

Etiske verdier og eksistensiell utforskning: Hvordan kan skolens religions- og livssynsundervisning arbeide med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema?

Geir Skeie

Universitetet i Stavanger, Norge

SAMMENDRAG

I norsk skole er *bærekraftig utvikling* ett av tre tverrfaglige tema i den nye læreplanen som ble tatt i bruk fra 2020 og som presenterer dette som en viktig samfunnsutfordring. Denne artikkelen drøfter på et overordnet plan hvordan skolens religions- og livssynsundervisning kan og bør forholde seg til bærekraft som tema, og argumenterer for at fagplanenes kjerneelementer *etisk refleksjon* og *utforskning av eksistensielle spørsmål og svar* bør spille en sentral rolle her. Artikkelen utdyper hva det innebærer å arbeide med etiske og eksistensielle perspektiver på bærekraft og trekker veksler på nyere tekster fra pedagogisk filosofi som tar opp spørsmål om antropocen og danning. Dette gir grunnlag for å hevde at religions- og livssynsundervisningen er sentral for realisering av skolens dannelsingsoppgaver.

Nøkkelord: *fagfornyelsen; overordnet del; danning; antropocen*

ABSTRACT

Ethical values and existential inquiry: How can religious- and worldview education approach sustainable development as a cross-curricular theme?

In Norway, *sustainable development* is one of three interdisciplinary topics in the new curriculum from 2020. This means that sustainability is presented as a key societal challenge and an important issue to address in and across subjects. The present article discusses how sustainability can and should be addressed in education, with particular focus on religious education. It argues, based on the curriculum formulations, that key issues should be ethical reflection and existential questions and develops what this means, drawing on educational philosophy. The relationship between the Anthropocene and *Bildung* are highly relevant issues in religious education, and this subject has a key role in realising the aims of education.

Keywords: *core curriculum; Bildung; Anthropocene*

Mottatt: Juli, 2022; Antatt: Januar, 2023; Publisert: Mars, 2023

Korrespondanse: Geir Skeie, e-post: geir.skeie@uis.no

© 2023 Geir Skeie. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Skeie, G. (2023). *Etiske verdier og eksistensiell utforskning: Hvordan kan skolens religions- og livssynsundervisning arbeide med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema?* Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 19–32.

<http://doi.org/10.23865/nupk.v9.4039> 19

Innledning

Ved å introdusere det tverrfaglige tema *bærekraftig utvikling* på tvers av fag og klasse-trinn har utdanningsmyndighetene pekt på viktige utfordringer i samtiden, men også gitt lærere og elever krevende oppgaver å løse.¹ Evalueringen av fagfornyelsen og empirisk forskning vil etter hvert kunne fortelle mer om hva som skjer i praksis, men har allerede pekt på utfordringer både knyttet til veien fra intensjoner til læreplan og når det gjelder selve implementeringen.² Denne artikkelen setter søkelys på noen problemer av faglig-pedagogisk karakter, som bør drøftes dersom undervisning om bærekraft skal lykkes i de enkelte fag. Mitt materiale er læreplantekstene, og hoved-anliggendet er spørsmål som reises innenfor fagene *kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) og *religion og etikk*. Her knyttes bærekraftproblematikken til arbeid med etikk og eksistensielle spørsmål, og artikkelen drøfter derfor hva disse innfallsvinklene har å bidra med og hvilke utfordringer de reiser.

Tankegangen bak tverrfaglige tema har vært at samfunnet står overfor stadig mer komplekse og sammenvevde utfordringer hvor det trengs kompetanse fra mange fag dersom man skal belyse og løse disse, både i forskning og i skole. Overordnet del av læreplanverket forutsetter dermed at ulike kunnskapstyper og -interesser skal samvirke i utforskningen av tverrfaglige tema, men konkretiseringen finnes først i de enkelte fagplaner. Fordi det dreier seg om grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer ved samfunnet og hvordan disse skal håndteres, er det rimelig å se for seg ulike grader av integrasjon mellom fag (flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet) (Drake & Reid, 2020; Klein, 2017), men også dette er lite berørt i planverket.

