragmentert livsverden.

<sup>363</sup> Også her kan en tale om et kontinuum, men da ikke i første omgang et kontinuum mellom individ og samfunn, men mellom ulike deler av skolens kunnskapunivers. Det går billedlig talt an å gå tørrskodd fra det ene kunnskapsområde til det andre fordi dagligtalen danner en ubrutt vei, et kontinuum mellom områdene. Om dette kontinuum er et realitetskontinuum eller et rasjonalitetskontinuum, er på forhånd vanskelig å avgjøre. Imidlertid

Den andre forutsetning kan det settes et spørsmålstegn ved dersom beskrivelsen av en fragmentert livsverden enkelte av de analyserte tekster gir tas til følge. Ett spørsmål er det empiriske i hvilken grad barn og unges livsverden er fragmentert. Det ligger utenfor denne avhandlings mulighet å avgjøre. Det som kan sies ut fra de premisser som her er lagt, er at en skoleplan ikke på samme tid kan beskrive barn og unges livsverden som fragmentert og trekke veksler på denne samme fragmenterte livsverden som et integrerende og helhetsskapende reservoir.

Siden min kritikk i forhold til de analyserte teksters forståelse og bruk av en livsverdenstenkning i første rekke går på en uavklart posisjon, vil en modifisering av eventuelle spenninger i første rekke gå på en avklaring av disse spørsmål. En modifisering av disse spenningene innebærer dermed en oppfordring til fremtidige læreplanskrivere om en bedre gjennomtenkning av beskrivelse og bruk av elevenes livsverden.

## **9.6 Sammenfatning**

I kapittel 9 har jeg drøftet fire forhold som er listet opp som fire spenninger A1 – A4 i kapittel 7.

Når det gjelder spørsmålet om det er en spenning mellom tilpasset opplæring som sentrifugal teori og de andre strategier som sentripedale (A1), ble det i forlengelsen av dette spurt om det er en spenning mellom eleven som den Annen og skolen som seende og forstående instans. Mitt svar er at denne spenning finnes og verken kan eller skal modifiseres.

Når det gjelder forholdet mellom mellom inklusjon og utjevning (A2), fant jeg at dette forhold innebærer en spenning som for tiden er uavklart. Dermed er også muligheten for en eventuell modifisering av spenningen uavklart.

Forholdet mellom tema- og prosjektarbeid som generell arbeidsmåte og enkelte fags innholdskomponenter (A3), kan føre til en spenning som er relevant dersom prosjektet ble realisert i sin utilitaristiske utgave. En modifisering her betinges av en modifisering av prosjektet som arbeidsform.

Når det gjelder forholdet mellom livsverden og fagverden (A4), fant jeg at en spennig først og fremst skyldes uklarhet i tekstene beskrivelse av livsverden. Den ble beskrevet både som et helhetsskapende reservoir og som fragmentert. En modifisering her, er i første rekke avhengig av en avklaring i eventuelle senere læreplaner.

---

braker de analyserte tekster ”helhet og sammenheng” om det ønskede resultat av tema- og prosjektarbeid i forhold til fagdifferensieringen, og det er liten grunn til å føre inn begrepet ”kontinuum” som avløsning. Noe jeg da heller ikke har gjort i det videre arbeide.

## 10 SPENNINGER SETT I LYSET AV DEBATTEN

### 10.1 Innledende bemerkninger

Dette kapitlet er en drøfting av de opplistede spenninger i kapittel 7.11 nummerert B1 – B8. Disposisjonen vil følge samme nummerering. Som eksempler på uenighet i sak, vil jeg for det første bruke ulike former for kritikk som kom frem i høringsuttalelsene til HUK GD L-97. Men også eksempler på kritikk som kom i kjølvannet av innføringen av læreplanverket, vil bli trukket inn.

### 10.2 Spenningen mellom livsverden og systemverden

De som her er valgt som representanter for uenighet i sak, er Kari E. Bachmann og Hansjørg Hohr. Bachmann og Hohrs kritikk går på dobbeltkommunikasjon der det doble går på forholdet systemverden – livsverden.<sup>364</sup> (Som vist gikk min kritikk mer på uklarerhet enn dobbeltkommunikasjon.) L-97 vil være et forsvar for livsverden, mens den i realiteten prioriterer systemverden. De spør:

”Makter L-97 å formidle det moderne dannelsesideal, eller reflekterer planen et instrumentelt samfunns- og menneskesyn, der en identitetsorientert pedagogikk blir nedprioritert til fordel for en formålsrasjonell pedagogikk rettet mot systematisk kompetanseutvikling?”<sup>365</sup>

Til grunn for ”det moderne dannelsesideal” legger de Habermas` tanke på den kommunikative rasjonalitet, der det blir en del av utdanningens oppgave å ivareta reproduksjon av en livsverden som består i å sørge for at de tre strukturelle komponentene kultur, samfunn og individ ivaretas gjennom kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering.<sup>366</sup>

Svaret de gir er at L-97 både ivaretar reproduksjonen av livsverden på feil måte (gjennom nasjonal uniformering, ikke gjennom kommunikasjon) og gir førsteprioritet til systemverdens instrumentalitet.

Den første anklage tar jeg opp andre steder i avhandlingen. Når det gjelder den andre anklagen, blir denne kritikken en parallell til den kritikk jeg har referert til i innlednings-

---

<sup>364</sup> Når det gjelder Bachmann og Hohrs kritikk, må noen ord skytes inn om språkbruken. I teoridelen skisserte jeg tre noe ulike måter å forstå livsverden på. Den første representerer Husserl, siden han var den som først preget begrepet. De to andre representerer Schütz/Luckmann og Habermas. Bachmann og Hohr bruker livsverden i forlengelse av Habermas: System og livsverden er to områder i menneskenes liv, der det ene området, system, koloniserer det andre, livsverden, mens jeg har holdt meg til Husserls og i forlengelse av den, Schütz/Luckmanns forståelse av livsverden. Da blir ikke livsverden forstått primært som eget område i menneskenes liv, men ut fra hva som oppleves fortrolig/ikke fortrolig. Da jeg i 9.5 drøftet forholdet fagverden – livsverden, var det i en forlengelse av Husserls forståelse. Da jeg samme sted drøftet det jeg mener er en inkonsekvens i forståelsen og bruk av livsverden, var det i forlengelse av Schütz/Luckmann. Denne ulike bruk av livsverden er også noe av bakgrunnen for oppdelingen jeg disposisjonsmessig har gjort mellom 9.5 og 10.2. Dette er ment som en klargjøring, ikke som en kritikk av Bachmann og Hohr.

<sup>365</sup> Bachmann, Kari E. og Hansjørg Hohr: Den nye læreplanen en trussel mot livsverden? Artikkel i Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.): Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv, s. 138.

<sup>366</sup> Ibid., s. 139.

kapitlet og i 7.2. Denne parallellitet er ikke forsert, i og med at Bachmann og Høhr knytter sin artikkel positivt til Rune Slagstads bok ”De nasjonale strateger”. Han mente skolen befinner seg i en spenning mellom det han kalte identitetsmotiv og instrumentelt motiv. Dette er ifølge Slagstad en spenning skolen må leve med. Utfordringen blir å finne en balanse mellom de to størrelser. Slagstads kritikk gikk på at denne balansen måtte finnes gjennom en demokratisk prosess, noe han mener ikke helt ut skjedde med reform 97.

Uten å gå inn på spørsmålet om prosessen var demokratisk nok eller ikke, er poenget her at skolen vil måtte finne seg i spenningsfeltet mellom livsverden og systemverden i Habermas’ språkbruk. Å tro at skolen bare skal være til for livsverden og ikke kvalifisere for systemverden, er nok en vakker tanke. Realistisk er den ikke. Ordparet system – livsverden svarer ikke helt til Hartvig Nissens ordpar ”aandige – materielle Nationalvelstand”, men han var ikke i tvil om skolen skulle øke begge typer velstand. Å tro at en stat opprettholder et helt undervisningsvesen uten tanke på å få noe igjen til fordel for systemverden, er i beste fall naivt. Følgelig står en tilbake med kravet om en balanse mellom skolens forhold til livsverden og systemverden. At denne balanse forrykkes i retning av systemverden gjennom det økonomiske systems stadig økende styrke i forhold til andre system, gjør dette kravet desto mer betimelig. Men noen opphevelse av spenningen, medfører et slikt krav om balanse ikke.

### **10.3 Spenningen mellom et sammenbindende fag og andre fag**

#### **10.3.1 Lars Løvlies kritikk av NOU 1996: 22**

Den som her er valgt som representant for uenighet i sak, er Lars Løvlie. I artikkelen ”Det nye pedagogikkfaget”, går han kraftig til felts mot den tenkning han finner i NOU 1996: 22 om sammenbindende fag.<sup>367</sup> Foruten å beklage pedagogikkfagets kranke skjebne, gir han mindretallets forslag i NOU 1996: 22 om å gjøre KRL-faget til et sammenbindende fag, hard medfart.

Fra å være et kulturfag og danningsfag med stolte tradisjoner fra Platons tanke om oppdragelsesstaten, via sofistenes undervisning i talekunst, den romerske retorikk, middelalderens klosterscholer, Rousseaus kulturkritikk, det første professorat i pietismens høyborg Halle i 1779, den tyske Bildung, Dewey og reformpedagogikken, Klafki til den seneste pedagogiske tenkningen, er faget blitt til ”kassen med det rare i”, et knippe usorterte aktiviteter uten prinsipiell tyngde og kritisk perspektiv, et redskap for utdanningspolitikken. Og dette raidet mot pedagogikken fullendes i NOU 1996: 22 og den påfølgende beslutning om å redusere faget i lærerutdanningen fra trekvart til et halvt år. Faget er frarøvet sin karakteristiske profil, og dermed gjort uinteressant som samarbeidspartner – hvem finner noe spennende i den som driver med det samme som en selv?<sup>368</sup>

Drevet av restaurativ kulturangst foreslår mindretallet å gjøre KRL-faget til det nye kultur- og verdifag, det som skal gi svar på problemet i den endrede situasjonen som et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn har skapt. Det skal både være sammenbindende fag i lærerutdanningen og ”lim” i samfunnet. Mindretallet vinner i den påfølgende debatt om fagets kvantitative stilling i lærerutdanningen, det fordobles. Det restaurative fagraidet mot pedagogikken er dermed fullført. Som kulturfag er pedagogikkfaget lagt til KRL-faget, som studiefag er det

<sup>367</sup> Løvlie, Lars: Det nye pedagogikkfaget. Artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 1-2/2003, s. 3-18.

<sup>368</sup> Ibid., s. 15.

plassert i fagdidaktikken, og som forskningsfag er det begrenset til enligthenment-funksjonen. Tilbake står pedagogikkfaget ribbet for enhver raison d' être, med ansvaret for en del praktisk pedagogiske oppgaver som ikke passer i noe spesielt fag, heller ikke pedagogikken.<sup>369</sup>

Den oppgave KRL-faget er tillagt, er en håpløs oppgave:

”Tros- og livssynsfaget KRL kan ikke fylle pedagogikkens erfaringskrets uten å vanne ut det religiøse budskapet. Og faget kan slett ikke fungere som samfunnets lim. Veksten i fundamentalistiske privatskoler i Norge på 90-tallet viser tvert om at kristenpedagogikken har kommet til å danne et særegent segment i den norske skolevirkeligheten, så forskjellig fra erfaringene med den danske friskoleordningen. Den kristelige norske privatskolen limer nok sektene sammen, men skiller samtidig lag med samfunnet. Tro og livssyn står i det hele til skade ved å bli brukt i det restaurative prosjektet. Tro kan ikke virke som samfunnets lim uten at troen stivne i dogme, det er hva den norske erfaringen har vist”.<sup>370</sup>

Løvlie overser i sin artikkel de formuleringer i NOU 1996: 22 og RP ALU 99 som gir pedagogikkfaget en oppgave som sammenbindende fag. Men på samme tid som han mener pedagogikken er læreutdanningens allmennfag, må faget tre ut av sin tradisjonelle faglige isolasjon og gå i samarbeid med de andre fagene. Det er ikke bare pedagogikkfaget som skal bestemme dannelsesperspektivet:

”Jeg tror at initiativet kan tas av hvilken som helst lærer som har vett og vidd nok til å gå i faglig samarbeid med andre, og som skjønner seg på pedagogikk. Hva da med den personlige faglige identiteten? Den utfordres kraftig, for den finnes ikke lenger i fagseksjonen, men i det faglige perspektivet og initiativet, i samarbeidet om å holde dannelsesprosessen levende.”<sup>371</sup>

Formuleringene ”som skjønner seg på pedagogikk” og at den faglige identiteten ”finnes ikke lenger i fagseksjonene”, kan tyde på at Løvlie fremdeles vil forbeholde pedagogikkfaget en spesiell posisjon og at de ulike fagseksjonene får mindre betydning i det å holde dannelsesprosessen levende.

Det å være et sammenbindende fag i lærerutdanningen og det å være samfunnets lim, er ikke helt det samme. Her skal jeg hovedsakelig drøfte det første, selv om jeg kort skal kommentere det siste. ”Det restaurative prosjektet”, er gjenstand for analyse og drøfting i store deler av denne avhandlingen. Likevel må det skytes inn at jeg finner Løvlies forsvar for pedagogikkfaget langt bedre enn angrepet på KRL-faget. Når han slutter fra ”fundamentalistiske privatskoler” og ”kristenpedagogikken” til grunnskolens og lærerutdanningens KRL-fag, er det en slutning jeg ikke kan følge. Hans forsvar for pedagogikkfaget, kan jeg derimot langt på vei si meg enig i. Stort sett ender jeg opp med samme konklusjon som Løvlie: Alle fag skal være dannelsesfag og forholdet mellom fagene må ordnes kommunikativt.

Imidlertid ser jeg ikke fagseksjonenes tid for ute. Jeg vil argumentere for at KRL-faget og pedagogikkfaget har en del felles problemer når det gjelder sin egne interne tverrfaglighet, og disse interne tverrfaglighetsspørsmålene må løses innen fagseksjonene. Men før jeg kommer til disse konklusjonene, er det på sin plass med et kort vitenskapsteoretisk ekskurs.

---

<sup>369</sup> Ibid., s. 9.

<sup>370</sup> Ibid., s. 13.

<sup>371</sup> Ibid., s. 11.

### 10.3.2 Ekskurs: Fagenes samling

Som vi skal se, er det vitenskapshistorisk i det minste to ulike måter de ulike vitenskaper er tenkt samlet. Den ene er tanken om en enhetsvitenskap i moderat eller radikal form. Den andre er tanken om en overordnet vitenskap som skaper helhet i et oppsplittet kunnskapsunivers.

Om de samme metoder kan brukes innen ulike vitenskaper er ingen ny diskusjon. Et passende utgangspunkt kan være John Stuart Mills innledningspåstand i sjettede bok av "A system of logic" av 1843:

"Moralvitenskapenes tilbakestående stilling kan bare bedres ved at en underkaster dem fysikkens metoder, utvidet og generalisert på en passende måte".<sup>372</sup>

Det Mill kalte "the moral sciences" var i første rekke "vitenskaper om mennesket" som økonomi, sosiologi, psykologi og historie. I den tyske oversettelsen 6 år senere, var moralvitenskapene blitt til "die Geisteswissenschaften", noe oversetteren Theodor Gomperz hadde stor suksess med angående ordvalget. Stort gjennomslag hadde også Mills tanke: Særlig i positivistiske kretser ble de humanistiske vitenskapene bare halvveis betraktet som skikkelige vitenskaper, og det skyldtes at humanistene ikke hadde tatt de naturvitenskapelige metoder som forbilde.

Til grunn for denne troen på de naturvitenskapelige metoder, ligger ideen om en enhetsvitenskap i moderat form. Det vil si at den går på felles metoder for alle vitenskaper. Tanken om en enhetsvitenskap i radikal form går ut på at alle vitenskaper skal kunne integreres ved at de overordnede blir redusert til de mer basale. Da er det tale om en enhetsvitenskap i reduksjonistisk betydning. En slik forståelse ligger implisitt i August Comtes "hierarchie des sciences".<sup>373</sup> Og den er utviklet hos deler av Wienerkretsens logiske positivist, for eksempel Rudolf Carnap: Bare det som logisk kunne avledes fra fysikk skulle regnes som vitenskap. Andre av Wienerkretsen, for eksempel Otto Neurath, gikk inn for en svakere fortolkning av vitenskapenes enhet. Enhet i vitenskapene ble oppfattet som en forpliktelse til å dele resultatene av vitenskapelige undersøkelser både mellom personene i de ulike vitenskapsmiljøene og mellom disse personer og allmennheten. Vitenskapenes enhet ble altså innen Wienerkretsen forstått på to forskjellige måter: I radikal form som en logisk enhet og moderat form som en encyklopedisk enhet.<sup>374</sup>

Når tanken om en enhetsvitenskap senere er blitt kritisert, har de ulike former for kritikk hatt det til felles at de har hevdet humanioras egenart. Men måten det er gjort på, varierer noe. Husserl hadde som ideal ved sin fenomenologi å bli var "die Sache selbst". Det gis en umiddelbar erfaring av gjenstander som retter seg etter gjenstandenes egenart, og lar dem tre frem uforfalsket slik de selv er. Og i og med at selve saken kunne ha svært så ulik karakter, måtte metoden rettes inn deretter. Husserl var nøye med å skille mellom det fenomenologiske "til saken selv" og den empiristiske påberopelse av "sansedata".<sup>375</sup> Den hermeneutiske tradisjon ligger nær opp til dette, og her er Wilhelm Dilthey ufrakommelig. I sin "Einleitung

<sup>372</sup> Mill, John Stuart: A system of logic, avsnitt 1, bok VI. Sitert etter Kjørup, Søren: Menneskevidenskabene, s.85.

<sup>373</sup> "Vitenskapenes hierarki" slik det kommer frem i Comtes "Cours de philosophie positive", er en syntetisk anlagt rekke med 5 vitenskaper fra det mer abstrakte til det mer konkrete: astronomi, fysikk, kjemi, fysiologi (senere av Comte kalt biologi) og sosiologi.

<sup>374</sup> Janik, Allan: Wittgenstein, Wienerkretsen og den europeiske kulturen. Agora nr. 3-4/98, s. 13.

<sup>375</sup> Ingarden Roman: Innføring i Edmund Husserls fenomenologi, tredje forelesning.

in die Geisteswissenschaften” av 1883 er en hovedtanke at natur- og åndsvitenskapene forholder seg til ulike emne-områder, og følgelig må metodene være forskjellige. Naturvitenskapene skal forklare, åndsvitenskapene skal forstå: ”Ånden forstår bare hva den selv har skapt”.<sup>376</sup>

En annen måte å hevde humaniors egenart på, er å si at natur- og åndsvitenskapene har ulike formål, og følgelig må metodene være forskjellige. Et utgangspunkt her er Wilhelm Windelbands rektortale ved Strassburg-universitetets årsfest i 1894: ”Geschichte und Naturwissenschaft”. Windelband ser skillet mellom natur- og historievitenskapene ut fra om de er lov-vitenskaper eller hendelses-vitenskaper, det han kaller nomotetiske og idiografiske vitenskaper. For naturvitenskapene er formålet abstraksjon i og med at det enkelte objekt ikke har noen betydning i seg selv men som eksempel på noe allment. Historievitenskapene har som formål å gjenskape fortidens mønstre med deres samlede individuelle preg.<sup>377</sup> En forlengelse av denne måte å skille vitenskaper fra hverandre etter formål, representerer Habermas. Også han lanserte først sine tanker i en universitetstale, nærmere bestemt sin tiltredelsestale som professor ved universitetet i Frankfurt am Main i 1965. Senere ble talen utvidet til en hel bok.<sup>378</sup> Hovedtanken ligger i foredragets tittel ”Erkjennelse og interesse”: Natur-, human- og samfunnsvitenskapene har forskjellige erkjennelsesinteresser, en teknisk, en praktisk-fortolkende og en frigjørende interesse.

Hans Skjervheims positivismekritikk på 1960-tallet kan hovedsakelig plasseres i den fenomenologisk-hermeneutiske pose. Mennesket er både ”deltakar” og ”tilskodar” til de samfunnsmessige og kulturelle forhold på en annen måte enn de naturmessige. Derfor må vitenskapene om mennesket være forskjellige fra naturvitenskapene.<sup>379</sup>

I tanken om en enhetsvitenskap, særlig i sterk form, passer det best å tale om en grunnleggende vitenskap. Det er den mest basale vitenskap som danner grunnlaget for de andre. I den andre måten å samle vitenskapene på, er det heller tale om en overordnet vitenskap. Også her er August Comte et godt eksempel. I historikken om differensene (6.3) nevnte jeg franske republikaneres kamp for borgerlig moralundervisning og samfunnslære i stedet for religionsundervisning. Dette har sammenheng med den betydning August Comte tilla sosiologien. Han tildelte sosiologien rollen som han mente teologien hadde hatt. Fremskrittet skulle oppnås ved at sosiologien var mekler og hersker over all kunnskap til menneskenes beste. Som en forlengelse av dette skrev noen amerikanske Comte-disipler brev til rektoren ved Brown University og forslo at alle fakulteter og fag skulle bli underbruk under sosiologi-seksjonen.<sup>380</sup> I sannhet en overordnet vitenskap. Comte kan altså stå for en som både hadde drømmen om en enhetsvitenskap og om en overordnet samlende vitenskap.

Her i Norge ble Comtes tankegang imøtegått av M. J. Monrad i hans ”Tankeretninger i den nyere tid. Et kritisk rundskue”. Monrad foregriper viktige deler av den såkalte ”positivisme-kritikken” nesten hundre år senere, og det som her er mest relevant å trekke inn er at Monrad går til felts både mot Comtes reduksjonisme og Comtes forståelse av sosiologien.<sup>381</sup> I det hele tatt er det en selvmotsigelse ifølge Monrad i et positivt system overhode:

---

<sup>376</sup> Sitert etter Kjørup, Søren, Menneskevidenskaberne, s. 94.

<sup>377</sup> Ibid., s. 95-96.

<sup>378</sup> Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als ”Ideologie”. Norsk oversettelse: Vitenskap som ideologi.

<sup>379</sup> Skjervheim, Hans: Deltakar og tilskodar og andre essays, s. 51-73.

<sup>380</sup> Berger, Peter: Invitasjon til sosiologi, s.15-16.

<sup>381</sup> Monrad, M.J.: Tankeretninger i den nyere tid, kp. XIX (reduksjonismen) og kp. XXI (sosiologien).

”Vi ere komne til at stande ved en Grundmodsigelse i det comteske positive System, den at det vil være Menneskeheden afgang, endelige Standpunkt og - dog være Positivisme; og vi kunne endog tilføie: at ville være system, og dog være Positivisme”.<sup>382</sup>

Om en skal bruke senere språkbruk beskyldes Comte her for å være selvrefererende inkonsistent. Han kritiserer Comte for å ha gjort filosofien til blot en regnskapsfører over de øvrige vitenskaper, til en ”systematisk samlende Abbreviation”, men uten ”indre Enhed”.<sup>383</sup> Monrad tenkte i den Humboldtske tradisjon som organisatorisk tok sitt utgangspunkt i den Humboldtske universitetsreform på begynnelsen av 1800-tallet. De ulike fag skulle til sammen dekke det menneskelige kunnskapsunivers, men over de andre satt de lærde filosofene og beskuet helheten. Dette var i overensstemmelse med romantikkens tanker om filosofiens overordnede og samlende betydning for enhver åndelig eller vitenskapelig innsats. Kant var heller ikke uten skyld eller ære: I et lite skrift fra 1789 om prestisjekampen mellom de ulike fakultetene, hadde han målbært de samme synspunkter.<sup>384</sup> Mens teologien var ”vitenskapenes dronning” i flere århundrer, varte filosofiens hegemoni knapt ut århundret og i begrensede deler av samfunnet. Da kom den nye tid for fullt, og etter det kan en knapt si at noe fag har hatt tilsvarende posisjon, selv om Asbjørn Aarnes med beklagelse har utnevnt økonomien som vår tids ”førstefilosofi”.<sup>385</sup>

Nå er det delte meninger om en slik helhetsskapende vitenskap i dag overhode er mulig. Luhmann mener at teorier med universalitetspretensjoner vikler seg inn i selvreferanseproblemer. Enhver teori som ikke innser sitt begrensede perspektiv men pretenderer å omfatte helheten, får problemer med å forsvare sin egen posisjon. For ham går ikke skjæringspunktet mellom naturvitenskaper og åndsvitenskaper,

”men mellom teorier med universalitetsfordringer, der gjennom denne fordring vikler seg inn i selvreferanseproblemer, og mere begrensede forskningsteorier som tematiserer begrensede utsnitt av verden”.<sup>386</sup>

Siden intet privilegert perspektiv finnes, vil en privilegert posisjon være umulig innen Luhmanns systemteori. Der eksisterer bare iakttagelser av iakttagelser.

Andre holder likevel muligheten åpen, selv om oppgaven ikke er lett. Det er Paul Ricoeur som har preget begrepet ”interpretasjonenes konflikt”. Til slutt i et av sine essays fra 1969: ”La paternité: du fantasme au symbol”, etterlyser han en filosofi som kan ordne de forskjellige erfarings- og virkelighetsplan i en systematisk helhet. Er det mulig på en eller annen måte å samordne perspektivene fra tre så ulike forståelsesmåter som subjektfilosofien, psykoanalysen og strukturalismen? Eller må de ulike perspektiv stå som konkurrerende fortolkninger av mennesket? Og hvem kan i dag ta denne oppgaven på seg?

I forordet til den danske oversettelsen av denne og to andre artikler av Ricoeur, sier Peter Kemp at filosofien skiller seg fra andre fagvitenskaper ved at mens fagvitenskapene undersøker et bestemt område etter en eller flere bestemte metoder, beskjeftiger filosofien seg med menneskets eksistens i tilværelsen som helhet. Og den som gir det beste svar på Ricoeurs

---

<sup>382</sup> Ibid., kp. XXII.

<sup>383</sup> Ibid., kp. XVIII.

<sup>384</sup> Kant, Immanuel: Der Streit der Fakultäten.

<sup>385</sup> Aarnes, Asbjørn: Førstefilosofi. Aftenposten 17. desember 1990.

<sup>386</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, s. 552.



etterlysning, vil ifølge Kemp være århundrets filosof.<sup>387</sup> I dette er han på linje med Wyller som ut fra sitt skjema sier vitenskapene flest retter seg inn mot allhet, mens filosofien retter seg inn mot helhet.<sup>388</sup> Andre vitenskaper som kan ha slike helhetspretensjoner er den systematiske delen av teologien og til en viss grad pedagogikken.

Nå er det et sprang fra vitenskapelige fag til skolefag. På sin vei fra vitenskapsfag via studiefag til skolefag, er det skjedd mye med vitenskapsfaget, også med dets metoder. Og der ligger et viktig poeng: Metode angående skolefag er i stor grad innrettet på elevenes læring. Likevel forutsettes en sammenheng, i alle fall gjør GD L-97 det. Som vi så forutsetter GD L-97 at det finnes faglige strukturer som får konsekvenser for skolefagets progresjon og dermed for elevenes læringsprosess. En må vel forutsette at for studiefag ved universiteter og høyskoler er dette blandingsforholdet mellom vitenskapsfaglige og læringsmessige metoder rykket mer i vitenskapsfagets retning.

Som vi så (7.8) var det et visst spenn i de analyserte tekster om hva pedagogikkfagets oppgave som sammenbindende fag består i. Når faget får i oppgave å ”skape sammenheng og helhet i utdanningen”, blir dette uttrykt med svakere formuleringer som ”å binde de ulike deler av utdanningen sammen” og at faget har en ”koordinerende oppgave”, til sterkere formuleringer som at faget skal danne ”en felles plattform” og et ”reelt fellesskap”. Det vil si fra en rent organisatorisk oppgave å forene deler til en organisatorisk helhet til den langt vanskeligere oppgave å ene mennesker og fag i en organisk helhet. Å utføre den siste oppgave, kan faget vanskelig makte uten å innta en posisjon av å være overordnet og/eller grunnleggende fag.

Spørsmålet blir da om det er mulig å bestemme hva denne posisjon går ut på. Som en forlengelse av analysen av et sammenbindende fag som strategi i forhold til fagdifferensieringen, kan en si at det er hovedsakelig fire måter et fag kan være sammenbindende på innenfor rammen av grunnskole og lærerutdanning: Som redskapsfag, som kommuniserende fag, som organiserende fag og som overordnet og/eller grunnleggende fag. Nå er det ikke slik at disse fire måter nødvendigvis utelukker hverandre, på samme tid som det dreier seg om ulike posisjoner og oppgaver, kan et fag inngå i alle fire.

Den viktigste og mest kontroversielle måte av disse fire er rimeligvis når et fag er overordnet og/eller grunnleggende. Ser vi på fagene som skolefag, er det i prinsippet to måter fag kan være grunnleggende og/eller overordnet. Den ene måten er ved at faget står på elevenes timeplan, og undervisningen i de andre fagene bygges opp om dette faget. Det var situasjonen for religionsundervisningen i Norge frem til 1889. Særlig tydelig er det i Almueskolens første århundre. Som vi så under historikken for fagdifferensieringen (6.3), ble lesing sett på som en hjelpedisciplin til katekisme-opplæringen. Et annet eksempel er den plass heimstadelæren fikk i Erling Kristviks tenkning og praksis ved Øvingsskolen i Volda. Her ble helheten skapt ved at det er det grunnleggende/overordnede fags preferanser som også legges til grunn i de andre fagene.<sup>389</sup>

Den andre måten et fag kan være grunnleggende og/eller overordnet fag på, er at faget ikke står på elevenes timeplan, men faget legger likevel i større eller mindre grad premisser for hva som skal skje i skolen. Bak undervisningen ved øvingsskolen i Volda lå Kristviks pedagogikk, hans didaktiske relasjonisme, og den bestemte de grunnleggende premisser også for heimstadelæren.

---

<sup>387</sup> Ricoeur, Paul: Sprogfilosofi.

<sup>388</sup> Wyller, Egil A.: Enhets og annethet, s. 21.

<sup>389</sup> Se 10.6, s. 166.

Nå var Kristvik et eksempel på at ett menneske fikk gjennomført sine ideer innen et begrenset rom. Pedagogikkfaget som beskrives i de analyserte tekster, står på lærerstudentenes planer, men det får så visst konsekvenser for undervisningen i grunnskolen der det ikke står noen steder at elevene skal ha ”ped”.

### 10.3.3 Avsluttende drøfting

Ut fra det forgående kan pedagogikkfaget være et grunnleggende fag ved at det foreskriver metoder for alle fag i grunnskolen, selv om det ikke står på elevenes timeplan. Innenfor rammen av grunnskolen og lærerutdanningen fungerer pedagogikkfaget delvis som en enhetsvitenskap i moderat forstand, det vil si i forhold til metode. ”Slik lærer barn og unge”, sier pedagogene, ”og derfor bør metodene være slik og slik”. Det kan de i og for seg ha stor rett i, og hadde det vært slik at metodene bare skulle rette seg inn etter barns læring, ville pedagogikkfagets posisjon i metodehenseende vært uproblematisk. Men dersom det som foregår av undervisning og læring i grunnskolen (og i enda større grad for studiefags vedkommende) også må rette seg inn etter ulike emneområders egenart eller ulike fags formål eller erkjennelsesinteresse, blir bildet straks mer komplisert. Da kan det oppstå kontroverser mellom pedagogikkens didaktikk og de andre fags didaktikk.<sup>390</sup>

Når det sies at pedagogikkfaget skal ”danne en felles plattform” og ”et reelt felleskap”, kan det tyde på at pedagogikkfaget (fremdeles innen rammen av grunnskole og lærerutdanning) også skal være et overordnet helhetsskapende fag. Da får pedagogikkfaget en tilsvarende posisjon innen grunnskole og lærerutdanning som filosofien hadde i den humboldtske tradisjon.

Som sagt overser Løvlie disse formuleringene om pedagogikkfagets posisjon. Men ut fra det ovenstående finner jeg det problematisk at et fag alene i dag skal få tildelt en institusjonalisert helhetsskapende posisjon. Derimot mener jeg ikke at noen teori i utgangspunktet skal nektes helhetspretensjoner. Det ville være å gjøre relativisme til overordnet teori. Uten å være positivist, kan jeg i stor grad slutte meg til Otto Neuraths posisjon: De overgripende spørsmål bør behandles kommunikativt mellom representanter for ulike fag, også innen rammen av skole og lærerutdanning. Det vil si at representanter for de ulike basisfaglige virksomheter kommunikativt må arbeide med disse overgripende spørsmål. Og dette må skje uten at de ulike fagene vingeklippes, at de ikke bare får tildelt sin egen teig av skolens kunnskapsunivers og har å holde seg til det. Både teologien og filosofien (i alle fall visse deler eller retninger innen de to virksomheter) har gått ut over å være avgrensede fagvitenskaper som etter bestemte metoder arbeider med avgrensede områder. De har beskjeftiget seg med menneskets eksistens i tilværelsen som helhet. Langt på vei har også pedagogikken tatt på seg en slik overgripende oppgave. Denne pretensjon om å kunne si noe om menneskets eksistens i sin helhet, mener jeg altså skal beholdes. Men at dette ikke gjør kommunikasjonen mer oversiktlig, synes mer enn sannsynlig. Det ville vært enklere om de ulike faglige virksomheter arbeidet utfyllende i forhold til hverandre med hver sine på forhånd avgrensede oppgaver.

---

<sup>390</sup> Dette fikk jeg se eksempler på da jeg underviste i fagdidaktikk ved Program for læreutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Trondheim. Studentene skulle begrunne sine undervisningsopplegg både ut fra pedagogisk teori og fagdidaktisk teori, noe som skjematisk kunne ende på tre måter: 1. De to begrunnelsesmåtene harmonerte. 2. De to begrunnelsesmåtene møtte ikke hverandre. 3. De to begrunnelsesmåtene harmonerte ikke. Rimelig nok fikk de studenter som havnet i pose 1. den letteste vei til ferdig oppgave.

Slik jeg har foreslått samarbeidet, risikerer en at ulike helhetsforståelse av det menneskelige liv tørner sammen.

Pedagogikkfaget bør altså ha en kommunikativ og organiserende oppgave på linje med andre fag uten å ha en institusjonalisert helhetsskapende posisjon. Imidlertid innrømmer jeg pedagogikken å kunne ha helhetspretensjoner på linje med for eksempel filosofien og teologien. Og disse pretensjoner har pedagogikken full rett til å ytre i en kommunikasjon.

Når det gjelder Løvlies felttog mot KRL-faget, skal følgende i denne sammenheng sies: Som vist i analysen er KRL-faget ment å være sammenbindende på to måter, som sammenbindende fag i en fagkrets og som samfunnets "lim". Om den oppgave faget har som kommuniserende og organiserende fag på linje med andre skolefag, har jeg det samme å si som allerede ovenfor er sagt i forbindelse med pedagogikkfaget. Selv om faget i allmennlærerutdanningen ble utvidet fra fem til ti vektall, er det ikke sagt at faget skal ha en strukturell særstilling på noen måte. Og til det er mitt standpunkt det samme som for pedagogikkfaget: Best så.

Når det gjelder mindretallet på 7 bak NOU 1996: 22 som så på faget som et samfunnsmessig "lim" gjennom det å inngå i "felles helhetlige referanserammer", kan en selvfølgelig diskutere hva metaforen "lim" innebærer. Men tolker en det i retning av å konstituere et realitetskontinuum mellom individ og samfunn, skulle de andre utvalgsmedlemmene kunne gå med på tanken, forutsatt at de godtok det jeg har kalt strategien felles referanserammer. Intet i NOU 1996: 22 tyder på at de ikke har gjort det. På den annen side skulle ikke KRL-faget i dette perspektivet komme i noen særstilling, i alle fall ikke prinsipielt. Alle fag skal som skolefag inneholde felles helhetlige referanserammer, og om KRL-faget skiller seg ut, måtte det være mengden av slike og ikke på noen kvalitativ ulikhet fra andre fag.

Til sist en kommentar til Løvlies påstand om at den faglige identitet ikke lenger finnes i fagseksjonene. Ved siden av pedagogikkfaget er vel KRL-faget det av skolefagene som har den mest kompliserte bakgrunn angående vitenskapsfag som er "leverandører" til faget, og dermed et stort internt tverrfaglighetsproblem. De kan grupperes ettersom de foretar en teologisk, religionsvitenskapelig eller filosofisk virksomhet. En kan stille et stort spørsmål til mindretallet på 3 bak NOU-1996: 22 som mente faget hadde en "religiøs virkelighetsforståelse", om så helt ut er tilfelle.

Når det gjelder pedagogikkfagets indre tverrfaglige problemer, kan de kanskje oppsummeres i tre ledd:

- a) Utvalget av hjelpevitenskaper. Antall hjelpevitenskaper som kan trekkes inn når det gjelder opplæring og oppdragelse, er i prinsippet uendelig.
- b) Å sy de ulike språk fra de ulike hjelpevitenskaper til et språk som samtidig er vitenskapelig.
- c) Å knytte denne vitenskapelighet til en åpen normativitet, som går ut over den normativitet som ligger i de ulike hjelpevitenskapers og pedagogikkfagets aksiologi.

Som sagt er vitenskapsfag og skolefag ikke det samme. Men på begge nivåer hersker interpretasjonenes konflikt. Når faginterne spenninger blir like store som mellomfaglige, kan en spørre om fagoppdelingens tid er omme?

Men det er litt tidlig å erklære moderniteten med sin fagdifferentisering som et tilbakelagt stadium selv om grensene mellom mange fag er i ferd med å bli vanskelig å se. Som Knut Stene Johansen sier:

”Harde vitenskaper glir over i filosofi. Litteraturvitenskap er en form for høyteknologi, kybernetikk og matematikk en slags poesi. Til matematikkens aksiomer svarer litteraturens hovedverker”.<sup>391</sup>

Universiteter og høyskoler blir da gigantiske laboratorier der alle er under samme tak. Noen analyserer dikt, andre bergarter, atter andre stjernene. Så kan alle gå og kikke i hverandres PC-er, det vil si, det er jo unødvendig i og med at alle PC-er står i forbindelse med hverandre. På skolene sitter eleven ved hver sin datamaskin og kikker ned i en eller annen kunnskapsbrønn. Og lærernes, ikke engang KRL-lærernes og pedagogenes, oppgave kan da bestå i å ordne enslags sammenheng og helhet i dette uoversiktlige kunnskapsmylder av en all-faglig jamsession.

Inntil (eller om) så skjer, har fagseksjonene sin oppgave både når det gjelder å drøfte egne tverrfaglighetsspørsmål og som samarbeidspartnere med andre fag. Her kan en minne Løvlie på hans egne ord: Hvem har glede av å samarbeide med andre som er lik en selv?

At det innen en slik posisjonering av fag finnes spenninger både innen og mellom fag som ikke i utgangspunktet skal modifiseres vekk, ser jeg som uunngåelig.

#### **10.4 Spenningen mellom teori og praksis ved planarbeid som sammenbindende strategi**

Forholdet teori – praksis er meget komplekst og kan te seg ulikt alt etter hvilket livsområde det befinner seg på. Her skal jeg begrense meg til i første omgang å drøfte forholdet mellom teori og praksis ved planarbeid som sammenbindende strategi, for så til slutt å utvide perspektivet.

En som i forlengelsen av Reform 97 har tatt opp forholdet mellom teori og praksis ved planarbeid er Gustav E Karlsen i artikkelen ”Implementering av utdanningsreformer”. Der skisserer han de tre ulike etapper implementeringsforskningen har gått igjennom. Det som er felles for alle disse tre etappers teori, er at det ikke er en rettlinjert bevegelse fra teori til resultater, verken hva konkrete konsekvenser eller tidsaspekt angår. En kan ikke avgjøre om en implementering er vellykket eller mislykket bare ut fra intensjon og vedtak. Selv om intensjonene ikke blir realisert slik de var tenkt, kan det likevel skje utilsiktede endringer av stor betydning for den organisasjon implementeringen skulle ha konsekvenser for. Og konsekvenser kan i tid vise seg lenge etter at en evalueringsperiode offisielt er over.<sup>392</sup>

Dette står på ingen måte i motsetning til de læreplansteorier jeg kort gjorde rede for i innledningskapitlet. Enhver læreplan har ulike nivåer eller trinn, og det er ingen nødvendighet at det ene nivå eller trinn gjenfinnes i et annet. I innledningskapitlet viste jeg til John I. Goodlads og Sigrun Gudmundsdottir måter å tilrettelegge de ulike nivåer. Goodlads modell

---

<sup>391</sup> Artikkel i Under dusken nr. 9, 1994.

<sup>392</sup> Karlsen, Gustav E.: Implementering av utdanningsreformer. Artikkel i Hovdenak, Sylvi Stenersen: Perspektiver på reform 97, s.19-37.

går ut på at en læreplan har fem ulike manifestasjoner: ideenes læreplan – den formelle læreplan – den oppfattede læreplan – den iverksatte læreplan – den erfarte læreplan.

Gudmundsdottir betrakter undervisningen som tolkbar tekst på tre trinn: det primære nivået, som omfatter læreplaner og lærebøker, det sekundære nivået, som inneholder den sosiale teksten som skapes i undervisningssituasjonen, og det tertiære nivået, som er den erfaring elevene sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster. At det er et sprang fra den formelle læreplan til den erfarte og fra det primære til det tertiære nivå, er ingen kontroversiell innsikt. Følgelig kunne en gjøre denne drøftingen svært kort og si at det er en spenning mellom teori og praksis når det gjelder læreplaner, også når det går på å skape helhet. Noe mer er imidlertid relevant å trekke inn.

Som en forlengelse av analysen av planarbeide som sammenbindende strategi (7.9), spurte jeg om hva slags helhet et planarbeid som teori kan være? Og prinsipielt er det mulig at planskriverne har lyktes i å skape en organisatorisk helhet. Hele den norske opplæringen fra vugge til grav kan planlegges og de ulike delene kan settes sammen, forenes i Wyllers språkbruk, til en organisatorisk helhet.

Nå er det imidlertid tydelig at det bak de analyserte tekster ligger en mer pretensiøs forståelse av helhet, enn bare denne organisatoriske. Som analysen viste, forutsettes det at det i hvert enkelt fag finnes helhetskonstituerende strukturer og at det fagene imellom finnes helhetskonstituerende strukturer. Det er på sett og vis bare å få dem beskrevet. Tekstene gir ansatser til de faglige strukturer, men de mellomfaglige er kun omtalt eller påstått å eksistere. Det betyr ikke at disse strukturer umulig lar seg beskrive, det dreier seg mer om det usagte enn det utsigelige. En samling geniale planleggere kan i prinsippet hatt oversikten og på plannivået laget en organisk helhet der delene ikke bare er "forent", men "enet". At de har sittet som de humboldtske filosofer og skuet helheten i grunnskolen og allmennlærerutdanningens kunnskapsunivers. Da er en på det nivå John Goodlad kalte ideenes læreplan.

I denne sammenheng mener jeg Luhmanns teori om samfunnsmessig differensiering er et egnet analyseredskap. Om en her tar på seg Luhmanns briller, er det minst tre ulike sosiale systemer som er involvert: vitenskapssystemet, oppdragelsessystemet og det politiske system. I forhold til KRL-faget kan en trygt legge til religionssystemet og rettssystemet. De siste fordi ulike tros-samfunn ble rådspurt i utformingen av planen for KRL-faget, særlig i slutfasen, og det ble ført rettssaker i forhold til fritaksordningen. Hva som ut fra et slikt perspektiv ville finnes av strukturelle koblinger mellom systemene og i hvilken grad systemene "tirret" eller "irriterte" hverandre, er vanskelig å si. Men ingen instans har fått råde kommunikasjonen alene. Den som i denne sammenheng fikk en slik posisjon, ville ha en enerådende stilling når det gjelder oppdragelsessystemets selvreferense, noe ikke engang Hernes kunne drømme om. Med en annen språkbruk innebærer en slik prosess kompromisser, noe som fører til vansker for den fullstendig helhetlige teksts skapelse.

Allerede på det nivået oppstår det et gap imellom ideal og virkelighet, der idealet er Goodlads ideenes læreplan og virkeligheten er Goodlads formelle læreplan. Som undersøkelsen under Bergems ledelse av fagplanene for lærerutdanningen viste, stod det ikke rart til med mange planers kvalitet. De var mangelfulle på mer enn en måte. Nå kan kvaliteten på disse planene selvfølgelig forbedres, og L-97 kan i prinsippet representere en forbedring.

Selv om GD L-97 har vært den normerende tekst, og de andre analyserte tekster har føyet seg etter denne, fant jeg i kp. 7 at tekstene resulterer i interne spenninger, uten at jeg påstod at de

var inkonsistente. Dette kan komme av at disse tekstene må forholde seg til en spenningsfylt virkelighet, noe de ulike differenser tekstene selv har målbært, er et tegn på. Men det kan også komme av den prosess en slik læreplanreform må igjennom. Og den prosessen preges nettopp av forholdet mellom ulike samfunnsmessig utdifferensierte system som ovenfor beskrevet.

NOU 1996: 22 hadde som tittel: ”Mellom krav og ideal”. Og det skulle tilsi at utvalget bak arbeidet selv så spenningen mellom ideal og realisering. Likevel avdekket min analyse en viss læreplansrasjonalisme, en tro på at helhetlige planer også skaper helhet i skoleverket. Denne optimisme på gode planers vegne, for ikke å si læreplansrasjonalismen, utvalget bak NOU 1996: 22 står for, møtte en viss skepsis. Og da går skepsisen ikke først og fremst på det overnevnte nivå mellom den ideelle og den formale plan, men på forholdet mellom plan og realisering i undervisningens og læringens hverdag.

Skepsisen gikk i første omgang på at det er bortkastet tid å bruke for mye arbeid og energi på planarbeide. For eksempel opplevde mange (og her taler jeg om erfaring fra egen og andres arbeidsplass) det som et eneste pliktlop å gjennomføre de ulike oppgavene i forhold til Statsconsults planrasjonalisme. Når for mye energi blir brukt til planarbeid, minner det om kongen som ville lage det perfekte kart over sitt rike. Det resulterte i at alle resurser ble brukt til å lage dette kartet slik at all annen virksomhet i riket brøt sammen.

Denne argumentasjonen skal ikke forstås slik at dermed er all planarbeide bortkastet. Planarbeide representerer en mulighet til refleksjon om viktige spørsmål når det gjelder det å drive skole. Det jeg og mange med meg stiller spørsmålstegn ved, er det samme som Gustav E. Karlsen gjør: planrasjonalismens tanke at det er et direkte lineært forhold mellom teori og praksis. I forhold til planers teori og planers realisering, er det vanskelig å unngå at det er en spenning.

Om en utvider perspektivet på forholdet teori – praksis, kan en her trekke inn en tanke som vel kan kalles ett grunnleggende dogme i norsk skoleverden: at det både er og bør være nær sammenheng mellom teori og praksis. Teori som ikke fører direkte til praksis er bortkastet. Planer er foreskrivende tekster som forutsetter en nær sammenheng teori – praksis. Den ovenfor skisserte grasrotskepsis bygger på at det er for stor avstand mellom plan som teori og skolevirksomhet som praksis, ikke på en tvil på nevnte grunndogme.

Det lar seg gjøre å argumenter mot dette grunndogme ut fra Luhmanns teori. Mens tanken om samfunnsmessig utdifferensiering i sosiale systemer deles av mange sosiologer, går Luhmann ut over dette med sin tanke om systemers lukning. Ut fra Luhmanns synsvinkel er det rett og slett ikke tilfelle at det er et nært forhold mellom teori og praksis. Innen hans systemteori blir teori og praksis system og omverden for hverandre, og som vist er det ingen direkte forbindelse mellom det lukkede kognitive system og omverden.

En helt annen type argumentasjon mot at teori alltid skal rette seg direkte inn mot praksis, finner en hos Wyller. Wyller argumenterer normativt. Han benekter ikke at det kan være et nært forhold mellom teori og praksis i den forstand at all teori rettes inn mot praksis, men advarer mot konsekvensene. Som kroneksempel nevner han marxismen. Fra Karl Marx fører ingen tankens vei videre. Og grunnen er at for ham skal all tenkning slå over i praksis, konkret forstått som politisk revolusjonær handling. Lenin først og så Stalin trakk konsekvensen av dette, hvilket førte til en dødslinje uten like (det måtte da være Hitlers) i europeisk livs-

utfoldelse.<sup>393</sup> Derfor er det viktig å opprettholde et prinsipielt skille mellom teori og praksis. All teori skal nødvendigvis ikke ende i praksis. Om så er tilfelle, kan det enten ende opp i en avgrenset teori eller en totalitær teori.

Om jeg skal driste meg til å si noe om forholdet mellom teori og praksis ut over faglig og profesjonell innretning, i sin mest generelle form, det vil si mellom et menneskes tanker og dets liv, oppdages en merkverdig dobbelthet. På den ene side er praksisen større enn teorien. Å omtale tilværelsen i all sin kompleksitet, sprenger teoriens mulighet. På den annen side er teorien større enn praksisen. Goethe sa at livet er for kort for menneskets sjel. Dersom en prøver å realisere alle foreliggende muligheter, får en sannelig oppleve det, og mange filosofer har interessert seg for de uutnyttede, de bortvalgte muligheter. Dette blir et nagende problem inntil en lærer seg i det hav av mulige liv å kaste anker i ett enkelt, slik at en i fred og ro kan reflektere over alle de andre.

### **10.5 Spenningen mellom strategiene tilpasset opplæring og felles referanserammer**

Denne spenningen kan ses som et eksempel på spenningen mellom tilpasset opplæring som sentrifugal strategi og de andre strategiene som sentripedale. Her har jeg i første rekke valgt Norsk Lærerlag som eksempel på uenighet i sak. I høringsuttalelsene til HUK GD L-97 fryktet Norsk Lærerlag at den vekten høringsutkastet la på faglig innhold, ville svekke de gode intensjonene utkastet hadde angående tilpasset opplæring.<sup>394</sup> Ved at læreplanene blir fylt av felles referanserammer, blir hensynet til den enkelte elevs funksjonsevne, som er tilpasset opplærings hovedansvarlig, skadelidende. Lærerlagets spesialkonsulent uttrykte den samme kritikk noe skarpere:

”Den detaljerte oppstillingen av emner som skal inn i det enkelte fag lar seg vanskelig forene med tilpasset opplæring... Vi er mest redd for at tilpasset opplæring skal bli skadelidende”.<sup>395</sup>

Dette er ingen uvanlig kritikk, min egen arbeidsplass, mente det var en direkte konflikt mellom høy grad av fellesstoff og tilpassete opplæring.<sup>396</sup>

I disse tre eksemplene på kritikk er det mer graden av fellesstoff enn strategien felles referanserammer i seg selv som kritiseres. Om en skal prøve å modifisere den påståtte spenning, kan en si at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom felles referanserammer som strategi og stoffmessig overfylte fagplaner. Noe annet er at i L-97 var denne sammenhengen tydelig.

Om en videre skal prøve å modifisere denne spenningen, kan en peke på den valgfrihet læreren også har ifølge L-97. PRL L-97 gir tross alt et visst rom for lærerens valgfrihet, en valgfrihet som ble økt høsten 1999.<sup>397</sup>

---

<sup>393</sup> Wyller, Egil A.: Enhet – annethet, s. 147.

<sup>394</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 16.

<sup>395</sup> Arneberg, Per: Ny læreplan for tiårig grunnskole. Artikkel i Skolefokus nr. 12/13 1995, s. 27.

<sup>396</sup> L-97: Høringsuttalelse fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, s.18.

<sup>397</sup> Forskrift til Opplæringslova åpnet for hovedtrinnsorganisering i stedet for årstrinnsorganisering når det gjelder fagplanenes hovedmomenter. Videre er to viktige føringer lagt i den samme opplæringslov. For det første kan lærerne begrunnet i lokalt læreplanarbeid erstatte eller velge bort enkelte hovedmomenter dersom

Viktigere i denne sammenheng er imidlertid læreplanenes utforming i forhold til måloppfyllelse. Som jeg nevnte i analysen over planarbeide som strategi, ble de ”gammeldagse” planene i den humanistiske dannelsesstradisjonen kritisert for å være for lite målrettede og dermed uegnet som grunnlag for evaluering. Men om en tenker seg en slik gammeldags plan uten for mye målrasjonalitet, da skulle det gå an å føre opp i moderat mengde de beste sanger og fortellinger. De og de sanger skulle synges og de og de fortellinger skulle fortelles, og hver enkelt elev kunne ta inn over seg det i sangene og fortellingene hun eller han maktet ut fra sin livssituasjon. Det ville gå utmerket i spenn med tilpasset opplæring sett i forhold til enkelt-elevenes funksjonsevne, og norske kvinner og menn kunne komme sammen fra ulike steder og grupperinger og faktisk synges sammen. Det ville være kroneksempler på felles referanserammer.

Dette reiser imidlertid en helt annen problematikk: Hva er de beste sanger og fortellinger? Svenskene hadde i sin tid en ”sangskatt” som det vitnes med at Oscar II hadde valgt ut. Det hadde han sannsynligvis ikke gjort, men da var det mulig å lage en ”sang-kanon”, og en kan si at Volrath Vogts utvalg av bibelfortellinger fra 1858, langt på vei fungerte som en ”fortellings-kanon” for norsk skole i over et hundreår.<sup>398</sup>

Kanskje vanskene med å opprette slike ”kanoniske” samlinger av fortellinger og sanger er et like stort hinder for dannelsen av felles referanserammer som hensynet til den enkelte elevs funksjonsevne? Jeg kommer tilbake til spørsmålet om en kanon i skolen under behandlingen av strategien felles referanserammer i forhold til differens i religiøs tilhørighet i 10.7.

Som sagt er ikke planen for KRL-faget i L-97 i stor grad preget av målrasjonalitet, og er de andre fagplanene tilsvarende lite preget, skulle ikke planenes utforming i så måte gjøre det umulig å forene felles referanserammer med differenser i enkeltelevens funksjonsevne. Men planenes stofftrengsel og for liten valgfrihet for lærerne, gjør at kritikken om en spenning mellom de to strategiene felles referanserammer og tilpasset opplæring nok har noe for seg. Dette betyr imidlertid ikke at denne spenning er en nødvendig spenning. Med planer som representerer mindre stofftrengsel, større valgfrihet og fravær av overdreven målrasjonalitet kan spenningen mellom strategien felles referanserammer og strategien tilpasset opplæring minskes. Noe annet er om disse tre nevnte betingelsene noen gang blir oppfylt.

## **10.6 Spenningen mellom strategien felles referanserammer og hensynet til differens i lokal tilhørighet**

Dette er en spenning mellom en strategi og hensynet til en ønsket differens. Her har jeg valgt to uttalelser til HUK GD L-97 som eksempler på uenighet.

Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, savnet en mer balansert argumentasjon i forholdet mellom den lokalorienterte skole og den nasjonale felleskulturen. De mente kunnskap i planen ble betraktet som et uproblematisk fellesgode:

---

opplæringen fremdeles når felles mål for fag og hovedtrinn. For det andre er prosentandelene når det gjelder vektning av arbeidsmåter blitt veiledende. Disse tre endringene førte L-97 nærmere M-87 på vesentlige punkter.  
<sup>398</sup> Winsnes, Ole Gunnar: Bibelhistorieundervisning- kristendomsundervisning? Artikkel i Kristendoms kunnskap – erfaring – kommunikasjon, s. 107 – 139, særlig s. 108-109.



”Å vektlegge betydningen av felles forståelsesrammer kan i og for seg betraktes som positivt, men det er oppsiktsvekkende at dette gjøres uten noen referanser til den lokalorienterte skole som har vært fremhevet de siste 20 år i vårt land”.<sup>399</sup>

Utdanningskontoret i Hedmark mente det var bra med et felles nasjonalt referansegrunnlag, men det lokale måtte bli sterkere betonet. Likeledes måtte linjene mellom det lokale og det nasjonale synliggjøres.<sup>400</sup>

I begge disse uttalelsene går differensen som differens i lokal tilhørighet og som differens mellom sentrum og periferi over i hverandre. Om vi setter differens i lokal tilhørighet på formelen differens mellom sentrum og periferi, kom det frem av analysen at dette er en gjengangerdebatt i norsk skole. Mens Det norske arbeiderparti i mellomkrigstiden hadde det geniale slagord ”By og land, hand i hand”, tilspisset konflikten som en forlengelse av differensen sentrum/periferi seg på 1970-tallet. Mye er sagt om bakgrunnen for dette uten at jeg her kan komme inn på det. Men folkeavstemmingen om Norges deltakelse i Det europeiske fellesmarked i 1972, var blant mye annet også en påminnelse om differensens relevans for det norske samfunn.

En av differensens manifestasjoner i skolesammenheng, var det såkalte Lofoten-prosjektet. Enda det paradoksalt nok var et samarbeidsprosjekt mellom folk fra det som i regional målestokk må kalles sentrum, Universitetet i Tromsø, og skoler i det som uten tvil kan kalles periferi, bygder i Lofoten. Dette er nok intet ekte paradoks, det forklares og oppløses langt på vei fullstendig ved å trekke inn to forhold: For folk i Nord-Norge, Tromsø inkludert, er sentrum Oslo. For det andre var de involverte personene fra Universitetet i Tromsø preget av venstrepopulistiske synspunkter som mange andre på den tiden. At disse tankene på 1970-tallet ble stemplet som ”radikale”, er nok så. Selv om det er mulig å peke på forskjeller, er det mye ved tenkningen bak Lofotenprosjektet som minner om Erling Kristviks didaktiske relasjonisme. Og han ble i sin tid stemplet som stokk konservativ.

Noen av hovedtrekkene ved tenkningen bak prosjektet var at skolen gjorde elevene fremmed for sitt eget nærmiljø. Om denne fremmedgjøring var stor nok, ”måtte” ungdommen reise fra bygda etter endt skolegang. Mer positivt formulert var tanken at skolen skulle arbeide for å gjøre elevene til ”gagns mennesker” også lokalt. De skulle ideelt sett gjennom skolen lære seg ”en kritisk solidaritet” til sitt eget lokalsamfunn. Men dette kunne aldri oppnås ved rigid sentralt fastsatte skoleplaner. Lokalsamfunnet måtte være kontekst for elevenes læring, følgelig måtte planene i stor grad lages lokalt ved den enkelte skole.

Hvor mye som ble igjen av Lofoten-prosjektet kan diskuteres. ”Lofoten-prosjektet, hva var vel det”? spør folk i de angjeldende bygder noen år senere.<sup>401</sup> Men i alle fall finner vi nedslag av tenkningen om lokalorientert undervisning i M-87. ”Lokalt læreplanarbeid” ble i forbindelsen med den planen ett av de store slagord, og vi som arbeidet i lærerutdanningen ble sendt rundt for å arbeide med det ut fra våre respektive faglige ståsted. Men i M-87 er det ikke tale om noen ekstrem form for lokalorientert undervisning. Innen rammen av den sentrale læreplanen skulle lokale planer lages som både tok hensyn til sentralt fastsatt stoff og lokal forhold.

---

<sup>399</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 21.

<sup>400</sup> Ibid., s. 13. Utdanningskontorene i Oslo og Akershus og i Vestfold uttalte seg i samme retning ved å etterlyse det lokale læreplanarbeide. Det samme gjorde Norsk lærerlag og Lærerutdanningsrådet. S. 26.

<sup>401</sup> Karlsen, Gustav E.: Desentralisert skoleutvikling, om Lofotenprosjektet s. 262 – 316.

Etter mitt syn fant M-87 en akseptabel balanse mellom sentralt og lokalt når det gjelder læreplanarbeide. Men det må innrømmes at når Svein Sjøberg fant at lærere hadde forrykket et planbestemt forhold mellom samfunnsfag og naturfag på 50 – 50 til langt på vei 80 – 20 i samfunnsfagets favør, så gikk de ut over denne balanse.<sup>402</sup> Slike eksempler er kanskje noe av bakgrunnen for at L-97 helt klart har gått i sentraliserende retning når det gjelder bestemmelse av lærestoffets innhold, på tross av mulighetene til lokalt tilvalg. Jeg er blant de som mener at L-97 i så måte har gått for langt.

Om det nå er M-87 eller L-97, så plasserer disse læreplanene seg på en skala mellom sentralt og lokalt fastsatt lærestoff. Slik sett vil det være en spenning mellom disse to størrelsene, og spenningen mellom strategien felles referanserammer og differens i lokal tilhørighet forstått som differens sentrum/periferi vil bestå. Som vist i analysen, har norske læreplaner beveget seg i en pendelbevegelse mellom disse poler. Spenningen lar seg vanskelig fjernes. Selvfølgelig er det tenkelig med helt sentralt gitte eller helt lokalt skapte læreplaner, og dermed er spenningen opphevet. Men begge disse to alternativene har sine opplagte svakheter. Når undervisningsministeren i et land kan se på klokken og si at akkurat nå sitter alle femteklassingene og regner brøkgregning, er parodien på den sentralt gitte læreplan fullkommen. Ved en helt ut lokalt laget læreplan, kan en spørre om enhetsskolen fremdeles eksisterer.

Ut over dette kan det være relevant å utvide perspektivet ved å si litt om stedegenhet og det stedegnes sted. Som vist uttalte Utdanningskontoret i Hedmark at linjene mellom det lokale og det nasjonale måtte synliggjøres, en uttalelse som rører ved noe avgjørende i forhold til spørsmålet om det stedegnes sted. I Kristviks didaktiske relasjonisme var dette tenkt på en harmonisk måte. Kristvik skildret den enkeltes ”samfunnsvokster”, forankret til tre steder: ”barneheimen”, ”heimbygda” og ”fedreheimen”. Først når hjemmene ble bundet sammen lokalt til hjemstedet, ble det ”eigentlege samfunnet til”. Og innsikten i hjemstedet skulle gi samfunnsansvaret en stedlig forankring med folket, ”fedreheimen” som horisont:

”Berre fedrelandet, den store heimen, kan gje retteleg luft under vengjene for all stor livsevne, for all skapande kraft”. ”Sunnmør vilde ikkje ha gjort anna ut av Ivar Aasen enn ein raritetssamlar. Markblomar og målblomar kunde han nok samla, men snaudt nok hadde det frigjort hans veldige ånd. Noreg derimot gjorde han til målmeisteren og kulturreisaren, til eit genialt reidskap for den nasjonale livsviljen i folket”.<sup>403</sup>

I tenkingen bak Lofotenprosjektet er denne harmoni mellom ”heimbygda” og ”fedreheimen” borte. Her er det stedegne forstått som det lokale som skulle danne rammen og betingelsene for skolens virksomhet. Ett av slagordene for den lokalorienterte pedagogikken var at den var kontekstuell. På samme måte som kravet om kontekstualitet utløser spørsmålet om hva er kontekstens grenser, utløser kravet om stedegenhet spørsmålet om stedets grenser. Hva er grensene for det sted som det egne hører til?

LP KRL 97 bytter ut konfesjonalitetsbegrepet med stedegenhetsbegrepet, og sier at

---

<sup>402</sup> Svein Sjøberg var leder for en arbeidsgruppe som laget Naturfagutredningen. I ”Rapport 1: Naturfag i grunnskole og lærerutdanning”, mente de å kunne dokumentere at ”naturfag i dag i praksis har svært liten plass på grunnskolens barnetrinn, og at spesielt fysikk/kjemi-delen er nesten ikke-eksisterende”. S. 5.

<sup>403</sup> Sitert etter Rune Slagstad: De nasjonale strateger, s. 104.

”opplæringen skal ha sitt utgangspunkt og tyngdepunkt i kristendommen i den stedege form som har preget og preger norsk kultur- og samfunnsliv, men også være økumenisk åpen og gi kunnskap om andre kristne trosretninger” (s. 90).

Her er det tydelig at det er det nasjonale som er tenkt som det stedege. Men å utvide det stedege til det nasjonale, er ikke noe godt svar på Utdanningskontoret i Hedmarks spørsmål, som nettopp går på forholdet mellom det nasjonale og det lokale.

Det finnes forskning på hjemstedsfølelsens betydning, for eksempel har Eva Hurtig i sin avhandling ”Hemhørighet och stadsfornyelse belyst i fyrhtotalstadsdelen Sanna i Gøteborg”. Hun fant at det var hjemmet som er sentrum i det nettverk som binder menneskene og stedet sammen. Det knytter oss til fortiden, fremtiden, de fysiske omgivelser og vår sosiale verden. I dette ligger svært så jordnære forhold bakt inn. I sin undersøkelse av bydelen Saupstad fant Lars Arne Bø at hjemstedsfølelsen for beboerne der i stor grad var knyttet til om de trivdes. Gode naboforhold og trygghet for ungene var argumenter som oftest gikk igjen når de skulle forklare seg hvorfor de følte seg hjemme.<sup>404</sup> Nå kan det ikke benektes at leiligheter til overkommelig pris var en avgjørende grunn til at menneskene flyttet til Sanna og Saupstad. Men dette forhindrer ikke at det tross all negativ omtale av drabantbyer, fremdeles finnes en stedegenhetsfølelse for det lokale sted. Om Utdanningskontoret i Hedmark har rett, er det overgangen fra det lokale til det nasjonale som er vanskelig å synliggjøre. Den opplagte overgang fra heim og heimbygd til fedreheimen som Kristvik så, er ikke så tydelig lenger.

Nå kan det være at mange også ser på Kritsviks ”fedreheim” som for liten plass til utfoldelse. Zygmunt Bauman spør hva som skjer med oss når maktsentrene ikke lenger er knyttet til bestemte geografiske forankringspunkter, men er frigjort fra disse og utfolder sitt spill over og på tvers av enhver nasjonal eller lokal orden. Globaliseringen (N.B. ikke universaliseringen), innebære for ham nettopp dette at økonomiske krefter er blitt løsgjort fra sine tradisjonelle lokale eller nasjonale begrensninger. Baumans svar er et nytt klassesamfunn der det viktigste skille på klasser ikke er eiendomsretten til produksjonsmidlene som hos Marx, men muligheten til mobilitet. Den nye overklassen er ikke bundet av noen grenser, derfor ingen stedegenhet. For underklassen er stedegenhet dreid til stedbundethet. Underklassen er de som er bundet til sitt sted, i ytterste tilfelle fengslet. I mellomskiktet finnes turister og omstreifere seg, mens fengselsfuglenes inverterte motstykke er flyktningene.<sup>405</sup>

### **10.7 Spenningen mellom strategien felles referanserammer og hensynet til differens i religiøs tilhørighet**

Dette er enda et eksempel på spenning mellom en strategi og hensynet til en ønsket differens. Her har jeg valgt Geir Skeies kritikk i avhandlingen ”En kulturbevisst religionspedagogikk” som eksempel på uenighet i sak. Kritikken går på to punkter alt ettersom felles referansepunkter skal være et forsvarsverk mot fragmentering av livsverden, eller konstituere et realiteskontinuum mellom individ og samfunn. Siden det skal vise seg at det er sterke forbindelseslinjer mellom disse to punktene, vil jeg drøfte de to punktene under ett.

---

<sup>404</sup> Bø, Lars Arne: Saupstad – en bydel i endring, s.28ff. Han bygger sin hovedoppgave delvis på teorier fra Eva Hurtigs doktorgradsarbeid ”Hemhørighet och stadsfornyelse belyst i fyrhtotalstadsdelen Sanna i Gøteborg”.

<sup>405</sup> Bauman, Zygmunt: Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser, særlig kp. 5.

Nå bruker Skeie og jeg noe forskjellig språkbruk, og dette skaper en mulighet for at vi taler forbi hverandre. Der min benevnelse er differens, er hans pluralitet. Han skiller mellom tradisjonell og moderne pluralitet, der jeg som to differenser har differens i religiøs tilhørighet og fragmentering av livsverden. Parallelliteten mellom tradisjonell pluralitet og differens i religiøs tilhørighet er god. Hans benevnelse "moderne pluralitet" er noe videre enn min "fragmentering av livsverden" i og med at "I den moderne pluraliteten inngår både tradisjonell pluralitet og moderne pluralitet".<sup>406</sup> Men når han bestemmer pluralitetens moderne aspekt i forhold til L-97, trekkes langt på vei de samme størrelser frem som jeg brukte for tilsvarende å bestemme fragmentering av livsverden ut fra de analyserte tekster: "flimmer-samfunnet" og en kritisk (i min analyse ambivalent) holdning til ungdomskulturen. I tillegg ligger det jeg i teoriodelen viste til som privatisering av religion inn under Skeies "moderne pluralitet". Dette forhindrer ikke at språkbruken er parallell nok til å anføre Skeies kritikk som eksempel.

Skeie knytter felles referanserammer direkte til kulturarven, slik at hans kritikk rettet mot styrking av kulturarven også innebærer en kritikk av felles referanserammer. Det første problem som her ifølge Skeie forventes løst, svarer til det jeg har sett som strategien fellesreferanserammers oppgave i forhold til fragmentering av livsverden. Mot "flimmersamfunnets" usammenhengende kunnskapsbrokker settes de felles referanserammer som basis for individenes identitetsdannelse. Hans kritikk går her i første rekke på at ved dette skapes en spenning mellom det han kaller moderne og tradisjonell pluralitet:

"Dermed blir den kulturarv som mobiliseres mot den moderne pluraliteten samtidig et bidrag til undertrykking av den tradisjonelle pluraliteten".<sup>407</sup>

Han mener L-97 ikke har skilt mellom to ulike diskurser om pluraliteten, og derfor har de som stod bak ikke sett den spenning han peker på.

Det andre problemet som her ifølge Skeie forventes løst, svarer til det jeg har sett som strategien felles referanserammers oppgave i forhold til differensen individ-samfunn. Skeie problematiserer både at identitetsbegrepet blir brukt på en nasjon analogt med et individ, og at en slik kobling av identitetsforståelse lar seg opprettholde i et samfunn preget av religiøs/livssynsmessig pluralitet. Han sier læreplanens tanker

"om den samlede, substansielle, individuelle identiteten og likedan ideen om den felles, nasjonale identiteten er vestlige forestillinger med røtter i modernitetens tidligere faser".<sup>408</sup>

Spenningen mellom felles referanserammer og religiøs/livssynsmessig pluralitet kommer således frem på to måter: 1) Ved at felles referanserammer forankret i en kulturav, brukes som medisin mot sykdommen flimmerkultur slik at hensynet til religiøs/livssynsmessig pluralitet blir skadelidende. 2) Ved at felles referanserammer brukes som redskap til å binde individene sammen i et sosialt fellesskap på en måte som også rammer hensynet til religiøs/livssynsmessig pluralitet. Skeies posisjon innebærer derfor en prinsipiell avvisning av felles referanserammer. Skeie kritiserer tenkningen på to avgjørende punkter: 1) Den er umulig. 2) Den er illegitim.<sup>409</sup>

---

<sup>406</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 255.

<sup>407</sup> Ibid., s. 255.

<sup>408</sup> Ibid., s. 253.

<sup>409</sup> Ibid., s. 140.

Her ser en tydelig at kritikken går både på at felles referanserammer rettes inn mot fragmentering av livsverden og at felles referanserammer skal skape et kontinuum mellom individ og samfunn.

Om forholdet individ – samfunn har jeg skrevet i teoridelen, og dette vil bli drøftet i kapittel 11. Men før jeg ut over dette går inn på en drøfting av Skeies synspunkter, må identitetsbegrepet innen hans avhandling bli behandlet mer utførlig.

Skeie bygger i så stor grad på Paul Ricoeurs forståelse av et menneskes identitet, at en fremstilling av Skeies posisjon nødvendigvis må innbefatte denne. Ricoeur prøver å fastholde to aspekter ved identiteten: at individets identitet stadig er i endring men likevel noe vedvarende. Identitet som ”selvhet” (ipse) vedvarer selv om identiteten som ”likhet” (idem) endrer seg med tid og sted. Det blir vanskelig å forstå identitet som likhet i og med at et menneske alltid er i endring.<sup>410</sup> Forstår en identitet som selvhet, er dette ifølge Ricoeur mindre knyttet til hva et menneske er enn hvem et menneske er. Ricoeur illustrerer det med betydningen av uttrykket ”å holde ord”. Selv om et menneske er i stadig endring, kan det holde et løfte og slik bekrefte at en er seg selv. Det er ved fortellingen at denne ”ordholdende” instans konstitueres, i og med at det er en tolkende instans i personen som står for denne fortelling. Det blir en dialektikk innen identiteten mellom på den ene siden selvet som ”det samme” (idem), og på den annen side selvet som ”selvhet” (ipse), den tolkende instans. Denne fortelling er en fortelling i vid forstand og trenger ikke fylle for eksempel Aristoteles krav til fortellingens helhet<sup>411</sup>. Om et menneske ikke ser den store helhet i sitt liv, er det likevel en instans i selvet som ser denne manglende helhet. Det finnes ikke noen forteller uten fortelling eller en fortelling uten forteller, og Ricoeurs spørsmål blir: Hvem forteller sin fortelling?

Identiteten har også sin dialogiske karakter. En som forteller søker en annen som lytter, forstår og slik fullfører fortellingens mål; å bli fortalt til noen. Dette er parallelt til eksemplet med å holde et løfte. Identiteten blir til i samspill med andre. I sin forståelse av hvem denne Andre kan være, åpner Ricoeur også opp for at dette kan ha religiøs karakter; også Gud kan være den Andre.<sup>412</sup>

Identitetsfortellingen står også i forbindelse med andre fortellinger, også de fortellinger som tradisjonen har å fortelle. Den står i en tradisjon av fortellinger og er innvevd i språket som en kommunikativt etablert størrelse. Det er et stort spenn mellom å forme identitetsfortellingen tett opp til kulturens fortellinger og slik sett forstå seg ”tradisjonelt” og på den annen side å utfordre, omforme og nyskape ut fra tradisjonen, og fremstå som ”utradisjonell”.

---

<sup>410</sup> Allerede de første greske filosofene måtte bryne seg på spørsmålet om hvordan det er mulig å beskrive en verden i stadig endring. Heraklit kom til at alt flyter, Anaximenes kom til at all endring er en illusjon.

<sup>411</sup> I ”Om diktekunsten”, kp. VI – VIII, setter Aristoteles opp følgende krav til fortellerelementet (mythos, vanligvis oversatt med fabel) i en tragedie: Fabelen skal ha begynnelse, midte og slutt. Videre skal hendelsene følge på hverandre på en sannsynlig eller nødvendig måte. Dette innebærer et krav om helhet, ingen ting skal kunne utelates uten at det resulterer i en påtakelig endring: ”Begivenhetenes enkelte deler må henge slik sammen at hvis man rokker ved en del eller fjerner den, så kommer det hele i ulage og faller fra hverandre. For det som ved sitt nærvær eller fravær ikke gjør noe til saken, er ingen del av det hele” (Kp. VIII). Se 4.4.

<sup>412</sup> Til ordbruken er å si at mens Skeie i forhold til Ricoeur bruker ”den Andre”, bruker jeg i forhold til Levinas ”den Annen”. Her skal ikke gås opp noen fullstendig grense mellom Ricoeurs og Levinas’ forståelse av ”den Annen”. Men det kan sies at mens Ricoeur understreker den dialogiske karakter i forholdet mellom et jeg og ”den Annen”, går Levinas klart ut over dette ved å poengtere at den Annen er den jeg alltid må oppgi å forstå. Se kp. 4.4 og 9.2.

Skeie kombinerer Ricoeurs forståelse av identitet som fortelling med sin forståelse av det moderne samfunn som pluralistisk i gammel og ny forstand, og ender opp med at

”hvis identitetens ”hva” skal bindes til et bestemt innhold, innebærer det at enkeltmenneskets identitetsfortelling blir diktert av andre. Noe slikt vil innebære at den personlige identitetsfortelling søkes likeformet med en bestemt tradisjonsfortelling”.<sup>413</sup>

Den eller de som prøver på noe slikt, har ikke forstått den dynamikken som gjelder for kulturelle prosesser i alminnelighet og for identitetsdanning spesielt. Derfor vil det være naivt å forstå en kulturell ”kanon” i læreplanene som redskap til å fremme en bestemt identitet, også på det religiøse område. Et bedre ord enn ”identitetsdanning” vil ifølge Skeie være ”identitetsforvaltning”:

”I den moderne pluralitetens samfunn er det derfor ikke bare urealistisk å forme kultur og identitet gjennom utdanningssystemet, det blir også illegitimt. Det ville være å hindre mennesker i å utfolde seg som mennesker gjennom likeforming av deres meningsdanning. Dette har for lengst blitt avvist selv i relativt mono-kulturelle samfunn som de europeiske demokratiene på prinsipiell basis. Det som derimot kan forsvares som dannelsingsmål er å utvikle barn og unges evne til identitetsforvaltning. En slik dannelsingsoppgave innebærer ikke å dele ut (halv)ferdige identitetsfortellinger, men å øve opp ”fortellerevnen”. Det krever både mulighet til et møte med kulturers mangfoldige bidrag og hjelp til ansvarliggjøring av den enkelte innenfor sitt eget og overfor andres liv. En slik dannelsingsoppgave kan ikke forankres i en bestemt kulturell tradisjon, men må oppfattes som å være av etisk karakter. Den må derfor baseres på enighet om betydningen av frihet til å velge kultur og forvalte sin identitet på tvers av tradisjonstilknytninger”.<sup>414</sup>

Menneskenes identitet i et moderne samfunn blir en ”plural identitet”, i og med at det henter innhold til sin identitetsforvaltning fra ulike kulturelle kilder.

Det første en kan spørre seg om i forhold til Skeies argumentasjon er om menneskelig identitet noen gang har vært noe annet enn ”plural” i den forstand at mennesker har vært påvirket av ulike kulturelle kilder. En absolutt monolittisk kultur hører til sjeldenhetene. Her er det tale om grader av pluralitet i kulturell påvirkning, og den er uenkelig blitt større i moderne enn i tradisjonelle samfunn.

Et interessant eksempel er komponisten Alexander Schnittke. Han så på seg selv som en russisk komponist, men respekterte den tyske musikktradisjonen:

”Although I don’t have any Russian blood, I am tied to Russia, having spent all my life there. On the other hand, much of what I have written is somehow related to German music and to the logic which comes out of being German, although I did not specially want this.... Like my German forefathers, I live in Russia, I can speak and write Russian far better than German.

---

<sup>413</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 140.

<sup>414</sup> Ibid., s. 140. Skeie gjør ikke nærmere rede for begrepet ”identitetsforvaltning”. Det kan være at han er påvirket av dansk pedagogisk litteratur som har lansert begrepet ”selvforvaltning”. Det bestemmes slik: ”Selvforvaltning er individets vilje og evne til at skabe sit eget liv – og øve inflydelse på sine livsomstændigheder – i et ansvarlig og solidarisk samarbejde med andre likeværdige mennesker”. Espen Jerlang (red.): Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis, s. 7.

But I am not Russian... My Jewish half gives me no peace: I know none of the three Jewish languages – but I look like a typical Jew.”<sup>415</sup>

Schnittkes tidligere verker er blitt betegnet som ”stilistisk pluralisme”, mens hans senere musikk er mindre fragmentert, og i hans pianotrio er de ulike stilistiske elementene vevd sammen i et enet hele.<sup>416</sup> Nå er det problematisk å slutte fra verk til komponist, men det er ingen urimelig tanke at Schnittke både som menneske og komponist etter hvert tilegnet seg en større evne til å sette de ulike impulser sammen. I alle fall om en ser på hans komposisjoner som hans identitetsfortelling.

Dette er ingen innvending mot Skeies argumentasjon ut fra hans premisser. I tillegg kan sies at forholdet mellom Schnittkes identitet som menneske og som kunstner og den identitet som var ønsket av den stat han bodde i, neppe kan betegnes som harmonisk. Men det skulle ut fra dette gå tydeligere frem hva som ligger i at Skeie advarer imot felles referanserammer: Å sette opp et felles ”hva” som grunnlag for identitetsfortellingens ”hvem”, er i det moderne samfunn både urealistisk og illegitimt. Tilsvarende mener han som vist ovenfor, at den tette forbindelsen mellom individuell og nasjonal identitet er meget problematisk. I et pluralistisk samfunn vil felles referanserammer stå i veien for en ønsket inklusjon av mennesker med ulik religiøs/livssynsmessig bakgrunn. At det er en kraftig spenning mellom Skeies posisjon og L-97’s skulle dermed være klart. L-97 fastholder forbindelsen mellom individuell og nasjonal identitet og sammenhengen mellom identitetens ”hva” og identitetens ”hvem”.

Spørsmålet blir da om det lar seg gjøre å komme med innvendinger mot Skeies argumentasjon som i alle fall til en viss grad gjør spenningen mellom felles referanserammer og hensynet til differens i religiøs tilhørighet mindre.

Først en anmerkning som ikke gjør spenningen mindre. Når Skeie problematiserer forholdet mellom identitetens ”hva” og ”hvem”, henger dette sammen ikke bare med hans forståelse av pluraliteten, både den tradisjonelle og den moderne. Problematiseringen henger også sammen med at han bygger på Ricoeur, som ser ipseiteten som en del av identiteten.

Som vist i teoridelen, bestemte Wyller identitet til å være et særtilfelle av ekvivalens og å innebære refleksivitet. Sammenligner en Wyllers og Ricoeurs bestemmelser av begrepet, finner en paralleller, men også ulikheter. Begge har med likhet og selvhet (selvsamhet hos Wyller) som begrepets to ankerpunkter. Forskjellen i bestemmelsen ligger i at for Wyller er identitet et særtilfelle av ekvivalens, mens Ricoeur ikke foretar en slik begrensning av identitetssatsen.

Dette henger sammen med at de to lærde herrer divergerer når det gjelder filologien. Ricoeur forankrer sin teori om identitet i det latinske skillet mellom ”idem” og ”ipse”, der det første står for likhet og det andre for selvhet. Wyller utleder begrepets aspekt av refleksiv selvsamhet ut fra det latinske ”idem” og det greske ”to auto” eller ”tauto”: det selvsamme. Mens Ricoeur forankrer identitetens selvhet i ”ipse”, gjør Wyller det tilsvarende i ”idem”. Mens begge har med identitetens selvhet/selvsamhet, har Wyller et sterkere identitetsbegrep i og med at han innskrenker identiteten som et særtilfelle av ekvivalens.<sup>417</sup> Skal det ha mening

---

<sup>415</sup> Bø, Else: An analysis of the pianotrio of Alfred Schnittke. Mastergradsoppgave ved Royal College of Music, s. 3-4.

<sup>416</sup> Ibid., s. 9.

<sup>417</sup> Fremstillingen bygger på Skeies avhandling s. 133ff. Han bygger på Ricoeurs artikkel i Johnson, B. (ed.) Freedom and interpretation: Self as ipse.

å tale om menneskelig identitet ut fra Wyllers sterke identitetsbegrep, må de ulike (ofte logisk uforenlige) impulser et menneske blir til del, bli tilegnet av det enkelte menneske på en slik måte at de er blitt det enkelte menneskes egne.<sup>418</sup> Hovedpoenget her er imidlertid at begge bygger selvhet/selvsamhet inn i identitetsbegrepet. Wyller ved sitt sterke identitetsbegrep, Ricoeur ved å se ipseiteten som en del av identiteten.

En helt annen måte å se dette på representerer den franske filosofen Jean-Bernard Paturet. Han skiller ipseiteten fra identiteten. Som nevnt i 7.11 taler han om aporier som følger enhver opplæring og oppdragelse. En av disse er aporien mellom identitet og ipseitet.<sup>419</sup> Paturet ser identitet og ipseitet som to motstridende størrelser. Identiteten er det som kommer frem når mennesket blir beskrevet utenfra av de ulike vitenskaper, biologisk, sosialt, historisk, psykologisk eller hva det måtte være. Individet blir slik sett forstått som en totalitet av sine sosiale og biologiske roller. Ipseiteten derimot, ser Paturet som et mysterium og en hemmelighet. Hvordan og hvorfor er jeg meg selv og ingen annen? Særlig blir dette satt på spissen når det gjelder tvillinger, og han siterer Mark Twain som skrev:

”Da jeg var en baby, hadde jeg en tvillingbror. En av oss to druknet i klesstampen. Familien trodde at det var bror min som døde, men mer og mer spør jeg meg selv om det ikke var meg”.<sup>420</sup>

Paturet trekker inn språkbruken fra Levinas's bok ”Totalité et infini” og sier at identiteten er totaliteten mens ipseiteten er uendeligheten. Identiteten er totaliteten fordi den definerer og bestemmer mennesket og prøver å omslutte det i objektivitetens kategorier. Ipseiteten er uendeligheten fordi den unnslipper enhver objektivisering. Ipseitetens ”jeg” er dermed ikke gjenstand for vitenskapelig undersøkelse.

Enhver oppdrager blir konfrontert med denne aporien mellom identitet og ipseitet. Følgelig kan ikke oppdragelsen reduseres til en serie pedagogiske teknikker som følger av de ulike vitenskaper om mennesket. Paturets forslag blir da som følger:

”Det faktum at det er umulig å redusere ipseiteten med sitt mysterium og sin hemmelighet, tvinger oss til en oppdragelse som stiller den (ipseiteten) som subjekt overfor et annet subjekts mysterium”.<sup>421</sup>

Dette at Paturet ikke lar ipseiteten gå opp i identiteten, kan være en fruktbar måte å se forholdet mellom identitetens ”hva” og identitetens ”hvem”. Det vil si at ipseitetens ”hvem” sprenger identitetens ”hvem”, og mellom identitetens ”hva” og ipseitetens ”hvem” vil det være en apori. Følgelig vil det alltid være et spenningsforhold mellom skolens innhold og den enkelte elevs ipseitet.

Men på samme tid som det alltid vil være et spenningsforhold mellom identitetens ”hva” og ipseitetens ”hvem”, er det på den annen side ingen nødvendig konklusjon av denne innsikt at

---

<sup>418</sup> Berit Østberg bruker sammensetningen ”integrert plural identitet”. Se for eksempel artikkelen ”Kulturell og religiøs sosialisering i klassen” i Religion og livssyn nr. 3 1998, s. 13-16. Slik identitet er forstått her i forlengelsen av Wyller, er tilføyelsen ”integrert” unødvendig, det ligger allerede i identitetens selvsamhet.

<sup>419</sup> Paturet, Jean-Bernard: De la responsabilité en éducation, s. 49-52.

<sup>420</sup> Ibid., s. 51. I sin forståelse av ipseiteten støtter Paturet seg til Michel Jouhau's bok: ”Sur les apories de l'ipséité”.

<sup>421</sup> Ibid., s. 52. Når mysterium er brukt om ipseiteten, har ordet en betydning som ligger mer opp til Gabriel Marcel's forståelse enn den religionsvitenskapelige.



det dermed er klar bane for hvilket som helst felles innhold. Skeies argumentasjon må undersøkes nærmere.

Selv om Skeie allerede i innledende sammendrag sier at hans avhandling er et ønske om å bidra til fornyelse og videre utvikling av en religionsundervisning for alle i norsk offentlig skole,<sup>422</sup> er hans refleksjoner om forholdet mellom identitetens ”hva” og identitetens ”hvem” av så generell karakter at de omfatter enhver oppdragende instans. Dermed blir hans synspunkter ubeskyttet. Men om vi nå begrenser oss til skolens domene, foreskriver han hva som er legitimt eller ikke for et helt undervisningssystem. Nå går han ikke nærmere inn på hva legitimitet innebærer. En måte å bruke begrepet på, er at det dekker det som er i overensstemmelse med gjeldende lov (av det latinske legitimus, til lex, lov), altså en juridisk størrelse. Da brukes det næmest synonymt med legal. Vanligere er en videre bruk av begrepet. Det moderne samfunn krever legitimitet fordi menneskene skal kunne godta, uten stadig kontroll, handlinger og inngrep foretatt av personer, organisasjoner og institusjoner de ikke har nærmere kjennskap til. At en person eller institusjon har legitimitet kan bety at andre har tillit til at personen/organisasjonen handler med utgangspunkt i akseptable verdier og normer og rimelig sikre kunnskaper.<sup>423</sup> Da blir det et begrep som forankres moralsk, og det er rimelig at det er i denne videre mening Skeie forstår begrepet.

Det kan være at han som en usagt forutsetning har at dette undervisningssystemet helt og holdent er et offentlig anliggende. Som vi så ut fra Luhmanns tenkning om sosiale systemer, tilhørte det et funksjonelt differensiert samfunn et utdifferensiert oppdragelsessystem. Men at alle skoler av den grunn skulle være offentlige skoler, ligger ikke i kortene. Det ville innebære en spesiell interpenetrasjon mellom det politiske system og oppdragelsessystemet. Det kunne godt tenkes en viss interpenetrasjon mellom religionssystemet og oppdragelsessystemet som resulterte i religiøst funderte skoler, da gjennom det Luhmann kalte programmer. Om så er tilfelle, ville det være et oppsiktsvekkende krav at slike religiøst funderte skoler ikke skulle ha legitimitet til å undervise ut fra en eller annen ”kanon”. Og hvilken instans skulle i så tilfelle fastslå denne illegitimitet selv som moralsk størrelse? Om det er Skeie på vegne av ”den moderne pluralitet”, har en havnet i den situasjon at ”den moderne pluralitet” normativt har kneblet ”den tradisjonelle pluralitet”. Det resulterer i en noe merkverdig variant av Skjervheims liberale dilemma, får en si.

Denne ubeskyttethet i Skeies argumentasjon er til liten hjelp for opprettelsen av felles referanserammer slik L-97 ønsker det. Mange ikke-offentlige skoler vil nok skape referanserammer, men disse referanserammene vil ikke nødvendigvis være felles for en hel nasjon. Som sådan kunne de nok oppfylle intensjonen som strategi mot fragmentering av livsverden, men de kunne ikke oppfylle intensjonen som strategi i forhold til differensen individ-samfunn på den måten felles referanserammer i en offentlig skole er tenkt å gjøre ifølge GD L-97.

Kan så den offentlige delen av skolesystemet ha felles referanserammer med legitimiteten i behold? Om en grunnleggende lese-, skrive- og regneferdighet hører til felles referanserammer, vil få bestride legitimiteten av slike felles referanserammer. En slik avvisning ville kreve en god begrunnelse. Det må legges til at opplæring i tallbehandling og språk ikke er irrelevant for menneskers identitet. For språkets vedkommende ligger det et klart identitetskonstituerende valg bak det å arbeide for bevaring og videreføring av et språk-samfunn på skarve 4,5 millioner mennesker.

---

<sup>422</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. I.

<sup>423</sup> Statsvitenskapelig leksikon, s. 138ff.

Nå kan en si at å sikre seg det nødtørftige mål av felles referanserammer som ligger i grunnleggende opplæring i tallbehandling og språk, kunne offentligheten også sikret seg gjennom visse minstekrav til ikke-offentlige skoler. Poenget her var å argumenter for at offentlige skoler også har legitimitet til å sette felles referanserammer på sine planer.

Noe annet er muligheten til opprettelse av felles referanserammer ut over opplæring i tallbehandling og språk. En ting er å lære seg norsk, en annen ting er hvilke tekster en skal arbeide med i undervisningen. Og der har Skeie rett i at opprettelse av det han kaller en ”kanon”, det vil si en samling av det som holdes for de viktigste tekster, ikke er noen lett oppgave. Lettere er det ikke innen religionsundervisningen.

Skeie sier denne oppgave er umulig, jeg sier den er vanskelig. I det ligger en betydningsfull nyanse. Har en sagt at oppgaven på forhånd er umulig, har en også avskåret enhver videre drøfting og debatt om hva som er viktige tekster. Sier en at oppgaven er vanskelig, er en slik drøfting og debatt ikke avskåret. På samme tid som full konsensus om en endegyldig ”kanon” av tekster innen skolens ulike kunnskapsområder neppe noen gang vil bli realisert, er det viktig å ha forestillingen om en slik ”kanon” som regulativ ide for å holde en debatt om teksters viktighet og kvalitet levende. Når det her tales om ”kanon”, er det et åpnere begrep enn teologiens. Om en skulle komme frem til en fellesreligiøs kanon i teologisk mening, ville en langt på vei realisert ansatsene til en fellesreligion.

Her må noen ord om forholdet mellom en slik ”kanon” av viktige tekster og felles referanserammer skytes inn. Ut fra analysen av begrepet i 7.5, kan en si at felles referanserammer tar opp i seg begrepet ”kanon”, men dekker også et noe videre saksfelt enn det en ”kanon” av tekster gjør. Felles referanserammer innbefattet både faglig strukturert innhold som f. eks. matematikkens aritmetikk og f. eks. fortellinger fra kulturarven. For å forstå begrepet, må en legge vekt på alle tre del-ord: ”felles”, ”referanse” og ”rammer”. De skulle være felles referanser slik at mennesker kunne kommunisere på tvers av differenser. De skulle være rammer, det vil si mer enn kunnskaper som løsrevne fakta som medieverdenens flimmer. De skulle være helhetlige og strukturerte og slik gi grunnlag for å tilegne seg ny kunnskap. De knyttes til skolefagenes strukturer og til strukturer mellom fagene, til kulturarven dynamisk forstått og til en bestemt erkjennelsesteori. Når jeg i analysen kritiserte pregningen av begrepet for å være noe upresis, kommer det av at forholdet mellom disse tre tilknytningspunktene ikke er godt nok klarlagt, særlig forholdet mellom de faglige strukturer og kulturarven. Men denne uklarhet forhindrer ikke at viktige tekster i en eller annen ”kanon” hører til i det som er ment å være felles referanserammer.

Forholdet mellom felles referanserammer og erkjennelsesteori, berører et annet aspekt ved Skeies kritikk: Felles referanserammer i form av en kulturell ”kanon” brukes som redskap til å forme en bestemt identitet. Om så er tilfelle, er jeg enig i Skeies kritikk: Dette er avvist i relativt mono-kulturelle samfunn som de europeiske demokratiene på prinsipiell basis. Men det er ingen direkte vei mellom det å la den oppvoksende slekt møte tradisjonenes viktigste tekster og å forme en bestemt identitet. Ut fra hermeneutikkens innsikter slik Gadamer har beskrevet dem, innebærer troen på en slik direkte vei et usikkert foretagende.

Her mener jeg Skeie har noe rett i sin kritikk. Det kan være at de strukturer GD L-97 ser i og mellom fagene, for direkte tenkes innprentet i elevenes sinn. Denne kritikken er Skeie langt fra alene om. Flere reaksjonene på HUK GD L-97 gikk i samme retning. Mens Pedagogisk forskningsinstitutt og Utdanningskontoret i Hedmark nok var kritiske til hvordan felles referanserammer var utformet i L-97, var de ikke avvisende til tanken om felles referanse-

rammer i og for seg. Pedagogisk forskningsinstitutt mente imidlertid at kunnskap ble betraktet som et uproblematisk fellesgode og uttalelsen fra Lærerutdanningsrådet sammenfattes mange instansers kritikk:

”Lærerutdanningsrådet mener at det ikke er tatt hensyn til det barnesentrete perspektivet med vekt på hvordan et barn opplever og oppfatter verden. Det er viktig å få fram at kunnskap ikke er en gitt ”størrelse”, men at kunnskap er menneskeskapt og kan endres”.<sup>424</sup>

Men heller ikke Lærerutdanningsrådets uttalelse innebærer noen prinsipiell avvisning av felles referanserammer i og for seg. Noen radikal eller operativ konstruktivisme slik jeg beskrev den i kp. 3, representerer ingen av de her nevnte posisjoner.

På noen punkter har jeg argumentert mot Skeies posisjon på en måte som kan minske spenningen mellom felles referanserammer og differens i religiøs tilhørighet til en viss grad, uten at jeg har påstått at en fullstendig harmonisering er mulig. Videre har jeg trukket inn eksempler på mer moderat kritikk av felles referanserammer. Disse eksempler er kritiske til den utforming tanken om felles referanserammer har fått i GD L-97, uten å innebære en prinsipiell avvisning av enhver form for felles referanserammer i en offentlig skole. En slik nyansering kan være viktig, og dekker for så vidt min egen posisjon. Jeg ville brukt begrepet ”felles referansepunkter”. På den måten kunne en få frem muligheten og legitimiteten av noe felles innhold i en offentlig skole, uten at de omfattende erkjennelsesteoretiske pretensjoner som er knyttet til felles referanserammer i L-97 nødvendigvis må bli opprettholdt.

Ovenstående drøfting har også så vidt reist spørsmålet om offentlige og ikke-offentlige skoler. Det berører det jeg har sett som en bærebjelke i de analyserte tekstens refleksjon: tanken om enhetsskolen. Følgende spørsmål blir nærliggende: Dersom enhver tanke om felles referanserammer, eller i det minste felles referansepunkter, oppgis på den offentlige skoles vegne, det være seg av hensyn til denne eller hin av de refererte differenser, hva blir konsekvensen av det for enhetsskolen? En kan stille spørsmålet på formen: Er en skolepolitisk enhetsskole mulig uten en skolefaglig enhetsskole? Det skal jeg ta opp i kp.11.

Ved å trekke inn Paturets apori mellom identitet og ipseitet, har jeg prøvd å vise at det alltid vil være en spenning mellom skolens ”hva” og individets ”hvem”. Dette forrykker Skeies perspektiv noe og dermed grunnlaget for hans påståtte spenning mellom felles referanserammer og hensynet til pluraliteten. Denne forrykning av perspektiv åpner imidlertid ikke for alle former for felles referanserammer.

### **10.8 Spenningen mellom strategien felles verdier og hensynet til differens i religiøs tilhørighet**

I Skeies avhandling finnes også en kritikk av at strategien felles verdier, der verdiene er forankret i to bestemte tradisjoner, ikke er forenlig med hensynet til religiøs/livssynsmessig pluralitet. Det er en parallellitet i Skeies kritikk i forhold til felles verdier og i forhold til felles referanserammer:

”Styrking av kulturarven gjennom utdanningssystemet forventes i L-97 å løse to problemer på en gang; 1) den gir individet basis for egen identitet og 2) den binder individet sammen i et

---

<sup>424</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 21.

sosialt fellesskap. Slik synes læreplanen å ta spranget direkte fra individuell til nasjonal identitet. Erkjennelsen av at samfunnet preges av ulike verdier, gjør et slikt sprang temmelig dristig”.<sup>425</sup>

Som vist i 10.7 kritiserer han GD L-97 for ikke å skille godt nok mellom det han kaller diskursen om den moderne pluraliteten og diskursen om den tradisjonelle pluraliteten:

”I forbindelse med den bruk som G L-97 (tilsvarende GD L-97 i min avhandling) gjør av kristen tro og humanistisk tradisjon skilles det ikke klart nok mellom disse to diskursene. Følgen blir at ”den sammenflettede tradisjon” framstår som et forholdsvis uproblematisk svar på utfordringene innen begge diskurser. Svakheten med en slik løsning er at i et pluralt samfunn kan ”den sammenflettede tradisjon” i beste fall bare spille denne rolle for at de som tilhører den kulturelle gruppa ”kristne” og /eller ”humanister”. Poenget mitt er at først må man skille mellom diskursene for å se hvilke problemer de handler om. Deretter må man føre dem sammen igjen fordi begge handler om samfunnets grunnleggende verdier, den ene primært på et politisk nivå, den andre på et kulturelt nivå”.<sup>426</sup>

Foruten en kritikk av spranget fra individuell til nasjonal identitet og en sammenblanding av moderne og tradisjonell pluralitet som allerede omtalt, går altså Skeies kritikk hovedsakelig på to punkter: For det første er felles verdier forankret i to spesifikke tradisjoner uforenlig med inklusjon av mennesker fra andre tradisjoner. For det andre en problematisering av de to tradisjoner som ”sammenflettede”. Videre innebærer Skeies kritikk en avvisning av hvordan kulturelle verdier av L-97 blir brukt politisk. Den tråden tar jeg opp i kapittel 12.

Om en skal prøve å modifisere spenningen Skeie finner i GD L-97 mellom felles verdier og hensynet til pluraliteten og å løse hans problematisering av de to tradisjoner som ”sammenflettede”, kan min lese måte av GD L-97’s verditenkning i retning av generaliserte verdier, være et forsøk. Disse to saksforhold henger til en viss grad sammen, og drøftingen vil bære preg av det. Likevel skal jeg i det følgende begynne med det siste. Men først er det på sin plass med en kort rekapitulering av teoridelen 2.2 og 2.4 og analysedelen 7.6.2 og 7.6.3.

Som en forlengelse av analysen, fortolket jeg strategien felles verdier til å stå for en svakere form for et realitetskontinuum enn strategien felles referanserammer. Dette også når verdiene var forankret i navngitte tradisjoner. En hovedgrunn til dette er at jeg mener å ha vist en parallellitet mellom GD L-97’s tenkning om verdier og Talcot Parsons’. På tross av en ikke helt konsekvent språkbruk angående kristendommen som tradisjon og som tro, er det denne parallelliteten til Parsons’ tenkning som er hovedlinjen i GD L-97’s verdiforståelse. Og da er det religionens (in casu først og fremst kristendommens) generaliserte verdier som skal være fellesverdier. Og disse befinner seg på et annet nivå enn forholdet mellom de ulike religions-samfunn, pluraliteten kunne ikke eksistere uten et nivå der fragmenteringen ikke hersker og som gjør toleransen mulig og tillater menneskene å gå fra det ene religionssamfunn til det andre. Sitat fra teoridelen: ”Den viktigste felles normative struktur er plassert på et stadig høyere nivå av generalisering for å inkludere en stadig større grad av pluralistisk diversitet”.

Videre kan en si som et viktig tilleggspunkt: Som en forlengelse av generaliseringstanken ligger en tilnærming mellom den religiøse og sekulære sfære, motsetningene mellom det religiøse og det sekulære avdempes betraktelig. I dette ligger en mulighet til meningsfullt å

---

<sup>425</sup> Skeie, Geir: En kulturbevisst religionspedagogikk, s. 254.

<sup>426</sup> Ibid., s. 256.

tale om ”to sammenflettede tradisjoner”, selv om humanismen langt fra kan ses som en entydig sekulær tradisjon.

Nå kan en spørre om to tradisjoner lar seg ”sammenflette” på den måten GD L-97 forutsetter. Dette er et spørsmål av historisk karakter, og en kunne tro at svaret kunne nås etter en ren historisk analyse. At det har vært en påvirkning begge veier mellom kristendommen og til den enhver tid eksisterende kultur, vil få benekte.

Religionsvitenskapelig institutt ved Universitetet i Trondheim arrangerte et etterutdanningskurs i 1987 hvor dette tema ble belyst fra ulike sider.<sup>427</sup> Der ble vekselvirkningen mellom kristendommen og andre tradisjoner belyst. Men om forholdet mellom kristendommen og humanismen er så harmonisk at en kan tale om ”sammenflettede” tradisjoner, er et spørsmål hvis svar langt fra er uavhengig den svarende parts forutsetninger. Svaret er også i stor grad avhengig av hvor en befinner seg i forhold til Parsons’ nivåhierarki. Skal ”sammenflettingen” være mulig annet enn som et harmoniserende ønske, er det på nivået som generaliserte verdier en må befinne seg. På nivået tilsvarende organiserte samfunn (”denominations”) er ”sammenflettingen” mer tvilsom, selv om Parsons som sagt åpner for en tilnærming mellom den religiøse og sekulære sfære.

En kan også spørre om tradisjoner kan spille den rolle de blir tildelt av GD L-97 og av Parsons. Selv om en har syn for tradisjoners ”sammenfletning” historisk sett, kan en selvfølgelig diskutere tradisjonenes betydning for det moderne samfunn. Her kan jeg ikke se at det er noen prinsipiell forskjell mellom GD L-97 og Parsons. Begge parter mener at tradisjoner har stor betydning ikke bare i de tradisjonelle samfunn, men også i det moderne. I dette perspektiv kan en trekke inn diskusjonen i forhold til historismen,<sup>428</sup> men her skal bare pekes på to posisjoner inntatt av tenkere som har betydning for denne avhandling, Habermas og Gadamer. Mens Habermas vil avdempe de historiske tradisjoners betydning for ”modernitetens sønner og døtre”, mener Gadamer at de samme sønner og døtre i betydelig grad fremdeles er preget av de samme tradisjoner. Min posisjon er her nærmere Gadamer enn Habermas. Men det må innrømmes at påvirkningslinjene er mer skjult enn i de tradisjonelle samfunn.

En slik lesning av GD L-97 (som jeg selvfølgelig mener er en sakssvarende lesning), løser til en viss grad Skeies problematisering av muligheten for ”de to sammenflettede tradisjoner”. Modifiserer en slik lesning også den påståtte spenningen mellom felles verdier forankret i navngitte tradisjoner og hensynet til pluraliteten? Som vist i analysen så Human-Etisk Forbund på HUK GD L-97’s utkastet til læreplan som et ”nybrottsverk i velformulert klargjøring” med ”brobyggende formuleringer” når det gjelder verditenkningen. Et avgjørende spørsmål er imidlertid om de ”brobyggende formuleringer” også aksepteres av mennesker som ikke ser den kristne og den humanistiske tradisjon som sine tradisjoner?

På det spørsmålet svarer Skeie som vist ovenfor ”nei”. Nå har da han ikke lest GD L-97 ut fra samme Parsonske perspektiv som jeg har gjort. Om en likevel går inn på en slik lesning, er mulighetene til uenighet fremdeles til stede: Selv denne måten å tilrettelegge forholdet mellom religion og verdier på, kan være for ambisiøs som felles verdigrunnlag for et differensiert samfunn. Det springende punkt blir om Parsons’ generaliserte verdier oppleves generaliserte nok når de forankres i to navngitte tradisjoner.

---

<sup>427</sup> Bøckman, Petter Wilhelm (red.): Bibelske temaer i litteratur, film og teater.

<sup>428</sup> Kjølrup, Søren: Menneskevidenskabene, s. 49ff.

Neste trinn kan da bli å gå inn for verdier løsrevet fra enhver tradisjon. Dette innebærer at disse blir skolens verdigrunnlag, og en havner i Anfinn Stigens posisjon. For selve undervisningens vedkommende fører hans posisjon til at det lar seg gjøre å undervise i og motivere for verdiene direkte uten tilknytning til noen tradisjon. Dette vil fremdeles representere et realitetskontinuum, men et svakere enn der verdiene knyttes til tradisjoner.<sup>429</sup>

Gis også den posisjon opp, kan som vist et kontinuum tenkes opprettholdt kommunikativt, et rasjonalitetskontinuum. Som vi så var det små ansatser i de analyserte tekster til en slik forståelse. Men fremdeles er det snakk om et kontinuum mellom individ og samfunn, og alle de posisjonene det her er vært tale om, har det til felles at de forstår samfunnet som et hele bestående av deler og de tilrettelegger forholdet mellom individ og samfunn grunnleggende likt: individet forstås som et felles jeg med to identiteter, en personlig identitet og en sosial identitet. En bestemmelse av identiteten kommer an på hvordan det personlige jeg realiserer det sosiale jeg i seg. Av de posisjonene jeg beskrev i teoridelen, er det Luhmanns som bryter med denne måten å tenke individ – samfunn på.

Som vi så grunnet kritikken av strategien felles referanserammer uforenlighet med differens i lokal tilhørighet, i en tenkning om stedegenhet. Kritikken av strategiene felles verdier forankret i bestemte tradisjoner og felles referanserammers uforenlighet med hensynet til differens i religiøs tilhørighet, grunner seg i en tenkning om universalitet.<sup>430</sup> Nå kan den ovennevnte gradering gå inn i en drøfting om hva universalitet går ut på. Settes grensen mellom et realitetskontinuum og et rasjonalitetskontinuum, eller er også et rasjonalitetskontinuum i Habermas' støpning for mye til å være universelt? Luhmanns kritikk av Habermas på dette punktet, innebærer et klart ja på dette spørsmålet.

Akkurat hvor i forhold til disse posisjoner Skeie kan plasseres, er vanskelig å si. Samtidig som han problematiserer forholdet mellom individuell og nasjonal identitet, opprettholder han tanken på grunnleggende samfunnsmessige verdier. Disse verdier kommer frem ved enighet mellom grupper og individ. Det viktige her har imidlertid vært å presentere Skeies påståtte spenning mellom tradisjonsforankrede felles verdier og hensynet til pluraliteten, og drøfte om denne spenning lar seg modifisere. I alle fall synes strategien felles verdier forankret i bestemte tradisjoner å gå ut over det universelle, selv i en versjon som i stor grad er parallell til Parsons' generaliserte verdier. Er kravet universalitet, vil spenningen således bestå. Om felles verdier lar seg opprettholde i et differensiert samfunn, og Skeies påståtte spenning mellom fellesverdier og pluraliteten helt kan bli borte, er som vist et meget omdiskutert spørsmål.

---

<sup>429</sup> I praktisk undervisning lar det seg gjøre å vise forbindelseslinjer mellom skolens grunnleggende verdier og de tradisjoner som er representert blant elevene, selv om disse verdier ikke er knyttet til bestemte tradisjoner. Ved dette trekkes imidlertid de ulike tradisjoner inn som motivasjonskilde, og en kan spørre seg om en ikke ved denne fremgangsmåten går ut over Stigens posisjon.

<sup>430</sup> Tanken om stedegenhet og tanken om universalitet kan ses som motsatte posisjoner, men i skoledebatten glir posisjonene gjerne over i hverandre i kravet om at skolen skal være lokal og global. (Skillet mellom universell og global opprettholdes langt fra alltid.) Spørsmålet blir da: Hva blir det av det nasjonale. Er det mulig å hevde en nasjonal stedegenhet i en verden med religiøs differens? Det er dette de analyserte tekster gjør, og dette bryter med i alle fall visse former for universalisme.

Konklusjonen kan virke overbevisende: Bort med alle former for statlige stedegenhetskrav. Men på den annen side: Dersom alle stater som er mer eller mindre preget av differens i religiøs tilhørighet skulle bli avkrevd å formulere sine verdier som det største felles mål de ulike grupperinger til enhver tid kunne bli enige om, og på den måten avskrive sine historiske tradisjoner, og dette faktisk bli realisert, ville ikke det være den mest vellykkede tankemessige standardisering i historien?

## 10.9 Sammenfatning

I kapittel 10 har jeg vist til ulike former for kritikk av de analyserte tekster. Disse ulike former for kritikk har det til felles at de påstår det ligger spenninger i dette materialet. Videre har jeg sett på om disse spenningene lar seg modifisere, i det minste i noen grad.

Når det gjelder den påståtte spenning mellom livsverden og systemverden som Bachmann og Høhr målbærer, kom jeg til at skolen må forholde seg til begge størrelser. Dette fører med seg et krav om balanse mellom skolens forhold til livsverden og systemverden, samtidig som det vil være et spenningsfylt forhold.

Når det gjelder den påståtte spenningen mellom et sammenbindende fag og andre fag som Lars Løvlie målbærer, kom jeg til at denne spenningen vil være der så lenge et fag får tildelt en institusjonalisert helhetsskapende posisjon. Alternativet er at de overgripende spørsmål bør behandles kommunikativt mellom fag og innen fag.

Når det gjelder den påståtte spenning mellom teori og praksis ved planarbeide som Gustav E. Karlsen målbærer, kom jeg til at det er liten dekning for planrasjonalismens lineære forståelse av forholdet teori – praksis. Derfor vil det være en spenning mellom planers teori og den praksis som følger av deres implementering.

Når det gjelder den påståtte spenning mellom tilpasset opplæring og felles referanserammer som (daværende) Norsk Lærerlag målbærer, kom jeg til at denne spenning nok er til stede. Men dette er ingen logisk nødvendig spenning, felles referanserammer og tilpasset opplæring kan forenes.

Når det gjelder den påståtte spenning mellom felles referanserammer og differens i lokal tilhørighet som Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo og Utdanningskontoret i Hedmark målbærer, kom jeg til at forstått som forhold mellom sentrum og periferi, vil denne spenningen være der. De to mulige alternativer, en helt ut lokalt eller en helt ut sentralt utarbeidet læreplan er ikke å foretrekke.

Når det gjelder den påståtte spenningen mellom felles referanserammer og differens i religiøs tilhørighet som Geir Skeie målbærer, kom jeg til at selv om denne spenningen kunne minskes, kunne den ikke helt ut modifiseres. Trekker en i tillegg inn Paturets perspektiv, vil det alltid være en spenning, for ikke å si apori, mellom skolens ”hva” og individets ”hvem”.

Når det gjelder den påståtte spenningen mellom felles verdier og differens i religiøs tilhørighet som Geir Skeie målbærer, kom jeg til at denne spenningen kunne minskes ved å lese de analyserte tekster ut fra et Parsonsk perspektiv, men ikke helt modifiseres.

I noen grad har det latt seg gjøre å modifisere spenningene, men noen full harmonisering har jeg ikke kommet frem til er mulig. I alle fall ikke slik de analyserte tekster er utformet. Noe annet er om det er mulig å skrive en læreplan uten innebygde spenninger.

På det svarer GD L-97 og NOU 1996: 22. nei. Som vist lister den første opp en rekke motstridende formål opplæringen må slite med. Riktignok betegnes disse som ”tilsynelatende motstridende” formål, men det gjøres ikke noe forsøk på å vise hva det tilsynelatende består i. NOU 1996: 22 er klarere på dette punktet. Den har betegnende nok undertittelen ”Mellom

krav og ideal". Spenningen går ikke bare mellom ideal og hverdagens kontante krav, hele opplæringsvisjonen formuleres etter et skjema preget av dilemmaer, spenninger og motsetninger som ikke lar seg harmonisere (s.173ff). Slik sett samsvarer NOU 1996: 22 med Paturets innsikt: det vil alltid være forbundet med aporier å drive oppdragelse.

Ut fra analysen spurte jeg om det var en spenning mellom tilpasset opplæring som sentrifugal strategi og de andre strategier (med visse forbehold når det gjelder prosjektarbeid) som sentripedale. I prinsippet lar det seg gjøre utelukkende å satse på sentrifugale strategier i møte med de ulike differenser opplæringen møter, og dermed minske mulighetene for spenninger. De analyserte tekster har ikke sett det som noen farbar vei. Spenningene består.



# 11 INDIVID – SAMFUNN – ENHETSSKOLE

## 11.1 Innledende bemerkninger

Om det ikke er mulig helt ut å modifiserer alle spenningene, er det rimelig å spørre om det i de analyserte tekster generelt og i GD L-97 spesielt, finnes anliggender som i forhold til andre anliggender har forkjørsrett. Jeg vil påstå at det finnes to: Å få orden på differensen individ – samfunn er det ene, hensynet til enhetsskolen er det andre. Jeg vil først behandle differensen individ – samfunn, dernest hensynet til enhetsskolen.

Differensen individ – samfunn er en samlebetegnelse på differenser som kan settes på ulike former. Som vi så i analysen er det mulig å sette opp GD L-97's differens individ – samfunn på tredelt form: 1) differens mellom individ – stat, 2) differens mellom individ og den kollektive tradisjon og 3) differens mellom individ og andre mennesker og hverdagens oppgaver. I den følgende drøfting vil særlig 1) og 3) bli trukket inn og forsøkt sett i relieff til to ulike måter å se forholdet stat – individ på. Disse to posisjoner er representert ved Niklas Luhmann og William T. Cavanaugh.

## 11.2 Statsforståelse og statskritikk

Som en sammenfatning av, og en forlengelse av noen viktige linjer i teoridelen kp.2, kan følgende sies:

Ordet ”stat” brukes vanligvis på to måter. Det brukes i en vid betydning om de territoriale størrelser som er internasjonalt anerkjent som selvstendige land og innbefatter territoriet, innbyggerne og myndighetsorganene. I en snevrere måte brukes det som betegnelse på det sentrale systemet av myndighetsorganer.

Luhmann problematiserer selve statsbegrepet. Når en skal holde sammen de størrelser som er viktig for begrepet, i hans terminologi statsborger, statsområde og statsmakt, viser det seg at dette er en vanskelig oppgave. Hvordan forene så heterogene størrelser sammen i en helhet? Denne vansken kommer frem ved det som er påpekt ovenfor: i mange land aksepterer ikke større eller mindre befolkningsgrupper statens monopol på maktanvendelse. Luhmann ser på staten som det politiske systems selvreferanse.<sup>431</sup> Dette er en interessant forståelse, men den reiser det stadig tilbakevendende spørsmål når det gjelder Luhmanns teori: I hvor stor grad kan interpenetrasjonen mellom systemene oppveie for systemenes autopoiesis eller lukning. I denne avhandlings perspektiv: særlig forholdene mellom det politiske system, religions-systemet og oppdragelsessystemet.

For det andre mener han at tiden for lengst har løpt fra teoriene om en samfunnskontrakt. Da de ble til på 1600- og 1700-tallet, var de svar på den tidlige modernitets behov for bevegelighet og dermed løsrivelse fra bindinger til hjemlige og lokale livssfærer. Menneskene skulle være ”fri, men bundet”. Fri fra slektsbånd og lokale bindinger, men bundet til staten.

---

<sup>431</sup> Luhmann, Niklas: Sociale systemer, 527-528.

Med det moderne samfunns funksjonelle differensiering, sprenges også dette ”fri, men bundet”. Kontraktteoriene innebar også en forståelse av samfunnet som en organisme (eller legeme). En slik måte å tenke analogier på er tilbakelagt. Dels fordi argumentasjonsverdien av ”analogi” ikke overbeviser så mye som i antikken og middelalderen og tidlig modernitet, dels fordi utviklingen i biologien har gjort den umulig:

”Allerede i det 19. århundre virker ”organismeanalogien” forkrampet som konsept, og den virker unaturlig, især når man tager fremskridtet inden for ”biologien” i betragtning”.<sup>432</sup>

Når Luhmann her viser til fremskrittet innen biologien, er det rimelig først og fremst å tenke på biologene Maturana og Varelas forståelse av autopoietiske systemer (se 4.3). Det han gjør i ”Sociale systemer” er å utnytte deres autopoiesisbegrep på andre typer systemer enn bare biologiske. Dermed blir den viktigste årsaken til at det er umulig å se individet som del av et legeme eller en organisme, systemteoriens skille mellom system og omverden. Mennesket er slik sett ikke lenger en del av selve samfunnet, men del av samfunnets omverden.

Som påpekt ovenfor (10.7), er Skeie på linje med Luhmann i sin avvisning av et sammenfall mellom individuell og samfunnsmessig identitet. Men det kan være at de kommer frem til samme konklusjon ut fra ulike premisser. Skeie viser ikke til Luhmann, han avfeier tanken fordi den har opprinnelse i tidlig modernitet og derfor foreldet i det senmoderne verdimesig sprikende samfunn. Dette er i overensstemmelse med Luhmanns kritikk av kontraktteoriene, men Luhmanns avvisning bunner seg først og fremst i at han ikke så på samfunnet som en helhet bestående av deler.

Luhmann opptrer sjelden åpent normativt. Det ligger likevel en skjult normativitet i mye av det han skriver, i og med at den siste omdreining av systemteorien har gjort mye tradisjonell tenkning umulig, den er ”overhalet” av historien. Eksempel på dette er som vist at å forstå samfunnet, eller staten, metaforisk som et legeme eller en organisme, er passé. En som ikke bare kritiserer en slik statsforståelse, men som åpent normativt går i rette med staten som stat, er William T. Cavanaugh ved University of St. Thomas i staten Minnesota. Hans statskritikk kan sammenfattes i to hovedpunkter: Staten som en parallell til Kristi legeme og statens eliminering av alle størrelser mellom seg og individet. Presentasjonen av hans kritikk blir noe mer utførlig en tilsvarende av Luhmanns kritikk, siden Cavanaugh først nå blir trukket inn.

I en like så interessant som ensidig artikkel, ser han forståelsen av samfunnet (staten) som en parallell til Kristi legeme.<sup>433</sup> Cavanaughs konkretisering av dette hovedtema er da at den moderne statstenkningen med utgangspunkt i Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) og Jean Jacques Rousseau (1712-1778), ikke er en sekulær areligiøs fortelling, men en frelseshistorie som konkurrerer med den kristne frelseshistorie, og den moderne stat er en falsk kopi av Kristi legeme.

Nå er det lett å se forskjeller mellom de tre politiske filosofer. For eksempel kan Hobbes tas til inntekt for enevelde og indirekte for en totalitær stat, Locke for den liberale stat og Rousseau var så sprikende at både demokratiske og antidemokratiske politikere har kunnet hente tilfang hos ham. Gjennom en analyse av Hobbes ”Leviathan”, Lockes ”Two Treaties of

---

<sup>432</sup> Ibid., s. 255-256.

<sup>433</sup> Cavanaugh, William T.: *The City. Beyond secular parodies*. Artikkel i ”Radical orthodoxy”. Cavanaugh går i John Milbanks fotspor som i sin bok ”Theology and sosial theory” har som hovedtema at de moderne sekulære samfunnsteorier egentlig er pervers teologi. Milbanks bok har undertittelen: *Beyond secular reason*. Cavanaugh's undertittel er en tydelig oppfølging av denne.

Gouvernement” og Rousseaus ”Le Contrat social”, viser Cavanaugh imidlertid på en overbevisende måte at på tross av slike fundamentale forskjeller, er det på visse viktige punkter en forbausende parallellitet i deres tenkning. Disse punktene er:

1. Menneskets status i naturtilstanden er av individuell karakter.
2. Samfunnet forstås metaforisk som et legeme.
3. Ingen størrelse mellom individ og samfunn, religion innbefattet, kan tillates å rukke ved det forhold som er opprettet mellom individ og samfunn gjennom samfunns-pakten.

Bak denne fortolkningen ligger det syn at den moderne stat ikke er en naturlig forlenging av familie og lokale fellesskap. Den moderne stat er blitt til i opposisjon til slektskap og andre lokale sosiale grupperinger. Cavanaugh siterer Robert A. Nisbet som sier det slik:

”Den vestlige stats historie er karakterisert av en gradvis absorbering av makt og ansvar som før tilfalt andre grupperinger og ved en økning i direkte relasjoner mellom statens suverene autoritet og den enkelte borger”<sup>434</sup>.

Og dette henger nøye sammen med forholdet individ – samfunn. Nisbet får ordet igjen:

”Den reelle konflikten i moderne politisk historie er ikke, som det ofte er ment, mellom staten og individet, men mellom staten og sosiale grupperinger”<sup>435</sup>.

Som vi så: Naturtilstanden var befolket av individer, ikke klaner og slekter. Individet er en forutsetning for staten. Staten skal til gjengjeld befri individet fra klanens og slektens tvang.

Som en konsekvent forlengelse av dette, forstår Cavanaugh ”religionskrigene” på 1500- og 1600-tallets Europa mer som den moderne stats fødselsveer enn som religionskriger. På spill stod også i stor grad motsetning mellom kongemakt og adelsmakt, der adelen ville forsvare lokale interesser mot kongemakten. I alle fall er både Hobbes og Rousseau helt klare i sine refleksjoner om den kommende stat på 1600- og 1700-tallet at størrelser mellom individ og stat som laug, klan, familie og kirke måtte minske sin makt og innflytelse for å bevare det nye stats-legeme samlet. Og like klare er de på at dette vil frigjøre individene fra de mellomliggende størrelsers tvang. Locke er ikke så tydelig på dette punktet.<sup>436</sup> Ifølge Cavanaugh finner vi likevel hos alle tre en klar forståelse av at forholdet til religionen sett fra statsmaktens side på en eller annen måte måtte løses om ikke samfunns-pakten skulle bli truet.

Cavanaugh trekker inn distinksjonen mellom den autoritære og den totalitære stat. Også her støtter han seg på Robert A. Nisbet. De autoritære stater, som de var det i Sør- og Mellom-Amerika da Nisbet trakk sin distinksjon, kunne utøve en råskap og en undertrykkelse som ikke stod tilbake for noe. Men de hadde ingen pretensjoner om å kontrollere hele det menneskelige liv. Mellom statsmakten og individet stod religiøse størrelser som kirke og andre størrelser som klan og slekt. Den moderne totalitære stat aksepterer i prinsippet ikke noen lakuner i det menneskelige liv som den ikke har oversikt over og kontroll med. I det ligger det totalitære, mer enn i bruk av rå makt, selv om det også gjerne hører med.<sup>437</sup>

---

<sup>434</sup> Nisbet, Robert A.: The Quest for community, s. 104. Radical orthodoxy, s. 192.

<sup>435</sup> Ibid., s. 109. Radical orthodoxy, s. 192.

<sup>436</sup> Cavanaugh, William T.: The City, Radical orthodoxy s. 102 – 104.

<sup>437</sup> Cavanaugh bygger på Nisbets bok ”The Quest for community”. En god fremstilling av Nisbets skille mellom autoritær og totalitær finnes i hans ”Prejudices”, s.18-22.

Cavanaugh ender opp med en svært så statskritisk konsekvens; der det å delta i nattverden blir en kristen anarkisme og det siste noen kirke noen gang skal søke, er statlig makt. Riktignok aksepterer han en styresmakt, men ingen stat forstått som den instans som har monopol på maktutøvelse innen et geografisk avgrenset område. Selv om statslegemet er en falsk kopi av Kristi legeme, er han ikke blind for at det finnes klare forskjeller statsteorier imellom: Den liberale stat forsøker eksempelvis å opprettholde individenes uavhengighet av hverandre mens den fascistiske stat søker å binde individene sammen gjennom sentralmakten. Likevel er de alle falske kopier av Kristi legeme som vi får del i gjennom nattverden, et legeme ”der sentrum er overalt og periferien er ingensteds”.<sup>438</sup>

Nå gjør ikke Cavanaugh i artikkelen rede for distinksjonen mellom den øvrigheten han aksepterer og den stat han ikke aksepterer. Hva er det ved den moderne statsmakt som gjør den uakseptabel mens den romerske keisermakt var akseptabel?<sup>439</sup>

Når Cavanaugh så til de grader går i rette med den moderne stat, kan det være av to grunner: For det første den potensialitet enhver moderne stat har til å være totalitær, nettopp ved ikke å akseptere berettigelsen av de mellomliggende størrelser mellom individet og staten. For det andre hans utmynting av John Milbanks tanke at den moderne sekulariteten er en forvrengt teologi, ender opp i forståelsen av staten som konkurrent til den kristne kirke. Begge disse aspektene kommer frem ved at han leser metaforen legeme om staten som en falsk kopi av Kristi legeme.<sup>440</sup>

---

<sup>438</sup> Sitatet er fra Alan av Lille, sitert av St. Bonaventura. *Radical Orthodoxy*, s. 196. Uten sammenligning forøvrig: Luhmanns senterløse samfunn kan ses som et avbleket kopi av Alan av Lilles forståelse av Kristi legeme innen Cavaughns forutsetninger.

<sup>439</sup> I forhold til den romerske keisermakt reiser det seg innen Det nye testamente ansatser til to ulike måter å forstå øvrigheten på: Den ene med utgangspunkt i Paulus, spesielt Romerbrevet. Den andre med utgangspunkt i Johannes' Åpenbaring. Mens Paulus maner til lydighet, blir øvrigheten i Johannes' Åpenbaring vurdert langt mer negativt, til og med som guds-fiendtlig. Se for eksempel Ernst Käsemanns bok ”Den kristne frihet”, særlig kapittel 6.

Disse to ansatser kan en finne igjen i senere kristen politisk tenkning. Med kristendommen kom en ny tanke inn i politikken: den todelte makt. Dette går ut over det som var mulig å tenke innen de greske bystaters tankeunivers. Grekerne så på det religiøse og det verdslige område som viktige sider ved den samme menneskelige institusjon – bystaten (polis). Med Jesu ord om å gi keiseren hva keiserens er, og Gud hva Guds er, kan en si at en ansats til en differensiering mellom to maktinstanser er lagt. I alle fall er ordene blitt slik fortolket. Senere er forholdet mellom disse to maktinstanser forsøkt lagt til rette i storslåtte tankebygninger. Noe motsetningsfylt i Augustins ”De civitate Dei”, noe mer i balanse med pave Gelasius' doktrine om de ”to sverd”, for med Thomas Aquinas å ende opp i en harmoni. Luthers tenkning om de to regimenter ligger relativt tett opp til Gelasius' doktrine, selv om han reserverer sverdet for det ene regimente. En aksentuering av den lutherske måten å legge til rette forholdet mellom de to makter på, fikk en i Tyskland i og med Hitlers maktposisjon fra 1932 til 1945: Førte Luthers tenkning til en servilitet overfor statsmakten slik det ble eksemplifisert ved Deutsche Kristen? Igjen er Käsemanns bok en god kilde, foruten Bonhoeffers fangenslagsbrev.

Men til og med i den harmoniske versjonen av forholdet mellom de to makter som Thomas målbærer, er det lagt en begrensning for øvrigheten maktutøvelse, den er begrenset av loven. Og i Luthers versjon ligger det en sterk begrensning i at ingen makt kan binde samvittigheten.

<sup>440</sup> Det er av interesse å merke at Cavanaugh går lenger i sin skepsis til staten enn vanlig katolsk sosiallære. Ved siden av å se mennesket som person, bygger den på to hovedprinsipper: subsidiaritetsprinsippet og solidaritetsprinsippet. Subsidiaritetsprinsippet går i korthet ut på at makten kommer fra individene og avgis til staten. Staten skal ikke intervensjonere individets, familiens og andre institusjoners indre liv, men kun assistere der hvor det er nødvendig. Solidaritetsprinsippet som går over alle grenser, krever en velferdsstat, ”rettferdig lønn”, arbeiderrettigheter og en større utjevning mellom fattige og rike land enn tilfellet er i dag. (Matlary, Janne Håland: Den ”politiske katekisme”. Artikkel i Vårt land 27.02.01.)

En kan ut fra Cavaughns posisjon uten forbehold støtte subsidiaritetsprinsippet og helhjertet stå inne for pave Johannes Paul den andres ord i talen på verdens fredsdag 1. januar 2000: ”Det er nødvendig å gå bort fra alle ideer og tankesett som underordner alle verdier under de absolutte krav fra nasjonen og staten”. (Sitert i Vårt

Cavanaugh's posisjon gjør det meget problematisk for en kristen å forholde seg til en hvilken som helst moderne stat, og i spesiell grad blir det problematisk å være statsansatt. Noen videre drøfting for og mot hans posisjon, vil jeg her ikke innlate meg på. Hans tenkning er i denne sammenheng først og fremst ment som et relieff til L-97

### **11.3 Individ, stat og samfunn i L-97**

I min tilrettelegging av forholdet samfunn-individ, har jeg forutsatt at de analyserte tekster, og da særlig GD L-97, har en forståelse av individet som kan plasseres innenfor den europeiske tradisjon Kant stod i. Det vil innen erkjennelsesteorien si bevissthetsfilosofien, der mennesket kan stå på avstand fra verden. Innen moralfilosofien forstås individet stående i forhold til moralske lover. Velkjente merkesteiner i utviklingen av en slik tenkning om individet er Augustins "Confessiones", og Descartes' "Cogito" for så å ende opp med Husserls "Transcendentale Ego". Descartes' cogito står for en tankeakt der en er den som tenker, et sammenfall med seg selv. Det er også et sammenfall mellom tenkning og viljesakt, og slik knyttes forbindelsen mellom erkjennelsesteori og etikk. Jeg er slik jeg griper meg (identitetslogisk subjekt). På den måten etableres et eget hus i det indre, i "interioriteten", og gjør jegets uttredelse av verden mulig.

Lars Løvlie mener at det har foregått en forskyvning i HUK GD L-97 fra en forståelse av individet i den klassiske liberale tradisjon (Kant, James Mill og John Stuart Mill) til en prestasjonsorientert individualisme, fra selvstendighet til selvteknologi (et begrep Løvlie har hentet fra Foucault). Helten i læreplanen er ideallæreren, men samtidig som den selvstendige lærer hylles, forteller teksten hvordan hun skal være selvstendig. Læreren individualitet blir dermed en størrelse hun kan oppnå ved å lykkes i forhold til læreplanens krav, ved selvteknologi. Dette fører til at ambivalensen mellom egenkontroll og fremmedkontroll har fortettet seg til et autoritetsparadoks og til et kommunikativt underskudd i skolen. Løvlies alternativ er en mer relasjonell og kommunikativ tilnærming.<sup>441</sup>

Jeg følger Løvlie et stykke på veien. At ikke bare HUK GD L-97 men også GD L-97 har havnet i en paradoksal situasjon når det gjelder foreskriving av autoritet, kan jeg gå med på. Nå kan det være at paradoksbegrepet her brukes noe videre enn slik jeg definerte det i 3.4. Ikke alle paradokser er ekte paradokser. Men i det minste er det en tvetydighet i tekstenes forhold til lærerne. På den ene side holdes bildet av den myndige og kyndige personlighet som lærerideal. Venstrestatens ideallærer plasseres så å si inn i 90-tallets skole. På den annen side behandles lærerne som en gruppe som må holdes under kontinuerlig oppsyn og kontroll. Og at Løvlie ønsker en annen og mer kommunikativ tilnærming, er ikke å undre seg over.

Men jeg kan ikke se at GD L-97 og de andre analyserte tekster bryter med den skisserte tradisjonelle forståelsen av individet i sin grunnhått, verken når det gjelder etikk eller erkjennelsesteori. Innen denne avhandling representerer Luhmann en posisjon som innebærer et slik fundamentalt brudd. Analysen skulle vel vise i hvor stor grad Luhmanns tenkning er en motpol til den tenkning en finner i de analyserte tekster, ikke bare hva erkjennelsesteori angår, men også menneskesyn. Her må det legges til at Luhmanns posisjon langt fra er den eneste

---

Land 03.02.01) Men en kan få problemer med visse sider av solidaritetsprinsippet, særlig kravet om en velferdsstat. Hvordan kan en falsk kopi av Kristi legeme ha legitimitet til å fylle et slik krav?

<sup>441</sup> Løvlie, Lars: Utdanningsreformenes paradokser. Artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6, 1997.

som problematiserer bevissthetsfilosofien som forlengelse av Descartes tenkning.<sup>442</sup> I teordelen har jeg også trukket inn Habermas og Levinas, uten dermed å si at premissene for deres kritikk er de samme.

Når det gjelder statsbegrepet slik det kort ble skissert i begynnelsen av dette kapittel, forstår GD L-97 staten både i den snevre og den vide betydning. Når det tales om en samfunnskontrakt, blir staten forstått i den snevre betydning, staten som myndighetsorganer. Når det tales om nasjonen Norge, er forståelsen den vide, staten innbefattet territorium, innbyggere og myndighetsorganer. Videre går den, når det gjelder ambisjoner om politisk styring, ut over bare å forstå staten som maktanvendelsens monopolinstans. En slik forståelse begrenser staten til å være en minimumsstat, en nattvekterstat som skal hindre alles kamp mot alle. Staten blir derimot forstått som en velferdsstat, og denne velferdsstat er en kontrakt mellom stat og individ. Siden det er en kontrakt mellom stat og individ, ligger denne forståelse nærmere opp til Lockes liberale stat enn Hobbes autoritære. Men dette kontraktsforhold går langt ut over det å avgi makt for å få beskyttelse. Velferdsstatens kontrakt går på at individene plikter å yte sitt til å opprettholde de nødvendige sosiale ordninger mot å ha rett til velferdsstatens sosiale sikkerhetsnett som de samme ordninger skal stå for, når individene har bruk for det. At det her er tale om økonomi, er opplagt. Men det er i tillegg en moralsk kontrakt. Og en moralsk kontrakt betinger et minstemål av moralitet i befolkningen for å eksistere. Dersom individene i alt for stor grad utnytter velferdsordningene strategisk til egen vinning, kan det medføre velferdsstatens sammenbrudd. Følgelig må dette minstemål av moralitet eksistere i befolkningen, og skolen blir ett av de viktigste redskapene til at så skal skje.

Luhmann og Cavanaugh har den samme oppfattelse at kontraktteoriene forutsatte at samfunnet ble forstått som et legeme eller organisme. Imidlertid fant jeg ingen metaforer som peker i den retning i de analyserte tekster. En slik måte å tilettelegge forholdet mellom stat og individ som vi finner i GD L-97, innebærer ikke nødvendigvis at staten forstås i biologiske termer som en organisme eller som et legeme. Men den innebærer en forståelse av staten som en helhet sammensatt av deler. I og med at samfunnet i GD L-97 ikke bare forstås som stat, kan de deler som utgjør den helheten ikke bare være individene, men også de samfunnsmessige størrelser mellom stat og individ. Men som vist i analysen, tematiseres ikke forholdet mellom samfunnet forstått som kollektiv tradisjon, som mennesker i hverdagen og som offentlig størrelse.

Dette er også noe av grunnen til den tette kobling det er mellom stat og skole. En slik tett kobling mellom stat og skole kan en si har vært til stede fra skolelovene av 1889. Som belegg for dette er det nok å vise til historikken om ulike differenser, særlig 6.2 og 6.3, og historikken om skolen i de gode sakers tjeneste, 7.2. I og med skolelovene av 1889 ble skolens bånd til

---

<sup>442</sup> Espen Schaaning mener i boken "Modernitetens oppløsning" at ved siden av "språkets oppkomst", er "subjektets fall" det tema filosofien har fokusert på etter 1945. Det han viser til er at mens subjektet oppløses som filosofisk siste-instans, inntar språket den samme posisjon. Kritikk og analyse fundamenteres ikke lenger i subjektet, men i språkanalyser, s. 23-25. Videre viser han til Lyotards postmoderne univers der subjektet "desentreres" og blir brikke i et sosialt spill, s. 37.

Luhmanns forhold til "postmodernismen", kan sies å være ambivalent. Som sagt ble han ikke med på "den språklige vending" eller "språkets oppkomst" i Schaanings språkbruk. Imidlertid bygger alle etterkrigstidens forsøk på å "desentrere" eller "dekonstruere" subjektet på ulike former for det Ricoeur kaller "mistankens hermeneutikk", som på ulike måter samstemmer i følgende: "Jeg er ikke den jeg tenker jeg er". Subjektet avdekkes av instanser utenfor, interioritetens mulighet bortfaller.

Den norske kirke svekket og båndene til staten styrket.<sup>443</sup> Systemteoretisk kan dette uttrykkes som at interpenetrasjonen mellom det politiske system og oppdragelsessystemet har økt på bekostning av interpenetrasjonen mellom religionssystemet og oppdragelsessystemet.

I forlengelsen av en slik analyse reiser i det minste to spørsmål seg: Hvor mye moralitet skal til for å opprettholde denne moralske samfunnskontrakt? Og hvor mye felles erkjennelse skal til for å opprettholde den samme samfunnskontrakt? På begge disse spørsmålene er det klart at GD L-97 svarer ”Ganske mye”. Ut fra analysen fant jeg to strategier som gradert seg imellom representerte en svakere og en sterkere form for realitetskontinuum: Felles verdier og felles referanserammer. Særlig strategien felles referanserammer, det vil si at innbyggerne i en stat innholdmessig skal dele en relativt stor porsjon erkjennelse, og at denne felles erkjennelse på samme tid er faglig strukturert og basert i en nasjonal kultur, legger listen høyt for hva som er nødvendig.

Ut fra Luhmanns systemteori er det umulig å tilrettelegge forholdet mellom individ og samfunn, i dette tilfelle individ og stat på en slik måte GD L-97 gjør det. Mennesket er ikke lenger en del av samfunnet, men en del av samfunnets omverden. Følgelig blir strategier for å opprettholde et kontinuum mellom samfunn og individ en umulighet. I det funksjonelt differensierte samfunn opphører ”Fri, men bundet”, i og med at individenes bindinger til staten i den gamle form opphører. Det at autopoietiske systemer blir system og omverden for hverandre, legger begrensninger i det politiske systems direkte styringsmuligheter. Forholdet mellom det politiske system og oppdragelsessystemet (og i neste omgang religionssystemet), kan i et systemteoretisk språkbruk illustrere problemene med å bruke skolen til bestemte politiske og religiøse formål.

I systemteoretisk språkbruk mente Hernes at det politiske systems interpenetrasjon til det økonomiske system er vanskeligere enn til oppdragelsessystemet. Dette kan det være noe i. Mens de sosialdemokratiske sosialøkonomene etter 1945 mente at det politiske system i stor grad kunne kontrollere det økonomiske, er denne optimisme på det politiske systems vegne klart svekket. Spørsmålet blir om oppdragelsessystemet er så lett å kontrollere som Hernes trodde? Selv om denne avhandling ikke er en undersøkelse av Reform-97, må svaret på dette spørsmålet i lys av det som har skjedd etter 1997 bli et klart nei.

Luhmann og Cavanaugh har også den samme oppfattelse når det gjelder dette at staten ifølge kontraktteoriene skulle løsrive individene fra bindinger til den hjemlige og lokale livssfære. Men ut fra Cavaughns synsvinkel representerer ikke GD L-97's tilrettelegging av forholdet stat – individ i første rekke en anakronistisk umulighet, men statsmaktens illegitime forsøk ved skoleverket å binde individene til seg. Og dette vil svekke de sosiale størrelser mellom stat og individ.

Her er det relevant å trekke inn noe av den kritikk HUK GD L-97 ble til del i høringsrunden. Høringsutkastet ble kritisert på to punkter når det gjelder forholdet individ – samfunn sett i skoleperspektiv.

For det første var det flere instanser som savnet en omtale av samspillet mellom hjemmene og skolen. Dette ble nevnt av flere utdanningskontorer, men sterkest av Norges Husmorforbund (senere kalt Norsk familieforbund) og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). Norges

---

<sup>443</sup> En liten kuriositet i dette bildet: Fra 1820-årene av og frem til innføringen av kommunalt selvstyre i 1837, brukte regjeringen av Opplysningsvesenets fond til å finansiere Almueskolen. Dette ble rett og slett ikke sett som en statsoppgave.

Husmorforbund rettet en skarp kritikk mot planens ”usynliggjøring av hjemmene og deres hovedansvar når det gjelder omsorg, oppdragelse og opplæring”, og FUG så foreldrenes hovedansvar i sammenheng med formålsparagrafens ordlyd at skolen ”i forståing og samarbeid med heimen, skal hjelpe til med å gje elevane...”.<sup>444</sup> De kunne lagt til at i alle formålsparagrafer fra 1848 for norsk skole på barnetrinnet er opplæringen sett som et samarbeide mellom hjem og skole.<sup>445</sup>

For det andre ble høringsutkastet kritisert for å være for individualistisk når det gjelder synet på lærerrollen. Sterkest uttrykt ved Skolenes landsforbund:

”Adjø solidaritet. Glansbildet (av læreren) bærer med sitt individuelle perspektiv fram budskapet om at ”enhver er sin egen lykkes smed”. Den gode skole fra tidligere planer er byttet ut med ”den gode lærer”. Løsningen på ethvert tenkelig problem privatiseres”.<sup>446</sup>

Noen utdanningskontorer formulerte seg mer moderat, men med samme innhold:

”Flere skoler er redde for at ”Vi skolen” og den fellestenkningen som M87 har ført til skal forsvinne”.

”Bra med fokus på enkeltindividet, men det kollektive må ikke svekkes. Vi-skolen må styrkes. Lærerrollen må ikke privatiseres. Skolens ansvar må fokuseres og videreutvikles for å sikre alle elever likeverdig opplæring”.<sup>447</sup>

Cavanaugh ville nikket anerkjennende til den første innvendingen: Det er ikke plass til forstyrrende størrelser som familie mellom stat og individ. Noe planskriverne på det mest bestemte ville påstå det er. Her er det lett å se en ulik forståelse og vurdering av staten. Til grunn for planskrivernes statsforståelse ligger en mer harmonisk tilrettelegging både av forholdet mellom stat og religion og forholdet mellom stat og de størrelser som befinner seg mellom stat og individ enn de motsetningsfylte forhold Cavanaugh beskriver.

Når det gjelder den andre innvendingen er det tydelig at det er ulike måter å forstå forholdet individ-samfunn som er på ferde. GD L-97's tenkning om læreren, er en forlengelse av venstrestatens ideal-lærer. At han eller hun stod alene i klasserommet og som enkeltlærer var ansvarlig for undervisningen, kunne i den tids Norge neppe bli forstått som privatisering. Lærerne var ved sin plassering i det offentlige skoleverk, nasjonsbyggere. Vel kunne de skjønne sin gjerning på ymist vis og dugleik, og dette kunne ha sine negative sider. Uheldig var den bygd som måtte slite med samme ikke helt så dugelige lærer i flere generasjoner. Men privatisert, det var læreren som lærer ikke.

Når privatisering blir flyttet til å gjelde organisasjons- og samarbeidsformer ved den enkelte skole, kan det være at å se sin lærergjerning på vegne av et offentlig mandat, er svekket. Det

---

<sup>444</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, 26-27. Det må legges til som et lite paradoks i forhold til Cavaughns perspektiv at FUG er statsoppnevnt.

<sup>445</sup> I loven av 1848 skal Almueskolen ”understøtte den huuslige Opdragelse”. Samme formulering er brukt i 1860-loven. I 1889-loven skal ”det fornødne Antal Folkeskoler” ”medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse”, uten at den instans en skal medvirke med uttrykkelig er nevnt. 1936-loven ligner i så måte på 1889-loven, men verbet er endret til ”hjelp til”. I 1959-loven blir hjemmene igjen uttrykkelig nevnt: ”Skolen har til oppgave samen med heimen---”. Dette er utvidet til ”Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen----” i 1969-loven.

<sup>446</sup> Oppsummering av høringsuttalelser til HUK GD L-97, s. 25.

<sup>447</sup> Ibid., s. 25. Den første uttalelse av Utdanningskontoret i Oslo, den andre av Utdanningskontoret i Hedmark.



er skolen som i første rekke er ”vi”, ikke staten. Som vist er det nettopp forholdet mellom individ og stat GD L-97 vil styrke, og forståelsen av hva individualisme er, blir forskjellig.

Jeg har ikke påstått at Norges Husmorforbund og FUG deler Cavanaughs syn, heller ikke at de statlige utdanningskontorene består av statsstormere. Det blir likevel en viss parallellitet mellom disse to innvendingene. Begge har som anliggende å hevde viktigheten av kollektive størrelser mellom individ og stat; familien og ”vi-skolen”. At det kan være prinsipielle forskjeller mellom familie og skole som slike mellomliggende størrelser, rokker ikke ved dette. ”Nasjonsbygger-skolen” er blitt til ”vi-skolen”, og dette ”vi” er ikke lenger statens borgere eller nasjonens folk ”som brødre saman bu, som kristne det kan seg søma”, men de som nå engang er ved samme skole.

I den ferdige L-97 ble begge disse innvendingene til en viss grad etterkommet. Ikke ved å forandre så mye på GD L-97, men ved å føre inn et avsnitt om ”Heim og skule” og et avsnitt om ”Samarbeid i skulen” i PR L-97, noe som allerede var innarbeidet i HUK PR L-97. Lest i sammenheng er altså disse momentene med, men på en svakere måte enn om de ble tatt med i GD L-97. L-97 kan neppe kritiseres for å ville utslette familien, ei heller for å være en tekst til forsvar for individualisme. På tross av alle ”tilsynelatende motstridende formål” når det gjelder individ – samfunn, er:

”Sluttmålet for opplæringen... å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre mennesker for et samfunn i utvikling” (s.50).

Her benyttes termene ”fellesskap” og ”samfunn” uten at det er mulig å etterspore noen forskjell i betydning, som sagt tematiseres dette ikke i GD L-97. Men det er liten tvil om at de her må forstås i vid mening. GD L-97 vil på samme tid knytte individene til velferdsstaten og dens institusjoner og ta hensyn til størrelser mellom stat og individ. Den vil for å bruke Ferdinand Tönnies terminologi ta hensyn til både Gesellschaft og Gemeinschaft, samtidig som forholdet mellom Gesellschaft og Gemeinschaft ikke er tatt opp til drøfting. GD L-97 har i liten eller ingen grad tatt inn i sin refleksjon at det er en forskjell på individets forhold til staten og individets forhold til størrelser mellom stat og individ. I den grad det skilles på begrepene, blir stat, samfunn og fellesskap sett som harmoniske størrelser.

Uten helt å gå inn for Cavanagh's posisjon, kan det likevel være mulig å sette spørsmålsteget ved en slik harmoniforståelse. Som vi så var det selv blant statens skolekontorer frykt for at ”vi-skolen” skulle forsvinne. Det er mulig at dette skal tolkes som en protest mot sentraldirigering, men det er også mulig å fortolke det slik jeg har gjort ovenfor som svekkelse av å se lærergjeringen som en gjerning på statens mandat. Forståelse av sin lærergjerning som nasjonsbygging, er ikke like sterk som i venstrestatens glansdager.

Det er verdt å merke at mens HUK GD L-97 i forhold til lærerrollen ble kritisert for å være for individualistisk, er GD L-97 i forhold til elevene blitt kritisert for ikke å komme individet nok i møte. Og dette skyldes ikke at den ferdige tekst har en annen tenkning om individet enn høringsutkastet. Som vi så gikk Skeies kritikk på dette: Felles referanserammer er ikke bare problematisk i forhold til pluraliteten, de er også problematisk i forhold til det han kalte individets identitetsforvaltning.

Om læreplanen her blir utsatt for konsistent kritikk (den er i forhold til læreren for individualistisk, i forhold til eleven for kollektivistisk) eller inkonsistent kritikk (læreplanen blir skutt forfra og bakfra med samme pistol samtidig), skal her være usagt. Men i alle fall når

det gjelder forholdet stat – individ er L-97, og særlig GD L-97, langt fra noen individualistisk tekst.

Alfred Oftedal Telhaug knytter den moderne individualisering til tre kjennetegn: utdifferensiering, pluralitet og kontingens. Dette står ikke i motsetning til deler av Luhmanns tenkning. Imidlertid viser Telhaug til Anthony Giddens bok ”The third way” når den moderne individualitet skal beskrives:

”Konsekvensene av denne individualiseringen er at det enkelte menneske er blitt sterkere og har fått større betydning. Det søker mer sitt eget uttrykk i sitt forbruk og sin virksomhet. Det stiller høyere krav til respekt for sin egenart. Det inviteres til å konstituere seg selv som en individualitet, til å planlegge, forstå og designe seg selv som individ. Følgelig vil heller ikke den nye generasjon akseptere tradisjonelle former for autoritet, enten det gjelder lovgivning eller livsstil”.<sup>448</sup>

Nå kan Per Lønning påstå at alt dette til slutt ender i ”uniformert individualisme”, og en kan legge til at neppe noen gang har enkeltindivider vært mer ute av stand til på egen hånd å skaffe til veie de basale ting i livet som hus, mat og klær enn senmodernitetens byboere. Det er det liten hjelp i dersom menneskene opplever Giddens beskrivelse som adekvat for sin egen livssituasjon. I alle fall sier Telhaug det er denne individualismen Hernes ”har rent pannen mot i sitt forsøk på å bevare et maktsentrum i samfunnet og opprettholde et kulturelt fellesskap”.<sup>449</sup>

L-97 er en plan som bekymrer seg for staten og statens forhold til individene. I denne sin bekymring har L-97 tenkt seg at skolen skal være med å styrke forholdet mellom individ og stat. Som ovenfor vist har dette ikke gått upåaktet hen. L-97 har havnet i spenninger mellom ulike anliggender og den har ikke godt nok klarlagt rollen til størrelser mellom stat og individ. En fremtidig læreplan vil stå seg på å gjøre det siste. Men om en fremtidig læreplan skulle gå opp alle anliggender om å opprettholde et forhold mellom stat og individ som et forhold mellom offentlighet og borger med rettigheter og plikter, hvilke konsekvenser vil det føre med seg?

At et slikt anliggende og en slik bekymring ikke trenger møte den store forståelse, er en annen sak. Et slikt anliggende og en slik bekymring kan virke underlig på mennesker som først og fremst ser staten som en tjenesteyter og seg selv som brukere av statens tjenester. Og hvem vil bekymre seg for en stat med ufattelig antall kroner ”på bok”?

I en tale i desember 2001, brukte nåværende undervisnings- og forskningsminister, Kristin Clemet uttrykket livsprosjektsbygger om lærerne. Det er en lang vei fra nasjonsbygger til å bli den enkelte elevs livsprosjektsbygger. Prinsipielt er det mulig at å individualisere skolens virksomhet blir det altoverordnede anliggende. Det er også mulig at et like altoverordnet anliggende er å kontekstualisere skolens virksomhet i forhold til lokalmiljøet. Et spørsmål blir hva det vil si for enhetsskolen, eller mer presist: for begrunnelsen av enhetsskolens eksistens.

---

<sup>448</sup> Telhaug, Alfred Oftedal: Individualisering mot fellesskap. Artikkel i Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.): Både – og, s. 109-110.

<sup>449</sup> Ibid.: s.110.

## 11.4 Enhetsskolen

Ved siden av opprettholdelsen av et kontinuum mellom individ og samfunn som et hovedanliggende i L-97, har jeg også sett opprettholdelsen av enhetsskolen som et annet hovedanliggende. Disse to hovedanliggende henger nøye sammen. Som vist ovenfor er skolen ment å styrke forholdet mellom individ og stat, og skal dette realiseres er det en fordel at skolen er en enhetsskole. I avhandlingen har jeg talt om enhetsskolen på to måter, en skolepolitisk og en skolefaglig. I forlengelse av drøftingen om felles referanserammer (10.7), spurte jeg om muligheten for å opprettholde enhetsskolen i skolepolitisk forstand dersom enhetsskolen i skolefaglig forstand ikke lot seg opprettholde. I det følgende skal jeg forfølge denne problemstilling. I tillegg skal jeg trekke inn en grense for praktisering av enhetsskolen dersom hensynet til foreldrerett opprettholdes.

En skolepolitisk enhetsskole uten en skolefaglig enhetsskole er tenkelig men problematisk. Den er tenkelig fordi et offentlig rammeverk som sikrer de skolepolitiske krav om en sammenhengende utdanningsvei fra barneskole til universiteter og høyskoler, lar seg realisere samtidig som de enkelte skoler får stor frihet til å velge innhold og metode. En slik løsning ville innebære et minstemål av føringer når det gjelder innhold, rett og slett på grunn av de høyere læreinstusjoners krav.

Det problematiske ligger i at begrunnelsen for enhetsskolen ville bli svekket. Uten et visst minstemål av felles innhold, ville følgende spørsmål være nærliggende: Hvorfor enhetsskole når de forskjellige skoler ikke har noe som er ens uten et formalt rammeverk?

Tanken om en skolepolitisk enhetsskole uten at å være en skolefaglig enhetsskole, er ikke å finne i L-97. L-97, og da i særlig grad GD L-97 og PRL L-97, knytter enhetsskolen til felles referanserammer. Jeg har satt spørsmålsteget ved om sikringen av et visst minstemål av felles innhold nødvendigvis må skje gjennom felles referanserammer. Men det at et visst minstemål av felles innhold sikres, er den av de sentripedale strategier med størst direkte konsekvens for enhetsskolen. Et slikt minstemål av felles innhold, sikrer at noe er likt fra skole til skole på en måte for eksempel felles verdier ikke gjør. Selvfølgelig er det tenkbart at enkelte differenser i et samfunn er av en slik art at de resulterer i konflikter som gjør enhver form for enhetsskole umulig. Dette er ikke bare tenkelig, men reelt. Dagens Bosnia Herzegovina har tre separate skolesystemer, med forskjellig historiepensum for kroater, muslimer og serbere.<sup>450</sup> Men en slik situasjonsbeskrivelse er tydeligvis ikke sakssvarende for Norge.

En utvidelse av perspektivet ut over forholdet mellom enhetsskolen i skolefaglig og enhetsskolen i skolepolitisk forstand, kan være å stille følgende spørsmål: Dersom en utelukkende satser på sentrifugale strategier i møte med samfunnets differenser, og ingen sentripedale, hvilke konsekvenser vil det få for en begrunnelse av enhetsskolen? Ved siden av ønsket om å knytte individet til staten som vi finner i L-97, har hovedargumentet for enhetsskolens hele tiden vært å utjevne uønskede differenser, for eksempel sosial lagdeling. Fra sitt første gjennombrudd med skolelovene av 1889, er den tenkt å være "et botemiddel mod den splittelse i vort liv der gjør innbyrdes forstaaelse og sympati saa vanskelig".<sup>451</sup> Begge disse argumenter vil bli svekket. Begrunnelse for enhetsskolen må omskrives, og begrepet enhetsskole vil måtte få et annet innhold.<sup>452</sup>

<sup>450</sup> Nyquist, Gunnar: Bosnia betaler en høy pris for fred. Artikkel i Adresseavisen 06.04.02.

<sup>451</sup> Sitert fra NOU 1995: 9 Identitet og dialog, s. 15. Samme som note 262.

<sup>452</sup> En kan selvfølgelig si at ved en slik individualisering sentrifugale strategier fører med seg, får vi en skole for alle. Enhver får etter valg og behov som ellers i et (for)brukersamfunn, og alle burde være fornøyde. Noen krav

Jeg kalte tilpasset opplæring for en sentrifugal strategi fordi den innebar at skolen skulle følge den enkelte elev ut i de ulike differenser. En radikal form for sentrifugal strategi vil i forhold til enhetsskolen bety individualisering av skolens virksomhet. Den enkelte elev er entitet og mål for det som skjer. En mer moderat form for sentrifugal strategi vil være å kontekstualisere virksomheten til de ulike lokalmiljø. Da blir lokalmiljøet ramme for skolens virksomhet og det som konstituerer et ”vi”. En slik skole må forholde seg til de differenser som finnes i et lokalmiljø, men den trenger i liten grad å ta hensyn til overgripende anliggende ut over lokalmiljøet.

Nå kan slike ”vi-skoler” være organisert på svært så ulike måter. Mosse Jørgensen vil berge enhetsskolen ved å opprette en type skoler som trygt kan kalles ”vi-skoler”. Hun ser verdiene i skolereformene som har brakt oss enhetsskolen:

”Allmenndannelsen ble vidt utbredt og at begavede barn fikk bruke sine evner. For den sosiale utjevning er virkningene sannsynligvis umålelige”.<sup>453</sup>

Likevel trenges det en forandring av skolekonseptet. Alle de problemer dagens norske skole har å stri med er symptomer på at noe må skje om vi skal beholde enhetsskolen. Denne forandring innebærer ikke først og fremst individualisering.

”—det er ikke individualisering vi mangler i vårt samfunn – det er felleskap og medmenneskelighet. Kan det finnes en skole uten de foreldede tradisjonene og som allikevel bygger opp fellesskapet gjennom ti år”?

Hennes svar er den skole Forum Ny Skole arbeider for. Uten å gå inn på en nærmere beskrivelse, kan en si at den i stor grad er en ”vi-skole”. Elevene organiseres i ”søsken-grupper” på 10 – 15 stykker som har deltakere i alle aldre. Medlemmene i disse gruppene har ansvar for hverandre når det gjelder omsorg av faglige så vel som av annen art. I tillegg har gruppene ansvar for praktiske oppgaver for hele skolesamfunnet, med for eksempel matlaging og rengjøring.

Det kan godt være at slike skoler er svar på i alle fall noen av de ”problemerne dagens norske skole har å stri med”. Og på den måten kan den virke til å øke befolkningens tillit til enhetsskolen. Med det vil mye være vunnet. Spørsmålet om enhetsskolens fortsatte eksistens er ikke skilt fra den tillit den samme skole har i befolkningen. Og denne tillit er avhengig av svært så ulike forventninger foreldre har til skolen. Forventningene kan strekke seg fra at foreldrene opplever trygghet i forhold til sin religiøse tilhørighet til at de håpefulle gjennom skolen får et ypperlig grunnlag for videre karriere.

Men om nå Mosse Jørgensens ”vi-skoler” skulle innfri så ulike forventninger. Vil en ikke fremdeles være avhengig av overgripende sammenbindende størrelser mellom skolene for at enhetsskolen kan bevares?

---

om skoler utenom enhetsskolens rammer, skulle ikke være aktuelle. Spørsmålet er om disse ”alle” likevel blir tilfredsstilt. Det kan være at noen ut fra religiøst grunnlag synes denne individualiserte skoles basis når det gjelder verdier og innhold blir for ”tynn” (Ivar Asheims uttrykk i Prismet 4 og 5 1994) og dermed udugelig. Eller det kan være at noen ut fra forventninger til sine barns karriere mener enhetsskolen ikke er god nok.

<sup>453</sup> Jørgensen, Mosse: Grunnskolen for alle. Artikkel i Vårt Land 07.02.02.

Dersom slike overgripende sammenbindende størrelser er nødvendige, kan det å gå inn for en fullstendig individualisering av skolens virksomhet eller en fullstendig kontekstualisering av skolens virksomhet til lokalmiljø samtidig som en tar enhetsskolens eksistens for gitt, være det samme som å innby til selskap uten vert.

L-97 kan ikke skyldes for å innby til selskap uten vert på denne måten. Læreplanen satser både på sentrifugale og sentripedale strategier med de spenninger dette fører med seg. Derfor finner en i L-97 heller ingen kvalitativt ny beskrivelse av og begrunnelse for enhetsskolen.

De grunnleggende spørsmål blir likevel: Er en enhetsskole uten at det er noe som forener, for ikke å si ener den, mulig? Og hva skal denne forenende eller enende størrelse være? En fremtidig læreplan må forholde seg til disse to grunnleggende spørsmål. I forlengelsen av de svar den gir, må den svare på om den vil opprettholde enhetsskolen i tradisjonell forstand, om den vil omdefinere forståelsen av enhetsskole eller avskaffe den.

Om ønsket om å beholde enhetsskolen er til stede, er det likevel en klar grense for hva en stat kan gjøre om den samtidig vil opprettholde foreldreretten. I den grad foreldreretten knyttes til familien som mellomliggende størrelse mellom stat og individ, vil det å gjøre privatskoler på religiøst grunnlag umulig, indirekte være å gi Cavanaugh rett. Statsprosjektet innebærer ifølge ham at størrelser mellom stat og individ ikke kan påberope seg rettigheter som rokker ved det forhold som er opprettet mellom individ og samfunn (det vil si staten) gjennom samfunns-pakten.

Det en stat ikke trenger å gjøre om den vil respektere foreldreretten, er å gjøre skolene til aktører på et kommersielt marked. Ut fra en slik tankegang kan en forsvare den friskolelov som Kjell Bondevik sto ansvarlige for da han var kirke og undervisningsminister i Borten-regjeringen mellom 1965 og 1971, uten å forsvare skoler på kommersielt grunnlag. Denne loven muliggjorde statlig støtte til private skoler på betingelse av at skolene var opprettet på religiøst/livssynsmessig eller pedagogisk grunnlag. Hans nevø, Kjell Magne Bondevik, reviderte denne loven to ti-år senere. Men denne revisjon forandret ikke på disse grunnleggende betingelser. Heller ikke den loven åpnet for skoler på kommersielt grunnlag.

Noe annet er at en ikke trenger være særlig klarsynt for å se at det økonomiske system stadig får større påvirkning på oppdragelsessystemet. Tradisjonelt er det i første rekke det politiske system, det religiøse system og det vitenskapelige system som har forholdt seg til oppdragelsessystemet. I en artikkel beskriver Gustav E. Karlsen Næringslivets hovedorganisasjon, Verdensbanken, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) og WTO (World Trade Organisation) som "skjulte" aktører i utdanningspolitikken.<sup>454</sup> Særlig har OECD med sine undersøkelser av nivået i utvalgte fag vist seg å få stor politisk betydning. Ved at skoler retter sin undervisning inn etter slike tester som OECD foretar, vil konsekvensene for oppdragelsessystemet være direkte.<sup>455</sup> Det vil føre til en standardisering av undervisningen på tvers av landegrensene, om nå skolene er offentlige eller ikke-offentlige.

---

<sup>454</sup> Karlsen, Gustav E.: Utdanningspolitikken "skjulte" aktører nasjonalt og globalt. Artikkel i Vardøger, 27 02.

<sup>455</sup> I en samtale med en rektor for en grunnskole fikk jeg høre at det godt lot seg gjøre å skåre bedre på den andre OECD-testen enn den første. Når en fikk vite hva testene gikk ut på, kunne en innrette undervisningen etter dette.

## 11.5 Sammenfatning

I kapittel 11 har jeg sett forholdet mellom samfunn og individ og enhetsskolen som to grunnleggende anliggender i de analyserte tekster generelt og i GD L-97 spesielt. Når det gjelder forholdet samfunn-individ, har jeg satt GD L-97's forståelse opp mot to andre posisjoner: Luhmans og Cavanaugh's. I forhold til Luhmans posisjon representerer GD L-97's måte å tilrettelegge forholdet individ-samfunn og bruk av skoleverket i dette øyemed en anakronistisk umulighet. I forhold til Cavanaugh's posisjon representerer den samme et illegitimt forsøk ved skoleverket å binde individene til staten. Uoverensstemmelsen med Luhmann's posisjon grunner seg først og fremst i en ulik beskrivelse av forholdet individ-samfunn. Mens GD L-97 ser på samfunnet som en helhet bestående av deler, ser Luhmann det som system/omverden. Uoverensstemmelsen med Cavanaugh's posisjon bunner seg ikke så mye i ulik beskrivelse av samfunnet som i klart ulike normative preferanser. For Cavanaugh er det i første rekke den moderne stat som er en problematisk størrelse i og med at den er en sekulær kopi av Kristi legeme og en trussel for sosiale størrelser mellom stat og individ. I dette kapitlet er det siste linje som er blitt fulgt videre ved at høringsinstanser til HUK GD L-97 er blitt trukket inn. De bekymret seg for familiens og "vi-skolens" stilling. Foruten å hevde familiens og "vi-skolens" betydning, ble også HUK GD L-97 for å være for individualistisk. L-97 svarte på kritikken ved i PRL L-97 å understreke viktigheten av samarbeidet i skolen og mellom skole og hjem. Imidlertid finner jeg GD L-97 å være harmoniserende men uklar når det gjelder beskrivelsen av sosiale størrelser mellom stat og individ.

Om HUK GD L-97 i forhold til "vi-skolen" ble kritisert for å være for individualistisk, ble GD L-97 i forhold til stat-individ kritisert for å være for kollektivistisk. Dette bunner seg i at GD L-97 er en tekst som bekymrer seg for staten og statens forhold til individene.

Dette avspeiler seg i de analyserte tekstens anliggende om å bevare enhetsskolen. L-97 har ikke gått inn på muligheten av å beholde enhetsskolen i skolepolitisk forstand uten å beholde enhetsskolen i skolefaglig forstand. Derfor finner en i de analyserte tekster ingen kvalitativ ny måte å forstå og begrunne enhetsskolen. Det har sin styrke i at L-97 ikke tar enhetsskolen for gitt samtidig som den uten forbehold går inn for en fullstendig individualisering eller lokal kontekstualisering av undervisningen. Men spørsmålet er om den har svart godt nok på spørsmålet om hva som er enhetsskolens "forenende" eller "enende" instans.

## **12 RELIGION SOM GENERALISERTE VERDIER OG SOM FAGLIG INNHOLD**

### **12.1 Innledende bemerkninger**

Avhandlingen har undertittelen: ”En studie i et læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende”. Dette kapitlet er en drøfting i forhold til undertittelens andre del.

Om en spør hvilken oppgave religion blir tildelt i L-97, er svaret hovedsakelig todelt: Som hovedleverandør av generaliserte verdier og som viktig del av det læreplanverket kaller felles referanserammer. Kapitlet får dermed to hoveddeler, om religion som generaliserte verdier (12.2.1 – 12.2.4) og om KRL-faget (12.3.1 – 12.3.3). Som forlengelse av andre del, tar jeg med en drøfting av teologiens mulige rolle i skolens religionsundervisning (12.4.1 – 12.4.5).

### **12.2 Parsons` og L-97`s religionsforståelse**

#### **12.2.1 Religion som generaliserte verdier**

Som rekapitulering av analysen angående verditenkningen, må følgende sies: I GD L-97 fant jeg en parallellitet mellom GD L-97`s måte å tilrettelegge verdigrunnet for norsk offentlig grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring på og den amerikanske sosiologen Talcot Parsons` tenkning om religion som generaliserte verdier. Hos Parsons er det religionens (først og fremst kristendommens) generaliserte verdier som tenkes å være felles. Og disse befinner seg på et annet nivå enn forholdet mellom de ulike religionssamfunn. Pluraliteten kunne ikke eksistere foruten et nivå der fragmenteringen ikke hersker og som gjør toleranse mulig og tillater menneskene å gå fra det ene religionssamfunn til det andre. Her kan det siteres fra avhandlingens teoridel: ” Den viktigste felles normative struktur er plassert på et stadig høyere nivå av generalisering for å inkludere en stadig større grad av pluralistisk diversitet”. Videre kan det legges til: Som en forlengelse av generaliseringstanken ligger en tilnærming mellom den religiøse og sekulære sfære, motsetningene mellom det religiøse og det sekulære avdempes betraktelig.

I teoridelen ble deler av Parsons` tenkning skjematisk fremstilt i følgende punkter:

Religion skal generalisere de kulturverdier samfunnet lever av slik at menneskene

- a) integreres i samfunnshelheten (societal inclusion).
- b) engasjerer seg i felles verdier (cultural value-comitment).
- c) holder ut tilværelsens trengsler uten at livshistorien splintres (personal tension management).

Det er i første rekke den siste skjematiske fremstilling av Parsons tenkning jeg finner en parallell til i GD L-97`s måte å tilrettelegge verdigrunnet på. I analysen viste jeg at punkt for punkt i samme progresjon som ovenfor, finnes formuleringer i GD L-97 som innholds-

messig ligger tett opp til Parsons' tenkning. Det jeg påstår er en parallellitet, ikke en direkte påvirkning fra Parsons til GD L-97.

## 12.2.2 Kort drøfting av Parsons' religionsforståelse

Her skal to punkt i Parsons' religionsforståelse behandles. For det første spørsmålet om religion slik Parsons forstår den blir en legitimerende størrelse for samfunnsmessige institusjoner. For det andre om Parsons systemteori gjør tanken om en transcens mulig.

### a) Legitimerer religion samfunnsinstitusjoner og den til enhver tid førte politikk?

I teoridelen ga jeg en kort presentasjon av Parsons systemteori. Her skal bare legges til at også det kulturelle system (som sammen med "Social System", "Personality System" og "Behavioral System" utgjør "Action System") må, foruten L-funksjonen, være utstyrt med de tre andre funksjoner for å være et selvorganiserende system. Poenget her er at for det kulturelle system som for de andre systemer, er I-funksjonen tildelt en viss mål-middel-tenkning. For I-funksjonen arter dette seg slik at ut fra visse prioriteringer, reflekteres det om handlingers omkostninger og om hva som er moralsk riktige handlinger.

Ved at Parsons legger en viss mål-middel-tenkning inn i det kulturelle system, er det en parallell mellom hans forståelse av det kulturelle system og Schütz/Luckmanns forståelse av livsverden. Tilsvarende skiller han seg fra Habermas. Nå kan det være en nyanse fra livsverdenens og det kulturelle systems overveielser om handlingers omkostninger til det Habermas legger i målrasjonalitet som en forlengelse av Webers "Zweckrationalitat". Med målrasjonaliteten er mål-middel-tenknigen ført ut i sin ytterste konsekvens, noe en målstyringsideologi er et uttrykk for. For ordens skyld må det legges til at Habermas' tanke at systemverden "koloniserer" livsverden, deles av Parsons og for den saks skyld av enkelte andre sosiologer. Men da blir en analog tanke uttrykt med andre ord, for eksempel systemisk at de "harde" system vinner på bekostning av de "myke".

Parsons ble beskyldt for konservatisme. Med en gang begrepet "konservativ" er nevnt, reises spørsmålet om hva en forholder seg konserverende til. Uten et slikt spørsmål, blir begrepet nesten umulig å besvare.<sup>456</sup>

---

<sup>456</sup> En kan se moderniteten som en epoke og som et prosjekt. Som epoke er moderniteten i denne avhandlingen forstått som den epoke innen vår kulturkrets som begynte på 1600-tallet. Om en ser moderniteten som prosjekt der fremskritt og frihet skulle nås ved rasjonell bruk av fornuften, ligger det innbakt en forestilling om at dersom dette prosjekt lykkes, vil det vi gjør i morgen være bedre enn det vi makter i dag. I Frankrike "vant" "de nye" over "de gamle" på 1600-tallet og i århundret etter "vant" Voltaire over Leibniz uansett den tapende parts argumenter. Det var bedre å leve i en ikke helt perfekt verden med muligheter for forbedringer enn i den beste av alle mulige verdener uten forbedringsmuligheter. Og en kan si med Karl Løwith i "Meaning in history": "Fremskrittstroen er like kristen i sitt utgangspunkt som den er ikke-kristen i sin konsekvens." Aldri var fremskrittstroen større enn hos de franske opplysningsfilosofene på overgangen mellom 1700- og 1800-tallet med Condorcet og de Tracy i spissen. Denne fremskrittstroen galt alle aspekter av det menneskelige liv. Fremskrittstroen ble langt på vei felleseie for svært så ulike politiske grupperinger. Derfor ble det viktig å legge beslag på betegnelsen "progressiv" og tilsvarende diskvalifiserende å bli tildelt betegnelsen "reaksjonar". Nå kan en si at Marx var en av de som fikk patent på betegnelsen "progressiv", selv om han måtte innrømme at kapitalismen hadde sine svært så dynamiske sider. I "Det kommunistiske manifest" av 1848 sier han (sammen med Engels) at kapitalismen hadde stampet opp teknologi og befolkningsmasser verden til da ikke kunne tenke var mulig. Om troen på fremskrittet var felles, var midlene til å nå det ulike. Mens marxistene radikalt ville endre forholdet mellom produktivkrefter og produksjonsforhold, de økonomiske liberalister ønsket "krefteenes frie spill", de konservative ville "forandre for å bevare", ville sosialdemokratene etter hvert som de kom inn på arenaen administrere kapitalismen for å slippe av dens mest umenneskelige sider. Dermed skjer noe merkelig: Sosialdemokratiet er kommet i den posisjon at dets anliggende er å bevare samfunnsinstitusjoner som skal ivareta demokrati og velferdsstat. Som vist i analysen er dette gjennom skoleverket tenkt ved strategiene felles



Når det gjelder Parsons, ligger det helt klart en viss konservatisme i forhold til samfunnsinstitusjoner i hans struktur-funksjonalisme. Parsons skilte mellom struktur og funksjon, der struktur står for det stabile element, mens funksjon står for det dynamiske. Med dette var det bygget inn et dynamisk element. Men på samme måte som hudens sammentrekning har som funksjon å bevare kroppens temperatur, identifiserer Parsons mekanismer som har som sosial funksjon å bevare det sosiale systems likevekt. Det er hos ham en parallellitet mellom biologiske organismer og sosiale systemer; som biologiske organismer søker også sosiale systemer å opprettholde likevekt. Dette sammen med tanken om at visse fenomener eksisterer fordi de er funksjonelle for samfunnet, gjør at Parsons' teori tenderer mot stabilitet. Og kritikken lot ikke vente på seg. Allerede i 1944 uttalte Gunnar Myrdal:

” If a thing has a function it is good or as least essential. .... a description of social institutions in terms of their function must lead to a conservative teleology”.<sup>457</sup>

Når det gjelder den del av Parsons' tenkning som er av størst relevans for denne avhandlingen, hans tenkning om generaliserte verdier og hans forståelse av en sivil religion, er det tvetydig om en kan si den er konservativ. Og da konservativ forstått som en legitimerende størrelse for samfunnsmessige institusjoner.

Som vist teoridelen, fornyet Parsons' elev, Robert N. Bellah, Rousseaus begrep “civil religion” i et foredrag i 1966. I debatten om sivil religion etter Bellahs foredrag, ble den gjerne forstått som en legitimerende størrelse. I studiekommisjonen under Det lutherske Verdensforbund ble sivil religionen definert som ”a pattern of symbols, ideas and practices that legitimate the authority of civil institution in a society”.<sup>458</sup> I forhold til Parsons' AGIL-skjema, forstås her den sivile religion først og fremst å oppfylle en I-funksjon. Men hos Parsons gjelder for den sivile religion det samme som for religion generelt, den kan i like stor grad forstås å oppfylle en L-funksjon. Den sivile religions konsekvenser kan være i overensstemmelse med eller i opposisjon til den til enhver tid gjeldende politikk. Dermed blir den sivile religion en usikkerhetsfaktor hva legitimering av den førte politikk angår. I USA har den sivile religion både vært indirekte legitimerende for amerikansk imperialisme, men også en inspirasjonskilde for borgerrettighetsbevegelsen. Her kan det være relevant å skille mellom samfunnsinstitusjoners eksistens og den til enhver tid førte politikk. Når den sivile religion er en inspirasjonskilde for borgerrettighetsbevegelsen, er dette utenkelig uten en legitimering av institusjoner som skal ivareta lovgivende, utøvende og dømmende makt. Når den sivile religion legitimerer imperialisme, stiller saken seg noe annerledes.

Sett fra et teologisk synspunkt, som studiekommisjonen under Det lutherske Verdensforbund gjør, kan det derfor være like galt å støtte den sivile religion slik Parsons ser den fordi den legitimerer det politiske som å avvise den av samme grunn. Den sivile religion er langt fra forutsigbar hva legitimering angår. En bedre teologisk oppgave kan være å skape bevissthet om at den sivile religionen både kan utarte til nasjonal sjåvinisme og ha et potensiale til å være grunnlag for en mer rettferdig politikk.

---

referanserammer og felles verdier. I den forstand inntar GD L-97 en konservativ posisjon, en posisjon jeg i seg selv finner liten grunn til å kritisere.

<sup>457</sup> Sitert fra Brekke, Ole Andreas: Funksjonsbegrepets funksjon i Niklas Luhmanns samfunnsteori. Artikkel i Sosiologisk Tidsskrift 4, 2000, s. 192.

<sup>458</sup> Sitert etter Niels Henrik Gregersen: Teologi og kultur, s. 174. Også for denne tankerekke står jeg i gjeld til Gregersen.

Som I-funksjon er det ikke vanskelig å peke på ikke-religiøse ekvivalenter for religionens integrerende virkning. Sport, og for ikke å si krig, er vel så godt egnet til å samle en nasjon. Som L-funksjon kan imidlertid verken sport eller krig overta religionens funksjon. Krigens samlingsfunksjon beror på den ytre trussel, og sportens temamessige register er tross alt relativt spinkelt.

Oppsummerende kan en derfor si: Når det gjelder Parsons' påståtte konservatisme i form av at hans sosiologi legitimerer samfunnsinstitusjoner og disse institusjoners politikk, ligger det en tvetydighet til grunn alt ettersom en ser generaliserte verdier og sivil religion som I-funksjon eller L-funksjon. Som L-funksjon møter en noe ukontrollerbart som setter seg imot strategisk handling.

### **b) Er transcendens mulig innen Parsons systemteori?**

Religion som generaliserte verdier og som sivil religion, skjer innen det Parsons kalte "the action system". Det består av hans fire delsystemer som til sammen dannet samfunnet som sådan. Religion blir på den måten ikke bare funksjonelt forstått, den blir også en utelukkende immanent størrelse. På sine eldre dager forsøkte imidlertid Parsons å forstå samfunnet innen en overordnet, metafysisk forståelsesramme. Han førte inn tanken om et "kybernetisk hierarki". Nederst i hierarkiet finnes de naturmessige systemer som er rike på energi men svake på informasjon. I midten finnes de sosiale menneskelige systemer, som på samme tid er avhengig av de naturmessige systemers energi, men rikere på informasjon. Øverst i hierarkiet finnes den ikke-empiriske verden, som Parsons kalte "the telic system". De mest utviklede systemer i universet inneholder et maksimum av orden og informasjon, som så, for å bruke en metafor, siver ned i de lavere plasserte systemer. Mennesket er derfor avhengig av en tilførsel av energi fra de naturmessige systemer, men også en tilførsel av orden og inspirasjon fra det teliske system.

Med det reises i alle fall to spørsmål. For det første om det er mulig å plassere det transcendenten innen en systemisk verden. For det andre om religionen får noen egenverdi innen Parsons religionsforståelse.

Nå er Parsons sosiolog. Ikke desto mindre legger han frem en forståelse av forholdet religion og kultur som minner om den tysk-amerikanske teologen Paul Tillich. For det første forstås religion funksjonelt. Religion forstås ikke ut fra innholdsmessige kjennetegn men etter funksjonelle. Dermed forstås religion svært vidt, den omfatter ikke bare kulturstømminger som tradisjonelt er forstått som religiøse, men også andre såkalte "kvasi-religiøse". Sett fra et teologisk synspunkt som ser seg forankret i en bestemt tradisjon, trenger ikke en funksjonell forståelse være feil bare den ikke blir enerådende. Fra en slik posisjon må en funksjonell religionsforståelse kombineres med en substansiell, om ikke posisjonen skal oppløse seg selv. For det andre vil Parsons med sitt "kybernetiske hierarki" uttrykke Guds virkelighet systemteoretisk. Og her gjør han selv oppmerksom på at han støtter seg til Tillichs hovedbegrep "ultimate concern".<sup>459</sup> Nå gjør Parsons også oppmerksom på at han ser på det teliske system ut fra et antroposentrisk synspunkt. Dette reiser spørsmålet som er blitt stilt til Tillich: Blir ikke transcendenten borte? Med en språkbruk i tråd med Egil A. Wyllers henologi: Blir ikke den henologiske differens avstreifet? Så vidt jeg har forstått Tillich, opprettholder han den henologiske differens ved å unngå naturalismen. Men spørsmålet er om Parsons lukker Gud inne i en systemisk verden slik at den henologiske differens ikke opprettholdes. I alle fall den senere Parsons ville gå ut over Durkheim som utelukkende så religionen som en nødvendighet

---

<sup>459</sup> Parsons, Talcot: A paradigm of the human condition, s. 390. Sitert etter Gregersen, Niels Henrik: Teologi og kultur, s. 165.

for det sosiale system. Religion kan ikke forstås bare reduktivt slik Durkheim gjorde. I hans sosiologi forholder religionen seg utelukkende til en dennesidig referent. Parsons tanke er at mennesket som kulturelt vesen ikke kan annet enn å forholde seg til en transcendent orden, som ennå ikke er integrert i det sosiale system. På samme måten som det kulturelle system er latent i forhold til det sosiale og personlige system, er det teliske system latent i forhold til det gitte kulturelle system. Om denne latens redder den henologiske differens, er et åpent spørsmål. Men religion har egenverdi for Parsons.

Et spørsmål i forlengelsen av dette, er om Parsons med sitt systemteoretiske vokabular avpersonaliserer gudsbegrepet. Også dette spørsmålet er stilt til Tillich. Den danske teologen Ole Andreasson peker for eksempel på at det er en stor forskjell på å si "Gud er i dypet" og å si "Gud betyr dypet".<sup>460</sup> Sier en det siste har en ifølge Andreasson avpersonalisert gudsbegrepet, en har gått bort fra tanken om Gud som et vesen en kan møte og som møter oss på alle nivåer av våre liv. Hos Parsons er det den systemteoretiske språkbruk som eventuelt avpersonifiserer gudsbegrepet.

I alle fall skiller Parsons seg fra Luhmann. Som vist i teoridelen tildeler Luhmann religion en samfunnsmessig funksjon som det vanskelig kan finnes ekvivalenter til. Men som religionsfilosof umuliggjør Luhmann religionen ved å renske den for all rasjonalitet. Dette er langt fra å være Parsons' posisjon. For ham er det teliske system latent, fordi det inneholder "a potential, cognitive understandable set of objects".<sup>461</sup>

### 12.2.3 L-97's religionsforståelse

Her vil i første rekke GD L-97 bli trukket inn, men også LP KRL 97. Nå kan religion være trukket inn, direkte og kanskje helst indirekte, i andre læreplaner for fag, men likevel skulle de to nevnte tekster være de viktigste kilder til L-97's religionsforståelse. I drøftingen vil jeg bruke fremstillingen av Parsons' religionsforståelse som referansebakgrunn.

Som vist (7.4) er det en glidning i ordbruken fra høringsutkastet til den ferdige GD L-97 på to viktige punkter. Men i forhold til den måte Parsons tilrettelegger nivåer på, peker endringene i hver sin retning. Den ene endringen, fra "den kristne arv" til "kristen tro og tradisjon" innebærer en retningforskyvning fra nivået kristendommen som generaliserte verdier til nivået kristendommen som ulike trossamfunn. Den andre endringen, fra "Et kristent og humanistisk menneskesyn" til "Kristne og humanistiske verdier" innebærer en retningsforskyvning fra kristendommen og humanismen som organiserte størrelser til kristendommen og humanismen som generaliserte verdier.

En slik glidning kan selvfølgelig skyldes prosessen med høringsutkast, høringsrunde og ferdig tekst. Og det viser at selv Hernes var mottakelig for høringsuttalelser. Likevel ble kortene blandet på en uheldig måte, i og med at religion forstått som verdigrunnlag fløt sammen med religion forstått som innhold i et fag. Selvfølgelig bør det være en sammenheng mellom verdigrunnlag og faglig innhold. Men her gjelder det thomistiske "distinguendum est", her må distingeres. Som verdigrunnlag, og særlig når en som her legger seg tett opp til en parsonsk tilrettelegging av verdier, blir religionsforståelsen funksjonell. I forhold til et fag, kan religionen bli forstått funksjonelt, men like gjerne substansielt. Og dette gjelder i stor grad faget KRL. En av didaktikkbøkene for lærerstudentene i faget, uttrykker det slik at i forhold

<sup>460</sup> Andreasson, Ole: Gud betyder Dyb. Trykt i Gudstanken i nyere protestantisk teologi.

<sup>461</sup> Parsons, Talcot: A paradigm of the human condition, s. 390. Sitert etter Gregersen, s. 166.

til elevene bygger faget på en funksjonell religionsforståelse, i forhold til fagstoffet en substansiell.<sup>462</sup> Slik faget står frem gjennom fagplanen er det i stor grad blitt religions-/livssyns-samfunnenes fag. Dette kommer frem om en leser fagets innholdskomponenter. Slik sett er religionsforståelsen avgjort substansiell. Det elevene er ment å lære om de ulike religioner og livssyn, er i stor grad preget av innholdsmessige kjennetegn som kult, myte, lære osv. Om en leser KRL-planens innledning, er religionsforståelsen både funksjonell og substansiell. Den er funksjonell fordi den påpeker religionens betydning for samfunn og individ. Den er substansiell fordi den peker på religionens innholdsside.

Endringen fra ”den kristne arv” til ”kristen tro og tradisjon” fjernet seg altså fra Parsons’ generaliserte kulturverdier. Læreplanen får imidlertid vansker med å få aksept for at kristendommens definerte tro og lære er det som forener på tvers av trosretninger.<sup>463</sup> Her er det vanskelig å få både i pose og i sekk. Skal tenkningen i GD L-97 ha konsistens, kan en ikke fjerne seg for langt fra verdinivået. Noe annet er påstanden om at det er en sammenheng mellom kristendommen som tro og lære og kristendommen som tradisjon og arv. Den kan være rimelig nok, også ut fra Parsons forutsetninger.

Denne glidning i religionsforståelse, gjør det vanskelig å svare entydig på det siste spørsmålet jeg stilte til Parsons: Om religionsforståelsen muliggjør transcendens? Og i forlengelse av dette spørsmålet: om den innebar en avpersonalisering av gudsbegrepet. Mest nærliggende er å svare ”ja” på det første spørsmålet og ”nei” på det andre. Slik GD L-97 er blitt når det gjelder verditenkningen, trekkes kristendommen inn som tro. Dette skulle tilsi åpning for transcendens og et personlig gudsbegrep. Noe annet er religion forstått som hva elevene skal lære om. Der er registret av religionsformer såpass bredt at de viktigste typer religion er tatt med, det være seg i forhold til immanens/transcendens og personlig/upersonlig gudsbegrep.

Om L-97 skal kritiseres i dette henseende, er det ikke at planen har inntatt det ene eller det annet standpunkt til disse to spørsmål, men at planen har blandet kortene på en uheldig måte. Om en skal driste seg som rådgiver til fremtidige læreplanskrivere, må det være tillatt å fraråde en slik sammenblanding som ovenfor er vist i L-97. Når det gjelder religionsforståelse, har ikke læreplanen skilt godt nok mellom religion i forhold til felles verdier og religion i forhold til felles referanserammer, det vil si som faglige innholdskomponenter. På samme tid som sammenhengen mellom verdigrunnlag og faglig innhold bør være der, er det fullt mulig i en og samme læreplan å forstå religion både funksjonelt og substansielt og plassere rett størrelse på rett plass.

## 12.2.4 Latens og instrumentalitet

Dette at en finner en glidning i L 97’s religionsforståelse og parallelliteten til Parsons’ religionsforståelse av den grunn blir mindre enn jeg kunnet ønske ut fra min analyse, er ikke til hinder for at Parsons’ skille mellom I-funksjon og L-funksjon kan kaste et godt lys over

---

<sup>462</sup> Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger Krogstad: Tro, livstolkning og tradisjon, s. 44-45.

<sup>463</sup> Det kan være at norske lærere oppfatter det i samme retning. I en undersøkelse Ola Erik Domaas hadde blant grunnskolelærere i Trondheim, sa 4,6 % seg sterkt enig og 32,1 % seg enig i formuleringen ”Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie, en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger”. Tilsvarende mange sa seg sterkt enig (5,4 %) og enig (29,2 %) i formålsparagrafens formulering: ”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding”. Til sammenligning sa 10,7 % seg sterkt enig og 50,4 % seg enig i formuleringen ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier”. Denne undersøkelsen tyder på at det er mulig å få en stor grad av aksept blant lærerne så lenge en er på verdinivået, også når verdiene knyttes til kristendom og humanisme.

hvordan religion brukes i L-97. Som vist ivaretar generaliserte verdier og Parsons' brede bruk av sivil religion både en I-funksjon og en L-funksjon.

Dersom en på grunnlag av skillet L-funksjon – I-funksjon retter blikket mot GD-L-97, er det klart at her er hovedfokuset I-funksjonen. Mer enn å være latente størrelser som så i andre omgang trer frem, forstås verdier som integrerende størrelser en kan benevne og bruke i den gode saks tjeneste. Spørsmålet blir da graden av målrasjonalitet dette er tenkt å skje etter.

At det ligger et ønske om å få ”mer kompetanse ut av befolkningen” i dokumenter som ligger til grunn for læreplanen, står ikke til å nekte. Ut fra alt dette skulle en tro at L-97 skulle ende opp med å bli en tekst preget av målrasjonalitet, for ikke å si tanken om målstyring. Dersom en med målstyring mener at overordnede mål blir brutt opp i delmål der det for det første er klar sammenheng mellom overordnede mål og delmål og for det andre at disse delmål er operasjonelle og således egnet for evaluering, må en si at L-97 er en heller mislykket målstyringstekst. Det finnes et vell av målformuleringer på ulike plan, men disse er ikke systematisk ordnet. Særlig gjelder dette GD L-97 som i høringsrunden ble betegnet som et ”overordnet visjonsdokument”. I den ferdige L-97 kom da også Prinsipper og retningslinjer til å stå mellom GD L-97 og læreplanene for fag.

Også et ”visjonsdokument” kan inneholde strategier, og i analysen har jeg kalt ”felles verdier” en av flere strategier for å møte den samfunnsmessige differensiering. Dette er strategier, som nok reflekterer en viss mål-middel-tenkning, men som ikke er blitt systematisert til å bli et målstyringsinstrument. En kan si at det ligger en moderat instrumentalisme til grunn. Om denne instrumentalisme innebærer det den norske filosofen Hans Skjervheim kalte ”det instrumentelle mistak”, gjenstår å se.

I innledningskapitlet viste jeg til Hovdenaks analyse av L-97. Hun mener reformen er et ”instrumentalistisk mistak”, der begrepet bunner i Skjervheims distinksjon mellom praktiske og pragmatiske handlinger. Riktignok kan ikke faktiske handlinger deles opp i rent pragmatiske og rent praktiske, den pragmatiske instrumentelle fornuft har sin rimelige plass også i pedagogikken. Men den har sine grenser, og det var disse grenser Skjervheim ville peke på. Det instrumentelle mistak er da for Skjervheim å overse dette skillet mellom praktiske og pragmatiske handlinger, og på den måten gjøre pragmatiske handlinger til grunnmodell for handlinger generelt.

I sin bruk av fellesverdier, som ligger nær opp til Parsons' generaliserte verdier, begår GD L-97 en handling som verken er bare praktisk eller bare pragmatisk ut fra Skjervheims språkbruk. Ved å gå ut over verdiens L-funksjon og ved å bruke verdier i integrerende hensikt, ligger det et moment av instrumentalitet i denne handling som gjør at den går ut over det å være en praktisk handling. I tillegg opererer den med en avgrenset instrumentalitet. På den annen side tilfredstiller ikke disse moment av instrumentalitet den systematikk og de krav til empirisk etterprøvbarehet som en pragmatisk handling skulle kreve.

Noe annet er at L-97 likevel har kunnet begå det instrumentelle mistak ved å bruke verdier instrumentelt uten å gjøre klart for seg de begrensninger Skjervheim pekte på. Nå er det i prinsippet umulig å bevise et fravær, heller ikke fraværet av en slik bevissthet. Men jeg kan ikke se at læreplanen har stilt spørsmålet om verdier lar seg brukes instrumentelt, endog i moderat grad.

L-97 har påkalt verdiene ut av den latente væren og gitt dem navn. Dette kan forsvares ut fra Parsons' perspektiv, om enn ikke fra Luhmanns. Selv om Luhmann holdt døren åpen for at det finnes fellesverdier, lar de seg ikke trekkes ut av det latente, langt mindre brukes operasjonelt. Enhver enighet om verdier går til grunne ved en slik operasjon.<sup>464</sup>

L-97 har i tillegg til å benevne verdiene, brukt dem instrumentelt, om enn i moderat form for instrumentalitet. Jeg vil forsvare det første trinn, men stiller meg skeptisk til det andre. En ting er å bestemme skolens verdigrunnlag og si at dette gir retning og rammer til skolens virke. Noe annet er instrumentelt å bruke disse verdier. Om L-97 skal kritiseres for å stoppe på halvveien når det gjelder det siste, er et interessant spørsmål. De som ønsket en målrasjonell skoleplan kan beklage at L-97 ikke fullt ut ble det. Vi som ikke ønsket en målrasjonell skoleplan kommer i et dilemma: Skal vi være glade for at L-97 ikke ble den helt ut målrasjonelle skoleplan en kunne frykte, eller skal vi kritisere L-97 for de ansatser til målrasjonalitet som finnes?

## **12.3 KRL-faget som felles referanserammer**

### **12.3.1 Forholdet allmenn didaktikk og fagdidaktikk**

Foruten som konstituerende grunnlag for generaliserte verdier, er religion også tiltenkt oppgaven å være viktig del av det GD L-97 kaller felles referanserammer. Når religion blir en viktig del av felles referanserammer, skjer det i første rekke innen KRL-faget, men ikke nødvendigvis. Norrøne myter er for eksempel lagt til norskfaget.

Til nå har jeg i dette kapitlet hovedsakelig drøftet religionsforståelsen i læreplanens generelle del. Retter en blikket mot religionsforståelsen i KRL-faget og forholdet mellom religionsforståelsen i generell del og i fagplanen kan det være relevant å rekapitulere den tyske pedagog Wolfgang Klafki refleksjoner over forholdet mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. At Klafki er tysker, er i denne sammenheng ikke uten viktighet. Den tyske bakgrunn representerer to eksempler på en skole som er blitt helt og holdent ideologisert gjennom styresmaktenes skolepolitikk; Det tredje rikes nazifisering av skolen og Den tyske demokratiske republikks tilsvarende gjennomføring av en marxistisk-leninistisk ideologi.<sup>465</sup> Klafkis hovedpoeng er at på samme tid som det skal være en sammenheng mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk, er det ikke tale om en absolutt overordnet instans og en underordnet. Klafki taler om et partnerskap som innebærer et korrelasjonsforhold. Den allmenne didaktikk kan retningsgi fagdidaktiske overveielser for å hindre at eventuelle private anskuelser setter seg ut over de politisk bestemte retningslinjer, men noen dirigering i absolutt forstand er det ikke. Dette reiser det viktige spørsmål om i hvilken grad de allmenndidaktiske overveielser skal retningsbestemme de fagdidaktiske. Dersom det fra den allmenne didaktikk

<sup>464</sup> Luhmann, Niclas: Grundwerte als Zivilreligion.

<sup>465</sup> Når det her er tale om ideologisering, brukes ordet innen en politisk kontekst. Flere med meg, som før "Murens" fall fikk besøke "Lærernes hus" i daværende Øst-Berlin med tilhørende fremstilling av den Øst-Tyske skolepolitikken, ble forbauset over hvor omfattende denne politiske ideologisering av skolen var. "Ideologi" ble først preget av Destutt de Tracy på slutten av 1700-tallet, og for ham var betydningen nær knyttet til det etymologiske: en lære om ideene. Ved å undersøke menneskenes ideer og hvordan de ble til, mente han å danne en vitenskap som kunne ligge til grunn for all menneskelig virksomhet. I sannhet et grunnleggende fag. (Se 10.3.2) For Marx et halvt hundreår senere, fikk begrepet en meget vid og mer negativ betydning. Ideologi var den tankemessige overbygningen over samfunnets basis, og skulle godtgjøre at de rådende samfunnsforhold var fornuftige. Hele den herskende klasses kunst, vitenskap, moral og religion ble således del av ideologien, og en viktig virksomhet ble for Marx å drive ideologikritikk.

side reises krav om total styring av de fagdidaktiske, er døren åpnet for en ideologisk styring av den samlede undervisning. Partnerskapstanken innebærer også muligheten av at de ulike fags didaktikk får konsekvenser for den allmenne didaktikk, det vil si at de ulike fag er med på å bestemme skolens generelle verdier og mål. Dette resulterer i en dobbeltbevegelse, fra allmenn didaktikk til fagdidaktikk og fra fagdidaktikk til allmenn didaktikk. Dersom det er en ren underordning, blir de ulike fag kun midler og ikke mål i seg selv, og i forlengelse av dette blir elevene midler for å oppnå bestemte politiske mål. Da oppstår den ideologisering Klafki advarer mot: Skolen gjøres til et instrument som skal virkeliggjøre en bestemt samfunns-politikk.<sup>466</sup> Når jeg ovenfor har argumentert for at det er i orden å bestemme de grunnleggende verdier for en skole, men disse verdier skal ikke brukes instrumentelt innen en målrasjonalitetsramme, mener jeg å være i overensstemmelse med Klafkis synspunkter.

Med dette påstås ikke at norsk skole er ideologisert på samme måte som nazistisk og kommunistisk skole, men at problemet er vel verdt å overveie. Klafkis tanke innebærer en viss autonomi for fagene og at normeringen ikke bare går en vei fra generell del til fag.

Dette innebærer en viktig konsekvens og bygger på en viktig forutsetning. Konsekvensen er at skal et fag fungere i skolens sammenheng, må de allmenndidaktiske premisser være av en slik art at de ikke binder faget til en bestemt politisk eller moralsk ideologi som qua ideologi er vesensfremmed for fagets innhold og iboende intensjon. Forutsetningen er at fagets iboende intensjon lar seg beskrive. I det følgende skal jeg først behandle konsekvensen (12.3.2) for så å ta for meg forutsetningen (12.3.3).

### **12.3.2 Er KRL-faget ideologisert?**

Et godt eksempel på en som mener at KRL-faget slik det er beskrevet i L-97 er blitt ideologisert på en uheldig måte, er Olav Valen-Senstad i "Ideologi og identitet", en "ide-kritisk kommentar og bidrag til evaluering av skolens idegrunnlag og faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering". Hans hovedpoeng er at skolens trossyn ensidig bestemmer alt som skjer i klasserommet, det være seg i forhold til fag og enkelt-personer. I forhold til KRL-faget sier han:

"Likhet er bestemt av idegrunnet og betyr at alle skal betraktes likt (eks. "samme pedagogiske prinsipper") i lys av skolens ideologibegrep. Den fastsetter hva som er sant og rett og setter betingelsene for fred. Fred er altså heller ikke formalt forstått men betyr idekongenialitet (fred) med skolens ideologi. Før dette skjer kan det ikke bli fred, samhold, brorskap, likhet, toleranse, fremskritt, håp, fremtid osv. Skolens ideologi gir seg ikke før det er 100 % harmoni, enhet og ro, før den ene sannheten har "forenet vårt folk" "på tvers av alle trosretninger". Dersom makt føres inn i skolen for en bestemt ide, mener vi at alle andre ideer krenkes og fordrives, ikke ytre formalt sett, men innholdsmessig. Kristen tro er f.eks likestilt med en hvilken som helst filosofi m.h.t. sannhetsspørsmålet".<sup>467</sup>

I forhold til enkeltmennesket sier han:

"Det trossyn som skolen formidler er verdslig-politisk i det øyeblikk dette gjøres gjeldende mot annet idegrunnlag (her: i klasserommet). Den indre åndelige trosverbevisning som alltid ønsker å motstå annen falsk og løgnaktig tro og ideologi, blir i skolen satt inn i en verdslig-

---

<sup>466</sup> Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktikk, s. 72ff.

<sup>467</sup> Valen-Sendstad, Olav: Ideologi og identitet, s. 35.

ytre ramme som krever at troen skal materialisere seg og eksponere seg i dette ytre fysiske rom. Da blir troens ånd ikke akseptabel. For den slags motstand, fordømmelse og tale om sannhet og løgn har ikke rom i klasserommet. Det er fundamentalisme og intoleranse”.<sup>468</sup>

Valen-Sendstads anliggende er ikke helt parallelt med Geir Skeies. Begge er redde for ensretting, men som vist er Skeies anliggende en problematisering av at verdier knyttet til kristendommen og humanismen gjøres gjeldende for en offentlig skole i et pluralistisk samfunn. Valen-Sendstads anliggende er mer en frykt for at skolens ”enhetstenkning” også skal bestemme hva kristendom er:

”Læreplanen (L-97 s.17) taler om at ”Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger”. Slike formuleringer blir først klare når vi ser dem i lys av idekritikken, skolens sannhetsbegrep og likhetsbegrep. Skolens politiske enhetstenkning blir overbegrep (override) for forståelse og synet på historien, d.e. hva som innholdsbestemmer og definerer denne arv. Den troskamp som kirken har kjempet (sml. Kirkens bekjennelse, kampen mot utvanning og påvirkning fra fremmed ideologi og filosofi) må for eksempel i lys av den politiske enhetstenkningen fortone seg som en destruktiv kamp. Den tros-enhet som skolen tilstreber i sitt (felles) idegrunnlag får normativ betydning (blir fasit), og vil se en slik kamp som urettmessig og konfliktskapende, og en trussel mot den harmoniske felleside som skolen streber mot for samfunnet”.<sup>469</sup>

Å ta opp alle tråder som her blir utlagt, vil sprengne denne avhandlings rammer. Her skal to punkter behandles. Valen-Sendstad frykt for at alle synspunkter relativiseres i lys av skolens ”override”, skal jeg behandle nedenfor. I dette avsnittet skal det påpekes at det hos ham ikke finnes noen nivåforskjell mellom skolens verdigrunnlag som er bestemmende for den generelle didaktikk, fagplaners grunnlagstenkning for fagdidaktikken, de ulike religions-samfunns innhold og enkeltmenneskets overbevisning. Alt blir ”trossyn”. Min kritikk av Valen-Sendstad på dette punkt har klare likhetstrekk med min kritikk av L-97 ovenfor. Den går ikke først og fremst på en manglende grenseoppgang når det gjelder innholdet i begreper som ”ideologi”, ”religion”, ”trossyn” og andre, skjønt en slik grenseoppgang kunne vært fruktbar for å skape en slik etterlyst differensiering av nivåer. Kritikken går på at med en slik manglende differensiering av nivåer, blir grunnlaget for en felles skole i et differensiert samfunn vanskelig å opprette. Som vist er det hos Parsons en prinsipiell nivåforskjell mellom religion som generaliserte verdier, religion organisert som religions-samfunn og religion som enkeltmenneskers overbevisning, samtidig som det er en sammenheng mellom disse nivåer. Poenget her er ikke en fullstendig tilslutning til Parsons’ tenkning, men at et slikt skille i nivåer vil være fruktbart for refleksjonen om å drive skole i et differensiert samfunn uten en uønsket ideologisering av fag og enkeltmennesker. Dermed er ikke sagt at et slikt nivåskille nødvendigvis hindrer en uønsket ideologisering. Et skille i nivåer som ovenfor skissert, er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse i så måte.

Spør en hva konkrete utslag ideologiseringen har fått for KRL-faget, er svaret ifølge første sitat ovenfor at likhetskravet gjør at alle religioner/livssyn skal behandles etter ”samme pedagogiske prinsipper” og kristen tro blir likestilt med hvilken som helst filosofi m.h.t. sannhetsspørsmålet. At kristendommen i læreplanen har fått størst plass når det gjelder kvantitet i forhold til andre religioner og livssyn, er klart, selv om det ble en del strid om brøkdelen.<sup>470</sup> Da er det mer uklart om LP KRL 97 helt ut sidestiller kristendommen med

<sup>468</sup> Ibid., s. 35-36.

<sup>469</sup> Ibid., s. 36, note 15.

<sup>470</sup> Stange, Edvard: KRL-97: nytt fag i grunnskolen: kompromiss eller overtramp?



andre religioner og livssyn med hensyn til sannhetsspørsmålet. På samme tid som de ulike religioner og livssyn skal behandles etter samme pedagogiske prinsipper, har kristendommen en særstilling når det gjelder tradisjonsforankring (s. 89). Og forholdet mellom kristen etikk og filosofisk etikk, er ikke avklart (s. 92).<sup>471</sup> Disse uavklarte spørsmål er imidlertid ikke hovedpoenget her. Poenget er om læreplanens krav at ”de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn” er et resultat av skolens ”override” og dermed en ideologisering av faget, eller om det ligger i fagets innhold og iboende intensjoner. Jeg vil påstå begge deler. Kravet kan ses som et resultat av en overordnet likhetside, men like gjerne ut fra de grunnleggende krav en må stille til et fag innen området religion/livssyn/etikk som skal favne alle elever. Gitt den siste betingelse som forutsetning, ligger det i et slik fags iboende intensjon at de ulike religioner og livssyn må behandles etter de samme pedagogiske prinsipper. Noe annet ville sprengte grunnlaget for et fag for alle. Om det er en ideologisering her som bunner i skolens ”override”, stemmer denne med fagets egen ”underide”, og noen uakseptabel ideologisering kan vanskelig hevdes på akkurat dette punktet.

Et spørsmål er at de samme pedagogiske prinsipper skal gjelde, noe annet er hva disse samme pedagogiske prinsipper går ut på. Dersom de innebærer en filtrering av de ulike religioner/livssyn for å passe med skolens ”override”, har Valen-Sendstad et poeng. Dersom de innebærer at elevene får møte de ulike religioner/livssyn både i sitt mangfold og som sannhetspretendenter, svekkes Valen-Sendstads poeng. Det finnes formuleringer i læreplanen som peker i siste retning. Både kristendommen og andre religioner/anskuelser skal tre frem som levende kilder for tro, moral og livstolkning (målformulering 1 og 3 s. 94). Og tekster fra de ulike religioner/livssyn skal presenteres innen sin religiøse/livssynsmessige kontekst (s. 91). Dersom disse intensjoner følges, skulle ikke en uakseptabel ideologisering skje. Det er av interesse å legge merke til hvordan den danske teologen Peter Widman fortolker det han kaller ”udvalgsbetænkningen om det nye fællesfag ”Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering”, d.v.s. NOU 1995: 9.:

”Den norske betænkning er efter min mening tankevækkende, da den åbner op for spørgsmål, som de fleste i den vestlige kultur stadigvæk har en berøringsangst over for. Det gøres klart, at man ikke kan undervise i religion uden at lade religionen selv komme til orde. Derved er der stillet et grundlæggende spørgsmål til en af den moderne verdens bærende præmisser, nemlig at religiøse overbevisninger ikke kan have offentlig gyldighed, men skal regnes for private meninger”.<sup>472</sup>

Jeg mener det samme kan sies om LP KRL 97.

Ideologisering kan imidlertid gjelde ulike forhold. Da for eksempel Søren Lodberg Hvas i 1974 drøftet om det daværende danske kristendomsfag var ideologisert, hevdet han at ut fra den kristne tros forståelse av mennesket som skapning, ville enhver oppfattelse av mennesket som produkt eller middel måtte avvises. Skal kristendomsundervisningens fagdidaktikk være

---

<sup>471</sup> Med den reviderte planen for KRL-faget som ble tatt i bruk for skoleåret 2002/03, ble det foretatt en del viktige endringer. For eksempel ble etikken ikke delt i kristen etikk og allmenn etikk. Her forholder jeg meg til den opprinnelige KRL-planen i og med at det er den både Valen-Sendstad og jeg forholder oss til.

<sup>472</sup> Widmann, Peter: Religion i den postmoderne offentlighed. Artikkel i Norsk Teologisk Tidsskrift. Hefte 1, 1998, s.45-46.

tro overfor sitt innhold, må den si fra og nekte å la seg innordne under allmenn-didaktiske premisser som gjør elevene til midler.<sup>473</sup>

Nå kan tanken om mennesket som mål, ikke som middel, også begrunnes på andre premisser enn en kristen skapelsestanke. Lodberg Hvas hevdet imidlertid dette ut fra at det danske kristendomsfag i 1974 var et konfesjonelt fag. Og en tilsvarende utvikling har skjedd i Norge som i Danmark. Per Magne Aadnanes beskriver det slik:

”At det har skjedd en gradvis sekularisering av kristendomsfaget i løpet av 1900-tallet innebærer imidlertid ikke at den religiøse påvirkning i dette faget noen gang har opphørt. Siden muligheten for ideologisk påvirkning av et annet slag foreligger i de fleste av skolens fag, vil graden av dette neppe være avgjørende for å bedømme hvorvidt kristendomsfaget har blitt sekularisert eller ikke. Poenget her er altså ikke å karakterisere fagets påvirkningsmomenter. Det avgjørende i denne sammenhengen er at endringene i skolens sosialiseringstrategier langsamt men sikkert har flyttet fra å være en kirkelig-konfesjonell opplæring til å bli en religionsundervisning av stadig mer allmenn art, i det vesentlige begrunnet av fellesskapsetiske og identitetsbyggende målsettinger”.<sup>474</sup>

Denne utvikling fra et konfesjonelt kirkelig fag til et mer allment religionsfag, er fortsatt og langt på vei fullført med L-97. Dersom de ”fellesskapsetiske og identitetsbyggende målsettinger” forstås som skolens ”override”, er KRL faget blitt ideologisert. Spørsmålet blir om det er prisen å betale for å ha ett religionsfag for alle og ikke ulike alternativer. Helt konsekvent i forhold til sine forutsetninger, ender Valen-Sendstad opp med en alternativmodell for den offentlige skoles undervisning inne fagområdet religion/etikk/livssyn. Ut fra hans frykt for ideologisk styring, må det medgis at de ulike alternativer som på hver sin måte er ”konfesjonelle”, står sterkere i forhold til ideologisering enn et fellesfag.<sup>475</sup>

Imidlertid gjelder Klafkis problemstilling alle fag, ikke bare religionsfag. Uten å trekke Klafki inn, drøftes denne problemstilling i forhold til musikkfaget i artikkelen ”Musikken må få være unyttig”.<sup>476</sup> Det er en presentasjon av Øivind Varkøys doktoravhandling: ”Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk skole”. Varkøy har gått gjennom fire generasjoner lære- og fagplaner, og viser at ut fra dem skal musikken ha et personlighetsdannede potensiale (gjennom å spille sammen utvikler eleven selvtillit, forståelse og toleranse), en erkjennelsesfunksjon (gjennom musikken får elevene innsikt i fremmede kulturer og menneskelige følelser), formidle kulturarven og være et medium for selvuttrykk (eleven får uttrykke egne følelser, stemninger og tanker). Hans hovedanliggende er at dersom musikkundervisningen i skolen hele tiden skal rettferdiggjøres ut fra at den er nyttig for alt mulig, så går vi glipp av det kanskje aller viktigste den har å gi oss, den estetiske opplevelse. Skal en argumentere for musikkundervisningen i skolen, må en først og fremst finne argumenter i kunsten selv.

---

<sup>473</sup> Lodberg Hvas, Søren: Almen didaktik og fagdidaktik. Artikkel i Bugge, K. E. Og Steffen Johannesen (red.): Religionspædagogiske brydninger, s. 98-115.

<sup>474</sup> Rapport 3/2000 Diaforsk, Et fag for enhver smak, s. 24.

<sup>475</sup> Da tysk skole skulle reorganiseres etter siste verdenskrig, var en av (flere) begrunnelser for en konfesjonell religionsundervisning at en slik undervisning skulle stå som bolverk mot en ideologisering av skolen slik det skjedde i Det tredje rike.

<sup>476</sup> Sveen, Amund Sjølie: Musikken må få være unyttig. Intervju med Øyvind Varkøy. Musikk – kultur, nr.6(4), 2002, s. 22-25.

Stort sett kan en argumenter for et skolefag ut fra tre hovedanliggender: Fagets samfunnsmessige viktighet, betydningen for enkelteleven og fagets verdi i seg selv.

Aadnanes's formulering "felleskapsetiske og identitetsbyggende målsettinger" dekker godt de to første argumentasjonsrekkene. Slik LP KRL 97 er formulert, vil jeg påstå at alle tre argumentasjonsrekker er med som begrunnelse for faget. Det kan være at Valen-Sendstad har oversett nettopp dette. Men skulle begrunnelsen av faget dreies stadig mer i retning av dets samfunnsmessige viktighet, kan det også være at han får større rett i sin kritikk.<sup>477</sup> Det en kan risikere ved en slik dreining, er at faget i ytterste konsekvens blir et sivil-religionsfag både hva begrunnelse og innhold angår. Og da mer i Parsons' vide enn i Bellahs trange forståelse av hva sivil religion er. Forbindelseslinjene fra et slikt fag til det som kalles Education for citizenship, er ikke lange.<sup>478</sup>

### 12.3.3 Er det mulig å beskrive KRL-fagets grunnhått?

En alternativmodell slik Valen-Sendstad ønsker det, forenkler den kompliserte situasjon som ligger til grunn for KRL-faget og gjør arbeidet med å beskrive de ulike alternativets iboende intensjon tilsvarende enklere. At en alternativmodell imidlertid har sine prinsipielle og ikke minst praktiske problemer, er en annen sak som ikke her skal forfølges.

Dersom Klafkis tanke om partnerskap mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk skal realiseres, bygger det som sagt på den forutsetning at et fags iboende intensjon, dets grunnhått, kan beskrives. Nå kan det trygt sies at KRL-faget i så måte har kommet i en interessant, men unektelig komplisert situasjon. Det er ikke få parter som skal ha et ord med i laget. De politiske myndigheter har vært inne både i utformingen av GD L-97 og LP KRL 97. For å uttrykke det systemteoretisk: Det politiske system har interpenetrert oppdragelses-systemet.

Teologisk virksomhet har vært inne i utformingen av de samme størrelser på minimum to måter: For det første ved at ulike religionssamfunn har influert på utformingen, for det andre ved at akademisk teologi har influert særlig på utformingen av fagplanen mer en på GD L-97. Systemteoretisk uttrykt: Religionssystemet og det akademiske system har interpenetrert oppdragelsessystemet.

I tillegg er ikke teologisk virksomhet alene om å være basisfag for skolefaget, men må dele plassen med to andre akademiske størrelser: religionsvitenskapen og filosofien. Som om det ikke er nok, vanker en annen akademisk størrelse rundt i terrenget og vil ha et ord med i laget: pedagogikken. Pedagogikken vil systemteoretisk uttrykt absolutt være med på å utforme oppdragelsessystemets selvreferanse og dermed sammen med det politiske system få innflytelse både på allmenn didaktikk og fagdidaktikk.

Tar en så med at fagforeninger, foreldreforeninger og andre størrelser fra det sivile samfunn har vært på banen, skulle bildet være sånn noenlunde komplett. Om det her er system eller livsverden ut fra Habermas' språkbruk som har vært på ferde, er ikke avgjørende.

---

<sup>477</sup> Det må innrømmes at en argumentasjon for et fags samfunnsmessige viktighet, er svært så fristende i den politiske kamp for det samme fags posisjon i utdanningsystemet. Flere av oss som arbeider med KRL-faget i allmennlærerutdanningen, argumenterte langs slike linjer for å berge faget som obligatorisk fag i samme utdanning fra høsten 2003.

<sup>478</sup> Se fotnote 314.

Per Magne Aadnanes har utviklet en analyse av KRL-fagets profil der fagprofilens innebygde spenninger mellom fellesettikk-, religionsvitenskap- og kulturarvmoment skal ballanseres.<sup>479</sup> En systemteoretisk analyse som ovenfor, trenger ikke stå i motsetning til denne, selv om perspektivet for analysene ikke er den samme. I det følgende skal jeg drøfte en spenning innen det Aadnanes kaller religionsvitenskapsmomentet.

I en nødvendig beskjæring av det komplekse bildet en systemteoretisk analyse viste, skal her tas med forholdet mellom de faglige virksomheter som er inne på arenaen; teologien, religionsvitenskapen, filosofien og pedagogikken.<sup>480</sup> I forhold til strategien et samlende fag for å møte fagdifferensieringen i skolen, har jeg argumentert for at innen de gitte rammer er den beste måten å hankses med denne situasjonen på, en kommunikativ tilnærming(10.3). Der var rammen grunnskolen eller allmennlærerutdanningen. En tilsvarende tilnærming mener jeg er den beste tilnærming i forhold til de interne tverrfaglighetsspørsmål KRL-faget reiser. Dette gjør den basisfaglige situasjon for KRL-faget interessant, men komplisert. Å beskrive KRL-fagets iboende intensjon, dets grunnhått, er blitt vanskeligere enn tilsvarende med det moderat konfesjonelle Kristendomskunnskap. Dette kommer ikke bare av at flere parter blir trukket inn. Det vil bli spennende å se hva som skjer når filosofien og religionsvitenskapen blir trukket inn i grunnskolens virksomhet på en mer direkte måte enn hva som har vært tilfelle til nå i Norge. Vansken bunner seg også i at på forhånd å innholdsbestemme fagets grunnhått når det skal skje kommunikativt med flere parter involvert, i prinsippet er umulig. Dette henger sammen med at en slik kommunikativ anbefaling bare er et formalt rammeverk som ikke løser de vanskelige vitenskapsteoretiske spørsmål et slik samarbeide må hankses med.<sup>481</sup>

Selv om teologien så absolutt har tradisjonen på sin side, trenger en ikke være noen stor spådomskunstner for å se at det i første rekke er teologisk virksomhet som i fremtiden vil komme i en betrent situasjon i forhold til den offentlige skole.

En får gå ut fra at det i overskuelig fremtid vil finnes institusjonalisert religion og dermed institusjonalisert teologi. Det vil si at religionssociologenes påpekte utvikling av en privatisering ikke går så langt at all institusjonalisert religion blir historie. Da vil det fremdeles bli drevet institusjonalisert teologi for å fylle disse institusjoner. Men selve pluralitetens situasjon vil reise spørsmålet i forhold til offentlig skole: Hvilke teologer skal slippe til? Bare lutherske? Bare kristne? Hvorfor ikke muslimske og jødiske?

Jeg er fullt klar over at det foregår en debatt både på det organisatoriske og det teoretiske plan om forholdet mellom teologien og religionsvitenskapen.<sup>482</sup> Videre må det legges til at en

---

<sup>479</sup> Rapport 3/2000 Diaforsk, Et fag for enhver smak, s. 65.

<sup>480</sup> Den nye planen for KRL-faget i allmennlærerutdanningen fra skoleåret 2003/2004, sier dette om fagets interne tverrfaglighet: "Det har røtter i ulike akademiske fagtradisjoner, blant annet kristendomskunnskap, religionsvitenskap, teologi og filosofi, men faget står også i nær forbindelse med en rekke samfunns- og kulturfag." (s.1.)

<sup>481</sup> En dyptgående drøfting av KRL-fagets materiale side finnes i Peder Gravems avhandling: "KRL – et fag for alle?" Se min avhandling 1.2.3.

<sup>482</sup> På det organisatoriske plan har det for eksempel høsten 2003 vært en debatt om et felles undervisningsemne mellom Religionshistorisk institutt og Teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo. Hefte 1, 1998 av Norsk Teologisk Tidsskrift, er et eksempel på den drøfting som foregår mellom religionsvitenskapen og teologien. Både Einar Thomassens artikkel "Teologi og religionshistorie – mot en ny tverrfaglig identitet?" og Oddbjørn Leirviks artikkel "Religionspedagogikk, teologi og religionsvitenskap", relateres til innføring av KRL-faget. I tillegg har Peter Widman synspunkter fra NOU 1995: 9 som utgangspunkt i sin artikkel: "Religion i den postmoderne offentlighet". Et blikk inn i engelsk debatt om forholdet mellom religionsvitenskap og teologi gir Denise Cush i artikkelen "The relationship between religious studies, religious education and theology: Big

gruppe fra åtte europeiske land arbeider med teologiens plass i forhold til skolen. De regner med å gi ut en bok om dette forholdet i 2005.<sup>483</sup> Å gå inn på debatten om forholdet mellom teologien og religionsvitenskapen og arbeidet med forholdet mellom teologien og skolen, ville kreve en egen avhandling. Mine refleksjoner i følgende avsnitt dekker derfor bare en liten del av et stort saksfelt.

## **12.4 Ulike teologiske posisjoner**

### **12.4.1 Hvilken teologi?**

Den amerikanske teologen H.R. Niebuhr laget en typologi for hvordan teologien forholder seg til den omliggende kultur. Niebuhr stilte opp fem hovedtyper, der ytterpunktene var å se forholdet som konflikt ("Christ against Culture") og som harmoni ("Christ of Culture"). Mellom disse skisserer Niebuhr tre typer som ser forholdet i større eller mindre grad som et spenningsforhold, "Christ above Culture", "Christ and Culture in Paradox" og "Christ the transformer of Culture". Mens katolsk teologi i stor grad kan plasseres innen "Christ above Culture", kan den lutherske toregimentsmodellen ifølge Niebuhr plasseres i "Christ and Culture in Paradox".<sup>484</sup>

Olav Valen-Sendstad plasserer seg uttrykkelig innen det han forstår som den lutherske tradisjons toregimentsmodell, og en kan også si at han innen "Christ and Culture in Paradox" understreker det spenningsfylte i denne typen. Store deler av norsk luthersk teologi kan vel plasseres i denne typen, men det er klare nyanser når det gjelder i hvilken grad de legger vekt på spenningen mellom teologien og den omliggende kultur. Dette får avgjørende konsekvenser for hvordan teologien vil være som samtalepartner i forhold til det å drive skole generelt og til religionsundervisning spesielt. Og da særlig som samtalepartner i den kommunikative situasjon jeg ovenfor har skissert i forhold til KRL-faget, der samtalepartnerne også består av ikke-kristen teologi.

Niebuhrs typologi omfatter ulike typer teologi i forhold til kulturen som helhet. Nå har ikke kulturbegrepet spilt noen betydelig rolle i denne avhandling I forlengelse av denne avhandling er det både mulig og mer relevant å sette ulike typer teologi i forhold til hvordan de stiller seg til følgende spørsmål: Hvordan er forholdet til henologiens differenser? Som vist (4.2) opererer den henologiske tenkning med tre grunnleggende differenser: den ontiske, den ontologiske og den henologiske. Den ontiske differens går på forskjelligheten mellom værender, og en kan si at de differenser som er kommet frem gjennom denne avhandlings analyse er av en slik art. Den ontologiske differens kan uttrykkes på flere måter. Hos Heidegger går den på skillet mellom det værende og dets væren; hos Platon på skillet mellom faktisk og ideal væren. Den henologiske differens går på skillet mellom enhet og annethet. Ifølge henologiens innsikt lar enhet seg strengt tatt ikke erkjenne. Alt som lar seg erkjenne, væren inklusive, er følgelig noe "annet" enn enhet. Som vist kan dette føre til en negativ teologi, men ut fra Wyllers måte å tilrettelegge den henologiske differens, er dette ingen nødvendig utgang.

---

brother, little sister and clerical uncle?" Hans anliggende er at "the three disciplines should view themselves as equal partners with distinct, but complementary roles". British Journal of Religious Education 21, no. 3, s.137.

<sup>483</sup> Intereuropean Comision for Church and School (ICCS)/ Comenius Institute Working Group: "Theologies and Religious Education".

<sup>484</sup> Resymeeet av Niebuhrs typologi er en forkortet utgave av Nils Henrik Gregersens fremstilling i "Teologi og kultur", s. 12-14.

I det følgende vil de ulike typer teologi bli satt direkte i forhold til den henologiske og den ontiske differens, mens den ontologiske vil bli trukket inn indirekte gjennom dette. Fire posisjoner vil ut fra dette bli trukket inn: ”Gud er død – teologien” representert ved Paul van Buren (i det følgende også kalt sekulærteologien), radikal ortodoksi representert ved John Milbank og Conor Cunningham, differensteologi representert ved Nils Henrik Gregersen og kontekstuell teologi representert ved Sigurd Bergmann. De fire posisjoner blir dermed behandlet ut fra et avgrenset perspektiv. Noen fullstendig og uttømmende drøfting i forhold til fundamentalteologiens spørsmål om teologiens gjenstand, grunnlag, enhet, metode og samfunnsmessige funksjon, er ikke tilstrebet. Det må understrekes at min hensikt ikke er å peke på den ene farbare vei. Selv om jeg gjør klar mine egne preferanser i forhold til de fire posisjoner, er hovedhensikten å sette posisjonene i forhold til henologiens differenser.

#### **12.4.2 ”Gud er død- teologien”, Paul van Buren**

Et relevant eksempel i forhold til differensene representerer Paul van Buren slik han fremtrer i boken ”Evangeliets verdslige mening”. Van Buren mener seg å stå i en forlengelse av Dietrich Bonhoeffers spørsmål etter en verdslig kristendom. Hans svar er å ta sekulariteten generelt, og den analytiske språkfilosofi spesielt, til etterretning i så stor grad at hans teologi helt ut retter seg etter dette:

”Analytisk språkfilosofi avdekker språkets funksjon nettopp innenfor de områder den moderne teologi ønsker å kaste lys over: den verden en ”gjennomsnittskristen” befinner seg i. Teologer som er opptatt av evangeliets ”relevans” for ordinære troende i deres ordinære liv og deres ordinære arbeid, burde hilse velkommen en analytisk metode som så ofte påberoper seg språkets ordinære bruk. Den funksjonelle meningsdefinisjon samsvarer med vår teknologiske epokes funksjonalisme. På grunnlag av en funksjonsanalyse av språket er det mulig å påvise det vekslende empiriske grunnlag de forskjellige teologiske påstander bygger på, og også å antyde hvordan tilsynelatende transempiriske aspekter ved den kristne tros språk kan bli meningsfulle. Således er analytisk språkfilosofi et verdifullt redskap når det gjelder å fastlegge evangeliets sekulære mening”.<sup>485</sup>

Dette får store konsekvenser for teologien:

”Beslutningen om å fortolke evangeliet som sekulær kristologi reiser imidlertid ett opplagt spørsmål: Selv om teologien tradisjonelt har en historisk, intensjonal og etisk dimensjon, innebærer den ikke en god del mer? Hvor er, som en anmelder spurte professor Ramsey, den klassiske kristendoms transcendent Gud? Har vi ikke redusert teologi til etikk? Vi kan bare svare med et motspørsmål: hva skulle dette ”mer” være i en sekulær tidsalder? Det er nettopp vår manglende evne til å finne noen empirisk lingvistisk forankring for dette ”mer” som har ledet oss til vår tolkning. Hvis dette er en reduksjon av teologiens innhold, tilsvarer den en liknende reduksjon innenfor mange områder av den moderne kultur. Astrologi f. eks. ble ”reduert” til astronomi; til studiet av stjernene regner vi ikke lenger med kosmologiske eller metafysiske teorier om deres innflytelse på menneskelivet. Alkymi ble ”reduert” til kjemi ved rigorøs applikasjon av empirisk metode. I renessansen frigjorde man seg fra middelaldermalernes metafysiske teorier ideer og motiver og lot ”bare” kunstverket bli tilbake. På nesten alle felter har det metafysiske og kosmologiske aspekt forsvunnet og materialet blitt ”begrenset” til det menneskelige, det historiske, det empiriske. Teologien kan

---

<sup>485</sup> van Buren, Paul: Evangeliets verdslige mening, s. 178.

ikke unngå denne tendens hvis den vil bli tatt alvorlig som tenkning i dag. ”Reduksjonen” er like lite å beklage innenfor teologi som innenfor astronomi, kjemi eller malerkunst”.<sup>486</sup>

”Hva skulle dette ”mer” være?” At van Buren med dette spørsmål avskaffer den henologiske differens, er klart. Innenfor den analytiske språkfilosofis rammer slik han forstår dem, er det ikke plass for noen form for transcendent som har ”lingvistisk empirisk forankring”. Hva denne omtalte ”reduksjon” vil si for teologien i forhold til andre virksomheter, er et annet spørsmål. I første omgang kan det se ut som denne ”reduksjon” er parallell med modernitetens utdifferensiering jeg beskrev i kapittel 2. og 3.. Parallelt med at verdensbildet ble mekanisert, skjedde en utdifferensiering av livsområder og etter hvert en økende differensiering av fag og disipliner, altså en økning av ontiske differenser innen det samfunnsmessige område. Van Buren beskriver det som en frigjørelse fra metafysiske ideer og motiver.

Men det som i første omgang kan se ut som en samfunnsmessig utdifferensiering der teologien blir en utdifferensiert virksomhet på linje med andre utdifferensierte virksomheter, hva vil det få å si for teologien? Dersom teologien restløst er utlevert til den moderne verdens livsforståelse i alminnelighet, og i van Burens tilfelle den analytiske språkfilosofi i særdeleshet, kan da teologien fortsette som egen vitenskapelig virksomhet? Må den ikke da oppheve seg selv og bli en del av den etiske eller estetiske diskurs? Dermed oppheves ikke bare den henologiske differens i og med at tanken om en transcendent Gud blir å oppfatte som noe tilhørende et tilbakelagt stadium i utviklingen. I og med at teologien vanskelig kan unngå å oppheves som egen virksomhet, blir den heller ikke en utdifferensiert virksomhet ved siden av andre utdifferensierte virksomheter. En får det merkverdige eksempel på at avskaffelsen av den henologiske differens kan føre til en avskaffelse av et tilfelle av ontisk differens.

### **12.4.3 Radikal ortodoksi, John Milbank og Conor Cunningham**

Radikal ortodoksi er en retning som i forhold til henologiens differenser langt på vei er et motstykke til ”Gud er død”-teologien. Uten forkleinelse av noen andre er John Milbank bevegelsens ”grand old man”, men i boken ”Radical orthodoxy. A new theology” blir han akkompagnert av flere yngre teologer. Denne korte fremstilling bygger hovedsakelig på Milbanks artikkel ”Knowledge. The theological critique of philosophy in Hamann and Jacobi” i nevnte bok, foruten Conor Cunninghams ”Language. Wittgenstein after theology”.

I forhold til mitt spørsmål om differenser, kan en trygt si at den henologiske differens blir fastholdt, selv om andre ord blir brukt, særlig da den teologiske differens, om skillet skaper-skapning. John Milbank mener imidlertid at størrelser som væren og kunnskap må bli teologisk redefinert (det vil si at ontologi og epistemologi blir teologiske disipliner). Bakgrunnen for dette er at

”theological difference, the radical otherness of God, will never be expressible in any way without idolatrously reducing it to our finite human categories”.<sup>487</sup>

Et eksempel på en teologi uten egen teologisk ontologi og epistemologi, representerer Karl Barth. Barth mente ifølge Milbank at den post-Kantianske filosofi frigjorde teologien til virkelig å bli teologi,

---

<sup>486</sup> Ibid., s. 180.

<sup>487</sup> Milbank, John: Knowledge. Artikkel i Radical orthodoxy, s. 22.

“the inner truth of his theolog is that by allowing legitimacy to a methodologically atheist philosophy, he finishes by construing God on the modell, ironically, of man without God.”<sup>488</sup>

Milbanks måte å løse forholdet mellom teologi og filosofi på er et forsøk på å overskride det brudd som Duns Scotus var opphavet til. Duns Scotus var den første som etablerte et radikalt skille mellom filosofi og teologi ved å erklære at det er mulig å betrakte spørsmålet om væren uten å ta hensyn til skillet mellom uskapt og skapt væren. Dette førte til en ontologi og en epistemologi som ikke bare var uavhengig av, men i transcendent (ikke transcendent) forstand hadde forrang fremfor teologien.<sup>489</sup> Når filosofien slik fikk overta kunnskapen om væren, ble teologien marginalisert, og det er i denne marginaliserte posisjon Barths teologi befinner seg. Når teologene bak radikal ortodoksi skal forsøke å overskride skillet mellom teologi og filosofi, er det ved å gripe tilbake til tradisjonen før Duns Scotus. I tradisjonen fra Platon via de tidlige kirkefedre til Thomas Aquinas, mener de å finne den innsikt at det værende, den skapte virkelighet, tar del i den guddommelige væren.

Dette forsøket på, i henologisk språkbruk, å overskride den ontiske differens mellom filosofi og teologi, får konsekvenser for synet på sekulariseringen, hva teologien kan ha som arbeidsområde og den ontologiske differens. I motsetning til Duns Scotus som åpner for en tenkning fristilt fra teologien, legger innsikten fra den eldre tradisjon grunnlaget for en ny teologi på teologiske premisser som ikke gir rom til sekulære friområder. Teologien kan i prinsippet befatte seg med ethvert emne, og boken ”Radical orthodoxy” inneholder da også artikler om temaer som kunnskap, kropp, språk, nihilisme, begjær, erotikk, estetikk og politikk. En teologi som bare forholder seg til strengt teologiske emner, sementerer nettopp det skillet mellom teologien og andre kunnskapsområder som oppstod i og med Duns Scotus. Siden denne deltagelsesteologi (det at den skapte virkelighet tar del i den guddommelige væren) umuliggjør eksistensen av sekulære friområder, vil alle virkelighetsområder måtte betraktes i lys av teologien, slik de ble i den store teologiske tradisjon fra Augustin til Thomas Aquinas. At dette innebærer en avvisning av dualiteten mellom åpenbaring og fornuft, ligger i kortene. Milbank peker på at denne dualiteten ikke er av autentisk kristen opprinnelse, men et resultat av den sekulære forståelse av kunnskap i kjølvannet av Duns Scotus:

”By contrast, in the Church Fathers or the early scholastics, both faith and reason are included within the more generic framework of participation in the mind of God: to reason one must be already illuminated by God, while revelation itself is but a higher measure of such illumination, conjoined intrinsically and inseparably with a created event which symbolically discloses that transcendent reality, to which all created events to a lesser degree also point”.<sup>490</sup>

Konsekvensen for forståelsen av den ontologiske differens henger sammen med forståelsen av sekulariteten. Dette at filosofien overtok kunnskapen om væren, førte ikke bare til at teologien ble marginalisert, men at også filosofien ble forringet. Ved at en kastet vrak på forestillingen om at tingene har sin grunn i en dypere væren, ble væren identifisert med objektverden, det værende. Den ontologiske differens gikk tapt. I og med at tingene ikke lenger har sin grunn i en dypere væren, beskriver den radikale ortodoksi de ulike former for sekularitet som i bokstavelig forstand overfladiske. Og det er i dette perspektiv modernitetens problemer med å begynne eller grunnge seg selv, ses.

---

<sup>488</sup> Ibid., s.22.

<sup>489</sup> Ibid., s. 23-24.

<sup>490</sup> Ibid., s. 24.



Sekulariteten får dermed ingen posisjon som nøytralt og dermed privilegert perspektiv. Den er underlagt historisk kontingens som alle andre historiske størrelser i og med sitt utgangspunkt i senmiddelalderens metafysikk.

Når de forskjellige sisteinstanser for menneskelig erkjennelse dekonstrueres, det være seg Descartes cogito, erfaringsfilosofenes erfaring, Husserls transcendentale ego, den språklige vendingens språk, hva står da til rest? Conor Cunningham peker i sitt essay om Wittgenstein på, at all filosofi med sannhetspretensjoner postulerer en stabil virkelighet som den kan forholde seg til. Når Wittgenstein ikke makter å overskride dualismen realisme-idealisme, har dette sin grunn i at en ikke-teologisk filosofi er tvunget til å etablere en immanent stabilitet. (De ulike sisteinstanser er forsøk på dette.) Men et slik stabilt dennesidig punkt må nødvendigvis være mer fundamentalt enn de ting som inngår i det dennesidige, noe som igjen betyr at dette punktet vil være dualistisk atskilt fra disse ting. Paradoksalt nok er det bare en filosofi som forholder seg til en transcendent stabilitet (som platonismen eller kristen filosofi) som er i stand til å la tid, språk, det materielle osv. beholde sin virkelighet (actuality) i det dennesidige.<sup>491</sup>

#### 12.4.4 Differensteologi, Nils Henrik Gregersen

Når jeg betegner Nils Henrik Gregersens posisjon ”differensteologi”, er det en parallell til å kalle Niklas Luhmann for en differenstenker. Med noen betydelige forbehold, tar Gregersen Luhmanns tenkning om differenser til etterretning i forhold til sin teologi. Ett slik betydelig forbehold er at Gregersen opprettholder den henologiske differens. Som vist (3.5) var det hos Luhmann en merkverdig dobbelhet i forholdet immanens/transcendens. Som religions sosiolog ble skillett opprettholdt, som religionsfilosof ble all rasjonalitet tatt ut av religiøse utsagn. Gregersen skiller seg her fra Luhmann, og dette gir teologien et eget fundament å stå på. Dette betyr ikke at teologien har direkte inngang til Gud:

”Teologien må forudsætte, at Gud som den altbestemmende virkelighet ikke alene er transcendent, men er nærværende til stede i alle verdslige begivenheder, følgelig også i enhver kulturell ytring, kristen eller ej.

På grunn af Guds skjulthed har teologien imidlertid ingen direkte adgang til Gud, men kun en indirekte adgang, formidlet af religiøse tydinge i traditionen og samtiden. Teologien er derfor bundet til historisk betingede forutsætninger, som lader sig problematisere.

Hvis teologien på en gang skal fastholde Guds virkelighet som sin egentligste genstand og sine egne, jordiske og historisk-kulturelle begrensninger, må teologien derfor have form som en foreløpig-hypotetisk og perspektivisk tale om Gud, og ikke som en avsluttet-selvfølkelig og udtømmende tale om Gud. Al tale om Gud sker du fra og med henblikk på ”denne verdens” referanseramme.<sup>492</sup>

Om dette ikke bare gjelder kristen teologi, innsnevres den kristne teologis genstand til Gud slik Gud har åpenbart seg i Jesu liv, død og oppstandelse. Men siden Gud også er skjult i Kristusåpenbaringen, blir den kristne teologis genstand kristne tydinge av Guds virkelighet slik disse er innholdt i kristendommens faktiske liv. Videre er det slik at:

”Nyere teologi har forladt ideen om den overkulturelle teologi til fordel for ideer om en historisk og kulturelt bestemt teologi. Teologien prætenderer ikke lenger at representere en

<sup>491</sup> Cunningham, Conor: Language. Artikkel i Radical orthodoxy, s. 64-90, særlig 79-86.

<sup>492</sup> Gregersen, Nils Henrik: Teologi og kultur, s. 204.

evig lære, der er direkte afledt af Guds evige viden. Teologiens tale om Gud finder nu sted i streng relation til ”denne verden”, kulturens verden. I praksis forstår teologien sig som en formidler mellom kristen tradition og nutidig kultur”.<sup>493</sup>

Denne formidleroppgave innebærer ikke at teologien bare skal befatte seg med spesifikt religiøse emner. I dette at den kristne tyding forholder seg til Gud som den alt bestemmende virkelighet og ikke bare et utsnitt av den, ligger den kristne tydings universalitetskrav gjemt.<sup>494</sup> På samme tid ligger det en partikularitet som betingelse for teologien som for alle andre intellektuelle virksomheter. Den sannhet som er tilgjengelig for menneskene, er ikke tilgjengelig på et nøytralt metaplan over de stridende sannhetskandidater; ”vi beveger os snarere allerede inden for en sandhed, som arbeider sig frem, ”stykkevis og delt”, i samspillet og modspillet mellom sandhetskandidaterne”.

”Teologiens almene relevans ligger derfor ikke i, at teologien siger det samme som alle andre siger. Teologiens relevans må hidhøre fra det spesifikke indhold i dens udsagn, og fra teologiens evne til å bringe sine teser i et frugtbart samspill med udsagn av videnskapelig, filosofisk eller common sense karakter, som formodes at indeholde sandhed. Nok er nemlig teologiens udsagne spesifikke, hva deres meningsindhold angår, men de emner, teologien refererer til, er universelle: fødsel og død, godt og ondt, lidelsen, menneskets stilling i universet, magt og afmagt, rigdom og fatigdom o.s.v. Derfor fører teologiens partikularitet ikke bort fra universaliteten, men ind i den. Teologien må genopdage sin selvstendighed som basis for sin omverdensåbenhed, og dermed undgå det flove alternativ: kristen isolation eller kulturell assimilation”.<sup>495</sup>

#### **12.4.5 Kontekstuell teologi, Sigurd Bergman**

Slår en opp i Asbjørn Aarnes’ ”Litterært leksikon” under oppslagsordet ”kontekst”, får en vite:

”Kontekst, av lat. Con lik med, textus lik vevning, sammenfletning; betegnelse for enhver tekstlig sammenheng; med utvidet betydning, for meningssammenheng som ord eller uttrykk står i. I estetisk sprogbruk anvendes ordet ofte om det forhold at alle enkeltheter i et kunstverk må sees i lys av helheten eller av sine omgivelser.”<sup>496</sup>

Å se en tekst eller et kunstverk i lys av en større helhet er en av de grunnleggende innsikter i hermeneutikken, slik jeg beskrev den i innledningskapitlet. Det skulle således ikke være noe stort sprang fra en hermeneutisk posisjon til det å tale om kontekst.

Begrepet kontekstuell teologi er et forholdsvis nytt begrep. Først på 1970-tallet ble det tatt i bruk, og da hovedsakelig om konkrete forhold i Asia, Sør-Amerika og Afrika. Hovedanliggende var å trekke frem gudstroens betydning for folks kamp for befrielse fra det eller de en var undertrykt av. I løpet av 1990-tallet ble begrepet en samlingsbetegnelse for en rekke teologiske retninger med likhetstrekk i metode og mål. En kan tale om to ulike betydninger av ”kontekstuell teologi”: For det første en teologisk metode der fortolkningen av kristendom er blitt til i bevissthet om sin kontekst. I tillegg vil den kontekstuelle teologien aktivt forsøke å forandre konteksten. For det andre brukes begrepet om en gruppe av ansatser som i ulike sammenhenger prøver å tillemppe og utvikle denne metoden. Videre forgår den kontekstuelle

---

<sup>493</sup> Ibid., s. 202.

<sup>494</sup> Ibid., s. 217.

<sup>495</sup> Ibid., s. 246.

<sup>496</sup> Aarnes, Asbjørn: Litterært leksikon, s. 92.

teologien i to ulike men likevel relaterte virksomhetsområder: den akademiske og den pastorale sfære.<sup>497</sup>

Spør en om hvilke faktorer som er av betydning for utformingen av den kontekstuelle teologien, anga deltakerne ved Den økumeniske tredje verdens-teologers sammenkomst i Dar es Saalam i 1976 følgende seks dimensjoner som de viktigste:

- den økonomiske som skille de fattige fra de rike,
- den klassemessige som skiller kapitaleiere fra arbeidere,
- den geografiske som skiller nord fra sør,
- den kjønnsmessige som skiller menn fra kvinner,
- den etniske som skiller for eksempel hvite fra svarte, og
- den kulturelle som skiller mellom de herskende fra de beherskede.

Bergmann legger til en sjuende dimensjon, den som skiller mennesket fra andre organismer. En kan skille mellom utnytttere og offer i kulturøkosystemet, en konflikt som kan ramme både mennesker og andre organismer under samme kulturøkologiske vold.<sup>498</sup>

Denne listen over dimensjoner i konteksten er sett ut fra et globalt perspektiv. De differenser jeg fant i GD L-97 er hovedsakelig sett ut fra et nasjonalt. Men ut over dette, er det en bemerkelsesverdig overensstemmelse mellom dimensjoner og differenser. Differens i klasse-messig bakgrunn, differens i geografisk tilhørighet, differens i kjønn, differens i etnisk bakgrunn og differens mellom natur og kultur finner sine paralleller i listen over dimensjoner i konteksten. På samme måte som en kan diskutere om de differenser jeg fant i GD L-97 er de viktigste for det å drive skole, kan en diskutere om en slik liste over kontekstens dimensjoner er fullstendig. Kan ikke konteksten i prinsippet inneholde andre dimensjoner enn de nevnte. Viktigst her er imidlertid å slå fast at de kontekstuelle teologene mener at ingen teolog kan overse det faktum at konflikter mellom ulike grupper mennesker pågår uten å miste sin troverdighet. Dette betyr ikke at hele virkeligheten utgjør en konflikt, men at kunnskap om konflikter er ufrakommelig om en vil forstå menneskene livsvilkår og gudsåpenbarelsen i dag.<sup>499</sup> Så på spørsmålet om hvordan den kontekstuelle teologien ser på den ontiske differens, kan en trygt si at denne type differenser er godt ivaretatt i og med at konteksten i stor grad ses som konfliktfylte dimensjoner. Dermed er ikke sagt at differens og konflikt er det samme.

Av grunner for en kontekstualisering nevner Bergmann tre som kommer frem ved en tolkning av kristendommen som egen tradisjon. Den første og viktigste grunnen er ”inkarnasjonens mysterium”. Åpenbarelsen skjedde på ett bestemt sted, på ett bestemt tidspunkt inn i en bestemt kultur. Derfor kan en ikke tolke den kristne tro som en tro på en allmenn, overnaturlig Gud, men som troen på en Gud som møter en i en spesifikk jordisk og historisk kontekst.

Den andre grunnen er den skapelsesteologiske at den troende ser på hele virkeligheten som Guds skapelse og dermed i en viss forstand hellig. Skapelsestroen innebærer at Gud åpenbarer seg gjennom skapelsen og at skapelsen er delaktig som aktør i frelseshistorien.

Den tredje grunnen er en forandring i synet på åpenbarelsen i løpet av 1900-tallet. Få eller ingen teologer mener seg å kunne drive med en ”theologia perennis”, en teologi som forvalter en evig sannhet om Guds vesen gjennom et uforanderlig, guddommelig gitt språk.

---

<sup>497</sup> Bergmann, Sigurd: Gud i funksjon, s. 15 og 16.

<sup>498</sup> Ibid., s. 31.

<sup>499</sup> Ibid., s. 35.

For eksempel går Det andre vaticankonsilet ut fra at Gud møter menneskene på ulike plasser og at de derfor bør tolke sine erfaringer ut fra de forutsetninger de har.<sup>500</sup>

Det at det guddommelig på denne måten trekkes inn i det kontekstuelle, kan føre en frem til den konklusjon at den kontekstuelle teologi ikke opprettholder den henologiske differens. Dette er imidlertid en noe forhastet slutning. For det første innebærer tanken på en åpenbarelse at ikke alt er kontekst. For det andre settes ikke det skapte lik Skaperen, selv om verden og historien utgjør det rom og det liv som åpenbarelsen utspiller seg i.<sup>501</sup> For det tredje innebærer den henologiske differens nettopp at all menneskelig virksomhet, også teologien, må foregå i annetheten. Det er innen annetheten åpenbarelsen må fortolkes.

Dette skal ikke forstås dit hen at jeg vil gjøre de kontekstuelle teologer til platonister. At den ontologiske differens mellom væren og værender skulle ha tilsvarende betydning for kontekstuell teologi som for radikal ortodoksi, finner jeg liten dekning for. Imidlertid møtes kontekstuell teologi og radikal ortodoksi på ett interessant punkt: Mens Millbank uttrykker det ved at den skapte virkelighet tar del i den guddommelige væren, uttrykker Bergmann det ved at skapelsen er delaktig som aktør i frelseshistorien. En kan diskutere om samme tanke kan uttrykkes ved forskjellig språkbruk. Likevel blir en konsekvens i det minste av denne parallellitet at begge posisjoner nekter å begrense teologien til spesifikt religiøse områder av det menneskelige liv.

#### **12.4.6 De fire posisjoner sett i sammenheng**

Gjennom sine ulike måter å møte sekulariteten på, viser de fire posisjonene også ulike måter å forholde seg til de tre nevnte typer differenser. Her må det legges til at sekulariteten blir noe ulikt forstått. For sekulærteologien og radikal ortodoksi blir sekulariteten forstått svært vidt som modernitetens vei bort fra det religiøse. For differensteologien blir sekulariteten forstått som det at den samfunnsmessige differensiering slår seg igjennom for religionen som for andre størrelser i det moderne samfunn. For den kontekstuelle teologi står ikke sekulariteten i fokus i like høy grad som den gjør for sekulærteologien og radikal ortodoksi. Likevel er det mulig med følgende samsyn:

I forhold til den henologiske differens, er det sekulærteologien som skiller seg fra de tre andre posisjoner ved å ta ulike tankeformer fra moderniteten så til de grader til etterretning, at den henologiske differens oppheves. Både radikal ortodoksi, differensteologien og den kontekstuelle teologien opprettholder den henologiske differens.

Når det gjelder differensen mellom teologi og filosofi, som er en ontisk differens, skjer det merkverdige at den blir antastet ut fra både sekulærteologien og radikal ortodoksi. Men de gjør det på to nærmest motsatte måter. Tar sekulærteologien konsekvensene av sin tenkning om sekulariteten, er det vanskelig å unngå at teologien blir en del av filosofien, eventuelt andre virksomheter. Filosofien, eventuelt andre virksomheter, tar teologien opp i seg. Om enn ikke helt, så bygger radikal ortodoksi ned skillet mellom teologi og filosofi ved ikke å akseptere sekulære friområder. Differensteologien opprettholder differensen mellom teologi og filosofi ved at teologien har noe å si som ingen andre har.

---

<sup>500</sup> Ibid., s. 26-27.

<sup>501</sup> Ibid., s. 26.

Gjennom sin kritikk av sekulariteten som bokstavelig talt overfladisk, ved at tingene mister sin dybde, opprettholder radikal ortodoksi den ontologiske differens. Dette spørsmålet berøres ikke direkte av de tre andre posisjonene. Men ved at sekulærteologien setter spørsmålsteget ved dette noe ”mer”, avskaffes ikke bare den henologiske differens, men også den ontologiske. Innen en differensteologisk forståelse er det fullt mulig å opprettholde den ontologiske differens, vel også innen den kontekstuelle teologien.

På ett punkt møtes de fire posisjoner, om enn på ulike premisser: Teologien er ikke begrenset til spesifikt religiøse emner. For radikal ortodoksi begrunnes dette ut fra at det ikke finnes sekulære friområder, for differensteologi ut fra formidleroppgaven mellom kristen tradisjon og nåtidig kultur og for kontekstuell teologi ut fra at inkarnasjonens mysterium får betydning for hele det menneskelige liv. I den grad det er mulig å drive teologi på sekulærteologiens premisser, omskrives de religiøse emner til sekulære.

Jeg har forståelse for sekulærteologiens anliggende om å gjøre viktige innsikter i den kristne tradisjon tilgjengelig for mennesker av i dag. Men den type reduksjonisme van Buren anbefaler, vil over tid umuliggjøre posisjonen som teologisk posisjon.

Radikal ortodoksi har jeg større forståelse for, det er i det minste en tapper posisjon sett i lys av kristendommens kvantitative stilling i de vestlige land. Imidlertid har jeg to hovedinnvendinger.

1) Milbank har som undertittel til sin bok ”Theology & social theory”: ”Beyond secular reason”. Det beskriver en situasjon jeg ikke mener er til stede, i det minste enn så lenge. Det er akseptabelt å arbeide for å komme ut over den sekulære fornuft ut fra den innsikt at sekulariteten er et utslag av historisk kontingens og ikke historiens sluttmaal. Men å late som en i dagens situasjon er kommet ut over den sekulære fornuft, mener jeg ikke er tilrådelig. Cavanaugh's artikkel jeg refererte til i 15.2, har undertittelen: ”Beyond secular parodies”. Det er en klar parallell til Milbanks undertittel. Men å se staten utelukkende som en sekulær parodi på Kristi legeme, innebærer etter mitt syn en slik utilrådelig posisjon.

2) I innledningen til ”Theology & social theory”, går Milbank inn for teologien som en meta-diskurs, han bruker til og med begrepet ”master discourse”. Selv om han forsikrer at ”theology , alone, remains the discours of non-mastery”,<sup>502</sup> har jeg vanskelig for å forstå hvordan enn slik teologi kan unngå å bli oppfattet som en herre-tenkning. Jeg har i avhandlingen forsvart retten til helhetsfortolkninger. Om dette helt svarer til Milbanks begrep meta-diskurs, kan diskuteres. Men om det kalles meta-diskurs eller helhetstolkning, må disse møtes i en fri kommunikasjon.

Slik de her er fremstilt, er det vel neppe noen direkte motsetning mellom differensteologi og kontekstuell teologi, selv om tyngdepunktet ikke helt er det samme. Om en sier at kontekstuell teologi i stor grad handler om kristendomsfortolkningens bevissthet av at situasjon og sammenheng har betydning for utformingen av teologien, kan en med like stor rett si at dette også gjelder for differensteologien. En kan spørre om hva det motsatte av en kontekstuell teologi skulle være? Finnes en teologi som er 100 % uberørt av det som skjer rundt den? Bergmann kommer frem til, i tråd med Per Frostin, at et bedre begrep enn kontekstuell teologi kunne være kontekstbevisst teologi.<sup>503</sup> Ut fra dette vil jeg mene at den mest saksvarende teologi i møte med dagens skole er en differensteologi som er sin kontekst

<sup>502</sup> Milbank, John: Theology and social theory, s. 6.

<sup>503</sup> Bergmann, Sigurd: Gud i funktion, s. 16.

bevisst. En slik teologi vil måtte møte de samme spørsmål som jeg skisserte i forhold til hermeneutikkens forforståelse, fenomenologiens livsverden og systemteoriens blinde flekker. Hvor transparente er vi for oss selv? Kan på samme tid vår livsverden, i denne sammenheng kontekst, tematiseres annet enn delvis? Og hvilke blinde flekker vil også en slik differensteologi som er sin kontekst bevisst måtte hanskles med? Viktigst er kanskje å fastholde som en forlengelse av Levinas' tanke om uendeligheten: Ethvert menneske er større enn sin kontekst.

En slik liste over teologiske posisjoner er selvfølgelig ikke uttømmende. Men sett bort fra likheten mellom de to siste posisjonene, representerer de fire posisjoner i det minste tre helt ulike måter å gå inn i en kommunikasjon når det gjelder å beskrive KRL-fagets grunnhått. Teologien står således foran store valg.

Hvilken rolle teologien får å spille i forhold til fremtidens skole når L-97's tid er over, er selvfølgelig vanskelig å si. Det en kan si med stor sikkerhet er at også fremtidige planer må forholde seg til religion og til religiøs refleksjon i en eller annen form, det vil si teologi. L-97 har gitt religion en relativt stor, om enn omdiskutert plass. Imidlertid har den ikke tematisert differensen religiøs -sekulær. En fremtidig plan må med stor sannsynlighet forholde seg til denne differens, selv om sosiologer som Parsons ser en minkende spenning mellom det religiøse og det sekulære.

## **12.5 Sammenfatning**

I kapittel 12 har jeg drøftet den todelte rolle religion er blitt tildelt i de analyserte tekster: som generaliserte verdier og som viktig del av felles referanserammer. Jeg har stilt de samme spørsmål til L-97 som til Parsons: Brukes de generaliserte verdier instrumentelt på en uakseptabel måte og rommer religionsforståelsen plass for transcendens? På det første spørsmål er mitt svar at L-97 innebærer en moderat instrumentalitet i sin bruk av verdier. Jeg har forsvart at L-97 har påkalt verdiene ut av den latente væren, men stilt meg skeptisk til den instrumentelle bruk av verdier.

På det andre spørsmål er mitt svar at rom for transcendens i religionsforståelsen finnes innen L-97's rammer først og fremst når religion blir innholdsmessig lærestoff. Dette har jeg ingen store motforestillinger til, men jeg har kritisert L-97 for ikke godt nok å ha skilt mellom religion i forhold til felles verdier og religion i forhold til felles referanserammer.

Når det gjelder KRL-faget som del av felles referanserammer, har jeg stilt to spørsmål: Er faget blitt ideologisert på en uakseptabel måte og hva blir teologiens rolle som basisfag? På første spørsmål er mitt svar at faget er blitt ideologisert i moderat grad, men ikke mer enn en må vente når faget er ment å være ett fag for alle.

På spørsmål to har jeg som svar skissert den kommunikative situasjon teologien befinner seg i sammen med andre fag som basisfag for å beskrive KRL-fagets grunnhått. Dette er en noe komplisert men interessant situasjon.

Til slutt ga jeg et kort riss av fire ulike teologiske posisjoner som mulige utgangspunkt for teologiens deltakelse i en slik kommunikasjon. Disse fire posisjoner gir ulik retning for teologiens deltakelse, og illustrerer på den måten viktige valg representanter for teologisk virksomhet kan gjøre.

## 13 EPILOG. DEN ETTERLENGTEDE HELHET OG NORSK SKOLE

Ut fra analysen fant jeg at på tross av ulike differenser skal de ulike strategier ifølge L-97 føre til at det blir sammenheng og helhet i det norske utdanningssystem, sammenheng og helhet i skolens kunnskapsunivers og at det mellom individ og samfunn eksisterer et realitetskontinuum. Og som opplæringens ypperste resultat, det hele, det integrerte menneske. Om Alfred Oftedal Telhaug mente at det er individualismen Hernes ”har rent pannen mot”, har han i en avisartikkel sagt at ”her er ingen lefling med postmodernismen”.<sup>504</sup>

Telhaug har rett om en med postmodernisme mener den franske filosof Jean-Francois Lyotards tenkning. Lyotard er en av de som uttrykkelig har akseptert betegnelsen ”postmoderne” om sin filosofi.<sup>505</sup> Å bruke han som referanse skulle således være relevant. Lyotard mener at lengselen etter helhet ikke bare er en lengsel etter det umulige, den er også skadelig. Alle forsøk på å fortelle ”den store fortelling” ender i barbari:

”Vi har lenge nok betalt for den nostalgiske lengsel etter det hele og det ene, etter forsoningen mellom begrepet og det sansbare, etter den gjennomsiktige og kommuniserbare erfaring”.<sup>506</sup>

I samme kronikk sier han at å spørre etter helhet kan være å spørre etter ulike størrelser. Det er ikke det samme å spørre etter et samlende perspektiv, eller etter livets mening og troverdig transcendens, eller etter et minstemål av konsensus for kommunikasjon eller til slutt etter samfunnsmessig kontekst. Om en sammenholder dette med L-97, har Lyotard utvilsomt et poeng i det siste. Selv om ikke Lyotards opplisting ledd for ledd kan fine sin parallell i det jeg fant er L-97's ønske om helhet, er det klart at det hele mennesket, et kontinuum mellom individ og samfunn, det helhetlige kunnskapsunivers og det helhetlige utdanningssystem, ikke helt ut svarer til påstanden som ligger i avhandlingens hovedtittel. At det i tekstene ligger en lengsel etter helheten i bestemt form, synes noe overdrevet. Det en kan lese ut av teksten er et ønske om ulike former for helhet.

Dette gjør imidlertid ikke ønsket eller lengselen etter helhet umulig. Når Lyotard så til de grader går mot en slik lengsel, ligger det en moralsk patos bak: ”Vi har lenge nok betalt...” Ut over det argumenterer han i det minste langs to veier: For det første gjør perspektivmangfoldet i det postmoderne samfunn ethvert sentralperspektiv umulig. For det andre er forestillingen om samfunnet som en helhet bestående av deler, avlegs:

”Ut over den store forskytning i tenkningen fra en Comte til en Luhmann, kan en finne den samme ide om det sosiale: at samfunnet er en forenet totalitet, en ”enhet””.<sup>507</sup>

En slik forestilling er fortidens forestilling. Og de analyser som ser oppløsningen av sosiale bånd og sosiale kollektivets omdannelse til et ulevelig sosialt kaos, er feil:

---

<sup>504</sup> Telhaug, Alfred Oftedal: Fra Mønsterplan 87 til Læreplan 97. Kronikk i Adresseavisen 23.08.96.

<sup>505</sup> Lyotard, Jean-Francois: La conditione postmoderne, introduksjonen s. 7ff.

<sup>506</sup> Lyotard, Jean-Francois: Svar på spørsmålet: Hva er postmoderne? Kronikk i Arken nr. 2/3 1985.

<sup>507</sup> Lyotard, Jean-Francois: La conditione postmoderne, s. 26.

” Dette skjer på ingen måte. Det er et syn som forekommer å være svekket av den paradisiske forestilling om et tapt ”organisk” samfunn.”<sup>508</sup>

De samme to måter å argumentere på, kan en finne hos Luhmann. Som vist (3.3) mener også han at et sentralperspektiv i det funksjonelt differensierte samfunn er umulig. Men jeg mener Lyotard tar feil når han sier at også Luhmann deler den forestilling at samfunnet er en helhet bestående av deler. I alle fall ikke den senere Luhmann. Nå kom første utgave av ”La conditione postmoderne” ut i 1979, og det kan være at Lyotard da ikke hadde fått med seg systemteoriens autopoietiske vending. Hovedpoenget her er at heller ikke Luhmann ser samfunnet som en helhet bestående av deler. At det ellers kan være betydelige divergenser mellom Lyotards og Luhmanns posisjoner, er en sak som her ikke skal forfølges.

Konfronterer en L-97 med de to refererte argumentasjonsveier, er det lett å se at L-97 både henger fast i forestillingen om et sentralperspektiv og i forestillingen om samfunnet som helhet bestående av deler. Begge disse forestillinger er tankemåter som er blitt ”overhalet” av historien, og derfor er L-97’s lengsel etter og forsøk på å skape helhet ut fra en slik posisjon en nostalgi. De samfunnsmessige forhold gjør en slik lengsel og slike forsøk både uakseptable og umulige. Den moralske patos er mindre hos Luhmann enn hos Lyotard, men også hos ham ligger en skjult normativitet; arkaiske forestillinger hører ikke hjemme i det funksjonelt differensierte samfunn.

Konfronterer en L-97 med den helhetstenkning Egil A. Wyller representerer, er det ikke den statstenkning en finner læreplanverket som antastes. Ut fra Wyllers tenkning kan et samfunn ses som en helhet sammensatt av deler. Han foreslo at Norge, i stedet for å spre uhjelpen tynt, skulle gå inn i et søskenskap med Tanzania. Han gikk også inn for at swahili skulle bli et verdensspråk, eller i det minste komme inn i den norske skolen og til forberedende prøve ved Universitetet.<sup>509</sup> Når en kan bruke metaforen søskenskap mellom nasjoner, er ikke tanken om samfunnet som en helhet bestående av deler noen umulighet.

Derimot kan en på grunnlag av Wyllers helhetstenkning stille viktige spørsmål ved de analyserte tekstens ønske om det helhetlige undervisningssystem og det helhetlige kunnskapsunivers. Eller mer presist: en kan stille spørsmål ved hva som forstås med disse to helhetlige størrelser og hvordan de tenkes opprettet. En kan spørre: Tenkes de som organisatoriske eller organiske størrelser? En ting er å forene delene sammen til en organisatorisk helhet, noe annet er hvordan de kan enes til en organisk helhet. Som en forlengelse av dette kan en spørre: Hva er den forenende eller enende instans som konstituerer den henholdsvis organisatoriske og organiske helhet?

Det siste spørsmålet kan en også på disse premissene stille til ønsket om å opprettholde en enhetsskole: Hva er enhetsskolens forenende eller enende instans?

Konfronterer en L-97 med Levinas` kritikk av helhetstenkningen slik jeg kort skisserte den i 4.4, blir perspektivet et noe annet enn hos Lyotard og Luhmann. Mens det hos Lyotard og Luhmann først og fremst er samfunnsmessige forhold som støter an mot en helhetstenkning, retter Levinas sin kritikk mot viktige sider ved den europeiske filosofiske tradisjon: Reduksjonen av det Annet til det Samme. Denne kritikk går dypere enn bare å antaste det ønske og de forsøk på å skape helhet som L-97 representerer, den kritiserer en tankeutfoldelse og intellektuell innstilling de fleste finner helt naturlig. Denne tankeutfoldelse og

---

<sup>508</sup> Ibid., s. 31.

<sup>509</sup> Wyller, Egil A.: Enhet og annethet, s. 444 – 447.



intellektuelle innstilling ligger også under når opplæringen skal individualiseres. Reduksjonen av det Annet til det Samme innebærer både fremveksten av det autonome individ og utelukkelsen av det transcendent.

En kan spørre hva en kritikk av en tankeutfoldelse og intellektuell innstilling som ligger under all vitenskap og opprettholdelsen av et samfunn inkludert det å drive skole, skal være godt for. Selv om Levinas taler om "statstyranniet", er han ikke blind for nødvendigheten av en stat. Ved siden av den Annen finnes også den tredje:

"Dette ansvaret for den Annen som står rett overfor meg, dette svar på den Annens ansikt, kan det se bort fra den tredje som også er min Annen? Ser ikke også den tredje på meg?"<sup>510</sup>

Den tredje forstyrrer, og en får behov for en lov som på den ene side "stadfester barmhjertighetens forrang" og på den annen side opprettholder "institusjonene og en politikk, hele grunnvollen for en stat". Dette er nødvendig i og med at "individet åpner seg for den menneskelige fred gjennom Staten, institusjonene, politikken". Levinas støtter den liberale stat som garanterer individets politiske friheter, og som er i stand til å være kritisk overfor seg selv. Til gjengjeld er den totalitære stat

"en stat hvor det mellommenneskelige forhold er umulig, hvor det på forhånd er avgjort gjennom mekanismen i statens eget beslutningsapparat".<sup>511</sup>

Levinas argumenterer for at denne form for erkjennelse ikke må bli bærende for filosofien, selv om den kan ha sin berettigelse og nødvendighet i opprettholdelsen av et samfunn. Det bærende må være "annethets tradisjon".

Levinas' kritikk rammer ikke L-97 først og fremst når det gjelder statsforståelsen. Dette at "individet åpner seg for den menneskelige fred gjennom Staten, institusjonene, politikken", kan peke i retning av en form for samfunnskontraktstenkning, noe vi også finner i GD L-97. Hans kritikk rammer i første rekke den forståelse av mennesket en møter i GD L-97. Som vist ble det hele, det integrerte menneske der beskrevet funksjonalistisk. Og en funksjonalistisk beskrivelse er aldri uttømmende. Det er her Levinas har noe viktig å si: Enhver beskrivelse av mennesket som mener seg å være en beskrivelse av det hele mennesket, må forkastes. I sin annenhet bærer ethvert menneske uendeligheten i seg.

En kan også spørre om en slik kritikk rammer all helhetstenkning. Som vist i 4.4 er det mulig å argumentere for at den henologiske differens berger de ontiske differenser i deres egenart og egenverdi. Innen en slik tenkning vil en helhetstenkning være mulig på værens mark uten at det fører til totaliserende konsekvenser.

Dette betinges av at den henologiske differens, det vil også si den store transcendens, opprettholdes. Om jeg konkluderte forrige kapittel med at teologien står foran avgjørende valg, har den på disse betingelser en stor oppgave: å holde tanken om en transcendens levende i menneskenes hjarter og sinn.

Om en helhetstenkning som ikke er makttenkning lar seg realisere, gjenstår å se. Robert A. Nisbet har sagt at de sentrifugale krefter i vårt samfunn er mye sterkere enn de sentripedale.<sup>512</sup>

---

<sup>510</sup> Levinas, Emmanuel: *Difficile liberté*. Sitert etter Camilla Buzzi: Emmanuel Levinas og jødedommen, s. 251. Artikkel i Hans Kolstad, Hall Bjørnstad, Asbjørn Aarnes (red.): *I sporet av det uendelige*

<sup>511</sup> *Ibid.* s. 252.

<sup>512</sup> Nisbet, Robert A.: *Prejudices*, s. 50-54.

Menneskene har forlatt leirbålene og streifer om på steppene. Steppens frihet smaker bedre enn leirbålenes varme og trygghet. Om menneskene igjen vender tilbake til leirbålene, og hvilke leirbål det eventuelt vil være, se det er en annen historie.

Med L-97 forsøkte Hernes å tenne et leirbål til statsfelleskapets beste. Enn så lenge har steppens frihet tydeligvis vært mer fristende. Denne avhandling har slik sett vært et forsøk på å rake glørne i bålet til den foreløpig siste store leirbålbrenner.



## LITTERATURLISTE

Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Andreasson, Ole (1968). Gud betyr Dyb. I Widmann, Peter (red.), *Gudstanken i nyere protestantisk teologi*. København: Gad.

Aristoteles (1961). *Om diktetekunsten*. Oslo: Tanum.

*Aschehougs konversasjonsleksikon* (5. utg.). (1968). Oslo: Aschehoug.

Asheim, Ivar (1994). Kulturbrytninger, pedagogikk og etikk. *Prismet*, 45(4), 154-158.

Asheim, Ivar (1994). Kristendommen, kulturbrytningene og det allmenne. *Prismet*, 45(5), 195-199, 216.

Bachmann, Kari E. og Hansjørg Hohr (1999). Den nye læreplanen – en trussel mot livsverden? I Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.), *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (s. 137-157). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Baudrillard, Jean (1991, 4. januar). La guerre du Golfe n'aura pas lieu. *Libération*.

Baudrillard, Jean (1991, 29. mars). La guerre du Golfe n'a pas eu lieu. *Libération*.

Bauman, Zygmunt (1998). *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser*. Oslo: Vidarforlaget.

Bellah, Robert N. (1979). Civil religion in America. I *Beyond belief: Essays on religion in a post-traditional world*. New York: Harper & Row.

Berg, Randi (1969). *Alternativ til det absurde: En studie i Gabriel Marcel's filosofi*. Oslo: Tanum.

Berge, Gunnar (1995). Emmanuel Levinas. En innføring i hans filosofi. I Hans Kolstad, Hall Bjørnstad & Asbjørn Aarnes (red.), *I sporet av det uendelige: En dabattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.

Berger, Peter L. (1969). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. New York: Anchor Books / Doubleday.

Berger, Peter L. (1991). *Invitasjon til sosiologi*. Oslo: Pax.

Berger, Peter L., Brigitte Berger & Hansfried Kellner (1977). *The homeless mind: Modernization and consciousness*. London: Penguin.

Berger, Peter L. (1979). *The heretical imperative: Contemporary possibilities of religious affirmation*. New York: Anchor Press.

- Bergmann, Sigurd (1997). *Gud i funktion: En orientering i den kontekstuelle teologin*. Stockholm: Verbum.
- Bergmann, Sigurd (1997). *Geist, der lebendig macht: Lavierung zur ökologischen Befreiungstheologie*. Frankfurt: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Bergmann, Sigurd (2000). So fremd das Gleiche. I Sybille Fritsch-Oppermann (Hrsg.), *Das Antlitz des "Anderen": Emmanuel Levinas`Philosophie und Hermeneutikk als Anfrage an Ethik, Theologie und interreligiösen Dialog*. Rechburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum, Protokollstelle.
- Bergson, Henri (1896). *Matière et mémoire: Essai sur la relation du corps a l'esprit*. Paris.
- Bjørnstad, Hall (1995). Sporet i den Annens ansikt. – Levinas som henolog? I Hans Kolstad, Hall Bjørnstad & Asbjørn Aarnes (red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om Emanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnstad, Hall (2001). *Ut av fatning*. [Asbjørn Aarnes i samtale med Hall Bjørnstad]. Oslo: Aschehoug.
- Bonhoeffer, Dietrich (1966). *Widerstand und Ergebung: Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. München: Kaiser.
- Brekke, Ole Andreas (2000). Funksjonsbegrepets funksjon i Niklas Luhmanns samfunnsteori. *Sosiologisk tidsskrift*, 8(4), 275-300.
- Brock-Utne, Birgit (1989). Ikke bare for gutter. I Knut Jordheim (red.), *Skolen 1739 – 1989*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-forlaget.
- Brock-Utne, Birgit (1997). Likestilling mellom to kjønn i norske læreplaner gjennom de siste tjue årene? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(6), 362-369.
- Buzzi, Camilla (1995). Emmanuel Levinas og jødedommen. I Hans Kolstad, Hall Bjørnstad & Asbjørn Aarnes (red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.
- Bø, Aud Kirsti (1996). *Omsorgens ansik: Om metoder og kunst i psykiatrisk sykepleie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Else (1999). *An analysis of the pianotrio by Alfred Schnittke*. Mastergradsoppgave, Royal College of Music, London.
- Bø, Lars Arne (2000). *Saupstad – en bydel i endring: Bomiljøprosjekt, arkitektur og hjemstedsfølelse*. Hovedoppgave i geografi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bø, Magne (1975). *Å underleggja seg jorda og å øydeleggja dagens jamvekt*. Hovudfagsoppgåve i kristendomskunnskap, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Bø, Magne (1994). Religionsfag og samfunnsfag – integrering og samarbeid. I Gustav Erik Gullikstad Karlsaune (red.), *Religionsfag – samfunnsfag* (s. 45-58). Trondheim: Tapir.
- Böckmann, Peter Wilhelm (red.). (1987). *Bibelske temaer i litteratur, film og teater*. Trondheim: Tapir.
- Børresen, Kari Elisabeth (1983). *Nicolaus Cusanus' dialog Om trosfreden (De pace fidei)*. Oslo: Solum.
- Cavanaugh, William T. (1999). The city. Beyond secular parodies. I John Milbank, Catherine Pickstock & Graham Ward (Eds.), *Radical orthodoxy: A new theology*. London: Routledge.
- Cederstrøm, John, Lars Qvortrup & Jens Rasmussen (red.). (1993). *Læring - samtale – organisasjon: Luhmann og skolen*. København: Unge Pædagoger.
- Comte, August (1830-1842). *Cours de philosophie positive*. Paris.
- Croce, Benedetto (1966). *Estetisk breviarium*. Oslo: Gyldendal.
- Cunningham, Conor. Language (1999). Wittgenstein after theology. I John Milbank, Catherine Pickstock & Graham Ward (Eds.), *Radical orthodoxy: A new theology*. London: Routledge.
- Cush, Denise (1999). The relationships between religious studies, religious education and theology: Big brother, little sister and the clerical uncle? *British Journal of Religious Education*, 21(3), 137-146.
- Dale, Erling Lars (1985). *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Derrida, Jacques (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Dokka, Hans-Jørgen (1989). Samfunnsforandring og skoleutvikling. I Knut Jordheim (red.), *Skolen 1739 – 1989*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-forlaget.
- Domaas, Ola Erik (2000). *Trondheimslærerne og KRL: Om grunnskolelærerne i Trondheim sine meninger om KRL-faget* (HIST/ALU-rapport nr 2). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning.
- Durkheim, Emil (1978). *Selvmordet*. Oslo: Gyldendal.
- Dybdahl, Gullaug Lereim (2001). *KRL og fritak: En undersøkelse om fritakssituasjonen i Sør-Trøndelag*. Hovedoppgave i kristendomskunnskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Fet, Jostein (2003). *Skrivande bønder: Skriftkultur på Nord-Vestlandet 1600-1850*. Oslo: Samlaget.

- Fløistad, Guttorm (1988). *Utfordringer* (B. 2). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for idéhistorie.
- Fottland, Helg (red.). (2001). *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furseth, Inger og Pål Repstad (2003). *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FW5 meeting, 3– 5 March 2000*. [Bakgrunnsrapporter om Education for citizenship]. Center for Ethnic Studies, University of Manchester, Manchester.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (4. Aufl.) Tübingen: Mohr.
- Garm, Ninna (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I Sylvi Stenersen Hovdenak (red.), *Perspektiver på Reform 97* (s. 64-78). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, Nils (1988). Rasjonalisme og resignasjon: En introduksjon til Max Webers kulturteori. I *Modernitet: Differensiering og rasjonalisering*, 2, 135-262. Bergen: Ariadne forlag.
- Glaserfeld, Ernst von (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: F. Vieweg.
- Glebe-Møller, Jens (1982). *Politisk dogmatik*. København: FK-Tryk.
- Glebe-Møller, Jens (1982). *Jürgen Habermas: En protestantisk filosof*. København: Gyldendal.
- Glucksmann, Andre (1978). *Herretenkerne*. Oslo: Gyldendal.
- Goksøyr, Harald og Axel Strøm (1945). *Vokster og helsesøkt*. Oslo: Fabritius.
- Goodlad, John I. et al. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gravem, Peder (2004). *KRL – et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gregersen, Niels Henrik (1988). *Teologi og kultur: Protestantismen mellem isolation og assimilation i det 19. og 20. århundre*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gregersen, Niels Henrik (1992). Religionens umulige nødvendighed: Niklas Luhmanns rotteblikk på religionen. I Jens Christian Jacobsen (red.), *Autopoiesis: En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer* (s. 97-126). København: Politisk Revy.
- Grøterud, Marit og Bente Bolme Moen (2001). Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. I Helg Fottland (red.), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle* (s. 31-46). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gudmundsdottir, Sigrun (1998). Skarpt er gjestens blikk: Den fortolkende forsker i klasserommet. I Kirsti Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teorien om den kommunikative handelen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, Jürgen (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark & Dag-Askild Bleka (2000). *Foreldres, elevers og læreres erfaring med KRL-faget*. Bergen: NLA-forlaget.
- Haraldsø, Brynjar (red.). (1989). *Kirke – skole – stat: 1739-1989*. Oslo: IKO-forlaget.
- Hartman, Sven G. (1987). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. (16. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Hobbes, Thomas (1972). *Leviathan, or The matter, forme and power of a Commonwealth ecclesiasticall and civil*. New York: Collier Books.
- Hoëm, Anton (1989). Skoleordning og skolegang blant samene. I Knut Jordheim (red.), *Skolen 1739 – 1989*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-forlaget.
- Holst, Aina (2002). *Økologisk jordbruk – realistisk bonderomatikk?: En studie av holdninger og verdier knyttet til jordbrukets funksjon i Danmark på 1990-tallet*. Hovedoppgave i geografi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Holter, Aage (1989). 1850 – 1890: Det store spranget fra – fra menighetsskole til borgerskole. I Brynjar Haraldsø (red.): *Kirke – skole – stat* (s.44-72). Oslo: IKO-forlaget.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000). *90-tallsreformene: Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.). (2001). *Perspektiver på reform 97*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hurtig, Eva (1995). *Hemhørighet och stadsfornyelse: Belyst i fyrtiotalssstdsdelen Sanna i Göteborg*. Doktoravhandling, Chamlers tekniska högskola, Göteborg.
- Husserl, Edmund (1989). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Hvas, Søren Lodberg (1974). Almen didaktikk og fagdidaktikk. I K. E. Bugge og Steffen Johannesen (red.), *Religionspædagogiske brydninger* (s. 98-115). København: Nyt Nordisk Forlag.

- Ibsen, Henrik (1992). *Samfundets støtter*. Oslo: Gyldendal.
- Illeris, Knud (1976). *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Ingarden, Roman (1970). *Innføring i Edmund Husserls fenomenologi: Ti Oslo-forelesninger 1967*. Oslo: Tanum.
- Jacobsen, Jens Christian (red.). (1992). *Autopoiesis: En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. København: Politisk revy.
- Jacobsen, Jens Christian (red.). (1995). *Autopoiesis 2: Udvalgte tekster af Niklas Luhmann*. København: Politisk revy.
- Janik, Allan (1998). Wittgenstein, Wienerkretsen og den europeiske kulturen. *Agora*, 16(3/4), 6-21.
- Jensen, Torben K., Lars Ulrik Jensen & Won Chung Kim (red.). (1990). *Grundlagsproblemer i sygeplejen: Etik, videnskabsteori, ledelse & samfund*. Aarhus: Philosophia.
- Jerlang, Espen (red.). (1992). *Selvforvaltning: Pædagogisk teori og praksis*. København: Munksgaard.
- Johannesen, Kai Ingolf og Per Magne Aadnanes et al. (2000). *Et fag for enhver smak?: En evaluering av KRL-faget*. Oslo: Diaforsk.
- Johansen, Knut Stene (1994). Artikkel. *Under dusken*, 76(9).
- Jouhaud, Michel (1992). Sur les apories de l'ipséité. *Les Cahiers du CERFEE*, 8-9, s. 95.
- Jubileumsskrift for Trondheimsskolen*. (1989). Upublisert skrift, Trondheim.
- Jørgensen, Mosse (2002, 7. februar). Grunnskolen for alle. *Vårt Land*.
- Kant, Immanuel (1798). *Der Streit der Fakultäten*. (Werke 6, s. 265-383).
- Kant, Immanuel (1979). *Morallov og frihet: Moralfilosofiske skrifter*. Oslo: Gyldendal.
- Kant, Immanuel (1916). *Den evige fred*. Kristiania: Cammermeyer.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad (red.). (1988). *Religion as a social phenomenon: Theologians and sociologist sharing research interests*. Trondheim: Tapir.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad (red.). (1994). *Religionsfag – samfunnsfag*. Trondheim: Tapir.
- Karlsen, Gustav E. (1993). *Desentralisert skoleutvikling: En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.



- Karlsen, Gustav E. (2001). Implementering og utdanningsreformer. I Sylvi Stenersen Hovdenak (red.), *Perspektiver på reform 97* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsen, Gustav E. (2002). Utdanningspolitikken ”skjulte” aktører nasjonalt og globalt. *Vardøger*, (27), 39-57.
- Kierkegaard, Søren (3. udg.). (1962). *Sygdommen til døden*. (Samlede værker, B. 15). København: Gyldendal.
- Kiss, Gábor (1986). *Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie*. Stuttgart: Enke.
- Kjeldstadli, Knut (red.). (2003). *Norsk innvandringshistorie* (B.1-3). Oslo: Pax..
- Kjeldstadli, Knut (2003). Del 3: 1901 – 1940. I *Norsk innvandringshistorie* (B. 2, s. 317-478). Oslo: Pax.
- Kjeldstadli, Knut (2003). Avslutning. I *Norsk innvandringshistorie* (B. 3, s. 391-408). Oslo: Pax.
- Kjørup, Søren (1996). *Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, Wolfgang (1967). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kneer, Georg og Armin Nassehi (1997). *Niklas Luhmann: Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzel.
- Kolstad, Hans (1996). Efterord om Bergson og Levinas. I Emmanuel Lévinas, *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.
- Koppang, Haavard (1996). To teorier om sekularisering. *Tidsskrift for kirke, religion og samfunn*, 9(2), 101-116.
- Koritzinsky, Theo (2002). 90-tallsreformene: Personer og strukturer – fag og politikk. *Vardøger*, (27), 79-104.
- Korsnes, Olav, Heine Andersen & Thomas Brante (red.). (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Künzler, Jan (1989). *Medien und Gesellschaft: Die Medienkonzepte von Talcott Parsons, Jürgen Habermas und Niklas Luhmann*. Stuttgart: Enke.
- Käsemann, Ernst (1969). *Den kristne frihet*. Oslo: Gyldendal.
- Layendecker, Leo (1988). The problem of civil religion: The case of Netherlands. I Erik Karlsaune (red.), *Religion as a social phenomenon: Theologians and sociologist sharing research interests*. Trondheim: Tapir.

- Leirvik, Oddbjørn (1998). Religionspedagogikk, teologi og religionsvitenskap. *Norsk teologisk tidsskrift*, (1), 37-44.
- Levinas, Emmanuel (1990). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Paris: Livre de poche.
- Levinas, Emmanuel (1998). Filosofien og ideen om det uendelige. I Asbjørn Aarnes (utg.), *Underveis mot den annen: Essays av og om Lévinas*. Oslo: Vidarforlaget.
- Locke, John (1924). *Two treatises of government*. New York: Dutton.
- Locke, John (1977). *An essay concerning human understanding*. London: Dent.
- Lorentzen, Svein (1984). *Ungdomsskolens samfunnsfag, intensjon og realitet: En undersøkelse av samfunnsfagenes utvikling i grunnskolens ungdomstrinn, med særlig vekt på en funksjonsanalyse av Mønsterplanens samfunnsfagkapittel*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luhmann, Niklas (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1981a). *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (B. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1981b). Grundwerte als Zivilreligion. I *Soziologische Aufklärung* (B. 3, s. 293 – 308). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1982a). *The Differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas (1982b). *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987). *Soziologische Aufklärung* (B. 4). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990a). *Soziologische Aufklärung* (B. 5). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991a). Sthenographie und Euryalistik. I Hans Ulrich Gumbrecht/ K. Ludwig Pfeiffer (udg.), *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie* (s. 58-82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991b). Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? I Paul Watzlawick, Peter Krieg (red.), *Das Auge des Betrachters: Beiträge zum Konstruktivismus: Festschrift für Heinz von Foerster* (s. 61 - 74 ). München: Piper.
- Luhmann, Niklas (1994). *Kunstsystemets evolution*. (Særtryk nr. 9). København: Det Kgl. Danske Kunstakademi.
- Luhmann, Niklas (1995a). Europæisk rationalitet. I Jens Christian Jacobsen (red.), *Autopoiesis 2: Udvalgte tekster af Niklas Luhmann* (s. 171-199). København: Politisk revy.
- Luhmann, Niklas (1995b). Instead of Preface. I Niklas Luhmann, *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.

- Luhmann, Niklas (1995c). Retssystemets enhed. I Jens Christian Jacobsen (red.), *Autopoiesis 2: Udvalgte tekster af Niklas Luhmann* (s. 134-164 ). København: Politisk revy.
- Luhmann, Niklas (1995d). Subjektets nykker og spørgsmålet om mennesket. I Jens Christian Jacobsen (red.), *Autopoiesis 2: Udvalgte tekster af Niklas Luhmann* (s. 34-50). København: Politisk revy.
- Luhmann, Niklas (1995e). Økologisk kommunikation: Kan det moderne menneske indstille sig på økologiske farer. I Jens Christian Jacobsen (red.), *Autopoiesis 2: Udvalgte tekster af Niklas Luhmann* (s. 100-115). København: Politisk revy.
- Luhmann, Niklas (1996). *Die neuzeitlichen Wissenschaften und die Phänomenologie*. Wien: Picus.
- Luhmann, Niklas (1998). Erkendelse som konstruktion. I Mads Hermansen (red.), *Fra læringens horisont* (s. 163-182). Århus: Klim.
- Luhmann, Niklas (1999). *Tillid: En mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas (2000). *Sociale systemer: Grundris til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Lyotard, Jean-Francois (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Editions de minuit.
- Lyotard, Jean-Francois (1985). Svar på spørgsmålet: Hva er postmoderne? *Arken*, 8( 2/3), 47-50.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Løvlie, Lars (1984). *Det pedagogiske argument: Moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, Lars (1997). Utdanningsreformenes paradokser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(6), 350-361.
- Løvlie, Lars (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1/2), 3-18.
- Löwith, Karl (1960). *Meaning in history*. Chicago: Chicago University Press.
- Marcel, Gabriel (1935). *Être et avoir*. Paris: Aubier.
- Marcel, Gabriel (1949). *Position et approches concrètes du mystère ontologique*. Louvain: Nauwelaerts.
- Marc-Wogau, Konrad (1969). *Filosofisk leksikon*. Oslo: Fabritius.
- Marx, Karl (1970-71). *Kapitalen*. (B.1-2). (Verker i utvalg, B. 5-6). Oslo: Pax.

- Matlary, Janne Haaland (2001, 27. februar). Den ”politiske katekisme”. *Vårt Land*.
- Maturana, Humberto R. (1974). Stratégies cognitives. I Edgar Morin & Massimo Piatelli-Palmarini (red.), *L'Unité de l'homme: Invariants biologiques et universaux culturels: Essais et discussions*. Paris: Éditions du Seuil.
- Maturana, Humberto R. (1980). Man and society. I Frank Benseler, Peter M. Hejl & Wolfram K. Køck (red.), *Autopoiesis, communication, and society: The theory of autopoietic systems in the social sciences* (s. 11-32). Frankfurt : Campus Verlag.
- Maturana, Humberto R. (1981). Autopoiesis. I Milan Zeleny (red.), *Autopoiesis: A theory of living organizations* (s. 21-33). New York: North Holland.
- Maturana, Humberto R. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Meistad, Tore (1993). *Kirkens historie: En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Milbank, John (1990). *Theology and social theory: Beyond secular reason*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milbank, John (1999). Knowledge: The theological critique of philosophy in Hamann and Jacobi. I John Milbank, Catherine Pickstock & Graham Ward (Eds.), *Radical orthodoxy: A new theology* (s. 21-38). London: Routledge.
- Mill, John Stuart (1872). *A system of logic: Ratiocinative and inductive: Being a connected view of of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. London: Parker.
- Mitic, Zorica (2003, 15. mars). Går det bra til slutt? *Dagbladet*.
- Monrad, M.J. (1981). *Tankeretninger i den nyere tid: Et kritisk rundskue*. Oslo: Tanum-Norli.
- Ness, Einar (1989). *Det var engang: Norsk skole gjennom tidene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Niemi, Einar (2003). Del 1: 1814 – 1860. I *Norsk innvandringshistorie* (B. 2, s. 11-174). Oslo: Pax.
- Nisbet, Robert A.(1953). *The quest for community: A study in the ethics of order and freedom*. London: Oxford University Press.
- Nisbet, Robert A. (1982). *Prejudices: A philosophical dictionary*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nyquist, Gunnar (2002, 6. april). Bosnia betaler en høy pris for fred. *Adresseavisen*.
- Oftestad, Bernt Torvild (1989). 1890 – 1940: Kirkens møte med skolen i moderne tid. I Brynjar Haralds (red.), *Kirke – skole – stat: 1739-1989* (s.73-132). Oslo: IKO-forlaget.

- Parsons, Talcott (1966). Religion in a Modern Pluralistic Society. *Review of Religious Research*, 7, 125-146.
- Parsons, Talcott (1967a). Christianity and modern industrial society. I Edward A. Tiryakian (Ed.), *Sociological theory, values, and sociocultural change: Essays in honor of Pitrim A. Sorokin*. (s. 33-70). New York: Harper & Row.
- Parsons, Talcott (1967b). *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, Talcott (1978a). Christianity. I *Action theory and the human condition* (s. 173 – 212). New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1978b). A paradigm of the human condition. I *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1988). Religion i det postindustrielle Amerika: sekulariseringsproblemet. I *Sosiologiske essays* (s. 168-190). Oslo: Pax.
- Paturet, Jean-Bernard (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Platon (1966). *Parmenides*. (Klassikerbibliotek, 6). Oslo: Aschehoug.
- Rasmussen, Jens (1993). Læring og sosialisering i skolen. I John Cederstrøm, Lars Qvortrup & Jens Rasmussen (red.), *Læring, samtale, organisation: Luhmann og skolen*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (1999). Konstruktivisme og fænomenologi - hvad har de til fælles, og hvori adskiller de sig fra hinanden. I Jan Tønnes Hansen & Mads Hermansen (red.), *Sociologisk udfordring til psykologien*(s. 67-88). København: Klim.
- Rasmussen, Jens (2000). En introduktion til Sociale systemer. I Niklas Luhmann, *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Ricoeur, Paul (1970). *Sprogfilosofi*. København: Vinten.
- Ricoeur, Paul (1993). Self as ipse. I Barbara Johnson (Ed.), *Freedom and interpretation: The Oxford Amnesty lectures, 1992*. New York: BasicBooks.
- Rossvær, Viggo (1983). *Kant*. Oslo: Aventura.
- Rousseau, Jean Jacques (1954). *The social contract*. South Bend, Ind.: Gateway.
- Sartre, Jean-Paul (1964). *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: Cappelen.
- Schütz, Alfred & Thomas Luckmann (1979-1984). *Strukturen der Lebenswelt* (B. I-2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schaaning, Espen (1992). *Modernitetens oppløsning: Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie* Oslo: Spartacus.

Skeie, Geir (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Skjervheim, Hans (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.

Sjøberg, Svein et al. (1994). *Naturfagutredningen* (Rapport 1). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Skjelbred, Liv (1995). Ny læreplan for tiårig grunnskole. [Intervju med Per Arneberg, Per Arne Sæther]. *Skolefokus*, 4(12/13), 10-12.

Slagstad, Rune (1999). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.

Sogner, Sølvi (2003). Del 2: 1537 – 1814. I *Norsk innvandringshistorie* (B. 2, s. 227-398). Oslo: Pax.

Solberg, Per (1987). Fagintegrering. I Peter Wilhelm Bøckman (red.), *Bibelske temaer i litteratur, film og teater* (s. 67-89). Trondheim: Tapir.

Stange, Edvard (1999). *KRL- 97: Nytt fag i grunnskolen: Kompromiss eller overtramp?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Spencer-Brown, George (1971). *Laws of form*. London: Allen & Unwin.

Storheim, Eivind (1970). Innledning. I Immanuel Kant, *Morallov og frihet: Moralfilosofiske skrifter*. Oslo: Gyldendal.

Strømnes, Martin (1962). *Allmenn didaktikk: Praksisnotat : Ei samling skjema for didaktisk observasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sveen, Amund Sjølie (2002). Musikken må få være unyttig. Intervju med Øivind Varkøy. *Musikk-kultur*, 6(4), 22-25.

Sæverud, Ole (1959). *Meninger i motvind*. Oslo: Land og Kirke.

Telhaug, Alfred Oftedal (1989). Fra parallelle skoler til enhetsskole – en hovedlinje i norsk skoleutvikling. I Knut Jordheim (red.), *Skolen 1739 – 1989*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-Forlaget.

Telhaug, Alfred Oftedal (1996, 23. august). Fra Mønsterplan 87 til Læreplan 97. [Kronikk]. Adresseavisen.

Telhaug, Alfred Oftedal (1997). Lærerutdanningen som et veikryss. NOU 1996:22 i historisk og komparativt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(1), 12-23.

Telhaug, Alfred Oftedal (1999). Individualisering mot fellesskap. I Alfred Oftedal Telhaug & Petter Aasen (red.), *Både – og: 90-tallets utdanningreformer i historisk perspektiv* (s. 86-113). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Thomassen, Einar (1998). Teologi og religionshistorie – mot en ny tverrfaglig identitet. *Norsk teologisk tidsskrift*, 99(1), 30-36.

Thomassen, Magdalena (1995). Den Andre – uendelighetens ansikt. Emmanuel Levinas' transcendentfilosofi. I Hans Kolstad, Hall Bjørnstad & Asbjørn Aarnes (red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.

Tschannen, Olivier (1992). *Les théories de la sécularisation*. Genève: Droz.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Valen-Sendstad, Olav (2000). *Ideologi og identitet: Idékritisk kommentar og bidrag til evaluering av skolens idegrunnlag og faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. (Rapport / Høgskolen i Hedmark; nr 5-2000). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Van Buren, Paul (1970). *Evangeliets verdslige mening*. Oslo: Gyldendal.

Varela, Francisco J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.

Von Foerster, Heinz (1981). *Observing systems*. Seaside: Intersystems Publications.

Weber, Max (1995). *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo: Gyldendal.

Wilson, Bryan (1971). Unbelief as an object of research. I Rocco Caporale & Antonio Grumelli (Eds.), *The culture of unbelief: studies and proceedings from the first International symposium on belief, held at Rome, March 22-27, 1969* (s. 247-269). Berkeley: University of California Press.

Widmann, Peter (1998). Religion i den postmoderne offentlighet. *Norsk teologisk tidsskrift*, 99(1), 45-53.

Winsnes, Ole Gunnar (1984). Bibelhistorieundervisningen – kristendomsundervisning? I Ole Gunnar Winsnes: *Kristendomskunnskap – erfaring – kommunikasjon: En samling artikler om religionspedagogiske emner* (s. 107-139). Trondheim: Tapir.

Wittusen, Cato (1998). ”Den lyver som stiller et spørsmål han vet svaret på”: En samtale med Hans-Georg Gadamer. *Agora*, 16(3/4), 380-392.

Wyller, Egil A. (1981). *Enhet og annethet: En historisk og systematisk studie innen henologi, I-3*. Oslo: Dreyer.

Wyller, Trygve (2001). ”Se det ble fantefølgets jul”: Skam og skamløshet mellom integrasjon og selvrealisering. I Trygve Wyller (red.), *Skam: Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.

Waalder, Arild (1995). Kierkegaard og Levinas. I Hans Kolstad, Hall Bjørnstad & Asbjørn Aarnes (red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.

Østberg, Berit (1998). Kulturell og religiøs sosialisering blant pakistanske barn i Oslo. *Religion og livssyn*, 10(3), 13-16.

Østerberg, Dag (5. utg.). (1997). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Østerberg, Dag (1999). *Det moderne: Et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.

Østergaard, Edvin (1998). *Ett skritt tilbake og to frem: En fenomenologisk studie av bønder i omstilling til økologisk landbruk*. Doktoravhandling, Norges landbrukshøgskole, Ås.

Østerud, Øyvind, Kjell Goldmann & Mogens N. Pedersen (red.). (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aadnanes, Per Magne (2. utg.). (1992). *Livssyn*. Oslo: Tano.

Aarnes, Asbjørn (1965). *Litterært leksikon: Begreper og betegnelser: Teori - kritikk – historie*. Oslo: Tanum.

Aarnes, Asbjørn (1990, 17. desember). Førstefilosofi. *Aftenposten*.

Aarnes, Asbjørn (2002). Barnet og pedagogen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86,(2/3), 232-239.

Aarnes, Asbjørn (2003, 4. august). Diktning som de stumme tings tale. *Aftenposten*.

## **LOVER OG FORSKRIFTER**

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet af 14. Juli 1827.

Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne af 12. Juli 1848.

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet af 16de Mai 1860.

Lov om abnorme Børns Undervisning af 1881.

Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne af 26de Juni 1889.

Lov om Folkeskolen paa Landet af 26de Juni 1889.

Lov om Behandling af forsømte Børn af 1896.

Lov av 16. juli 1936 om folkeskolen i kjøbstædene.

Lov om folkeskolen på landet av 16. juli 1936.

Lov av 23. november 1951 om spesialskoler.

Lov om folkeskolen av 10. april 1959.



Lov om grunnskolen av 13. juni 1969.

KUF (1999). *Forskrift til Opplæringslova*. Oslo: Departementet.

## **STORTINGSDOKUMENTER**

Ot. prp. nr. 59 (1966-1967). *Lov om grunnskolen*.

St. meld. nr. 98 (1976-1977). *Om spesialundervisning*.

St. meld. nr. 62 (1982-1983). *Om grunnskolen*.

St. meld. nr. 83 (1984-1985). *Langtidsprogrammet 1986-1989*.

St. meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole: Ny læreplan*.

Inst. O. nr. 36 (1993-1994). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen: (Ot.prp. nr. 21)*.

Forhandlinger i Stortinget 7. mars 1995.

## **UTREDNINGER**

KUF (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*

NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*.

NOU 1995: 9 *Identitet og dialog: Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*.

NOU 1996: 22 *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*.

## **LÆREPLANER OG FORARBEIDER**

*Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hva Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. (1739). Faksimilietrykk.

*Normalplan for byfolkeskolen*. (1939). Oslo: Aschehoug.

*Normalplan for landsfolkeskolen*. (1939). Oslo: Aschehoug.

*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (1964). Oslo: Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen*. (Midlertidig utg.). (1971). Oslo: Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen.* (1974). Oslo: Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen 1985.* (Foreløpig utg.). (1986). Oslo: Aschehoug.

*Mønsterplan for grunnskolen: M 87.* (1987). Oslo: Aschehoug.

*Læreplan for grunnskole og videregående opplæring: Generell del.* (1992). [Høringsutkast]. Oslo: KUF.

*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del.* (1993). Oslo: KUF.

*Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning.* (1994). Oslo: KUF/Lærerutdanningsrådet.

*Prinsipp og retningslinjer for oppbygging, organisering og innhold for 10-årig grunnskole.* (1994). [Høringsutkast]. Oslo: KUF.

*Læreplan for et utvidet kristendomsfag.* (1995, 10. juli). [Høringsutkast]. Oslo: KUF.

*Plan for tema- og prosjektarbeid.* (1995). [Høringsutkast]. Oslo: KUF.

*Prinsipp og retningslinjer for opplæring i grunnskolen.* (1996). Oslo: KUF.

L-97: Høringsuttalelse fra Høgskolen i Sør-Trøndelag til L-97. Trondheim

Oppsummering av høringsuttalelser til HUK L-97.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

*Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering: Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).* (1997). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Rundskriv F-90-98 (1998). *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering.* Oslo: KUF.

*Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning.* (1999). Oslo: Norgesnettrådet.

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. (2002). I *KRL-boka: Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap: Læreplan for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Læringscenteret.

Planer for fag og fagområder: Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL). (2003). I *Rammeplan for allmennlærerutdanningen.* Lokalisert 14. juni 2005 på Verdensveven: <http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf>.