Når vi ser nærmere etter i fagplanene viser det seg at noen fag ikke nevner bærekraftig utvikling i sine fagplaner (utdanningsvalg, musikk), mens andre bare har det i fordypningsplanen (engelsk, matematikk). Grunnskolefagenes planer viser dessuten at temaet håndteres på ulike nivå. Engelsk fordypning er svært allmenn i sin tilnærming, og fordypning i matematikk nøyer seg med å vise til at data og tallmateriale i faget kan knyttes til bærekraftig utvikling. Doudji har et svært bredt perspektiv, der praktiske ferdigheter knyttes sammen med overgripende spørsmål om samspillet mellom menneske og natur. I naturfag taler planen om at miljøbevissthet og kunnskaper kan informere handling, mens norskfaget peker på at språk og tekst kan være kritisk og bevisstgjørende. Forholdet mellom faglæring og tverrfaglig arbeid framstår derfor samlet sett som uklart (Karseth et al., 2020, s. 47–48). Likevel må vi forvente at de skolefagene som har valgt å bidra til tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling, tar med seg sine ulike kunnskapstyper og kunnskapsinteresser inn i dette samarbeidet.

¹ Takk til Ole Andreas Kvamme, Frode Skarstein og fagfeller for gode innspill til forbedring av artikkelen. Ansvar for sluttresultatet er selvsagt mitt.

² Dette går fram av flere evalueringsrapporter fra evalueringen av fagfornyelsen. Se samleside: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/>

Forskere som har reflektert over hva fagenes særpreg og innbyrdes ulikheter betyr for fagdidaktikken og for tverrfaglig samarbeid (Kvamme & Sæther, 2019) peker på at det reiser spørsmål om forholdet mellom vitenskapsfag, mellom disse og skolefag og om forholdet mellom skolefagene. Integreringen som tverrfaglige temaer forutsetter reiser altså diskusjoner om både samarbeid og grensedragning (Klein, 2021). Slike diskusjoner krever en vid forståelse av fagdidaktikk, der faget ikke er en gitt størrelse (Gundem, 2008). Den kompleksitet som tverrfagligheten innebærer, gjør det imidlertid også nødvendig å avklare hvilke spørsmål som er sentrale for de enkelte fagene når det gjelder bærekraftproblematikken. Her er denne artikkelens bidrag å drøfte hva som bør prege religions- og livssynsfagene i deres tilnærming til bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema og hvilke muligheter og utfordringer dette reiser for teori og praksis? Jeg vil derfor starte med å gå tilbake til overordnet del og peke på noen sentrale begreper der som er av særlig relevans for religions- og livssynsfagenes rolle.

Da overordnet del av læreplan for skoleverket i 2017 løftet fram bærekraft som sentralt tema, bygde det på mange år med undervisning om miljø og bærekraft i Norge (Straume, 2016). Hensikten med det tverrfaglige temaet er «at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres», og nøkkelproblemet er formulert tett opp til Brundtland-kommisjonens tekst fra 1987: «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Læreplanen kaller dette et dilemma, altså en situasjon der to hensyn som begge er viktige, kan oppfattes å stå i motsetning til hverandre. Med dette markerer planen en viss distanse til Brundtland-kommisjonens nesten identiske formulering, og framstår som noe mer problemorientert enn optimistisk og løsningsorientert (Sinnes & Straume, 2017, s. 4). Samtidig sier læreplanen at dilemmaet er noe man skal «håndtere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å få det til må man «ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (s. 14). Handling krever at man bygger på «forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold» (s. 14), fordi «menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt» (s. 14). Blant del-problemene hvor dette kommer til uttrykk finner vi «miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning» (s. 14). Teknologi presenteres som en tveetydig alliert. Den er både bakgrunn for problemene og kan tilby løsningsmuligheter. Derfor er teknologisk kompetanse viktig. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det samlede bildet er at dilemmaene i bærekraftproblematikken ses i sammenheng med komplekse utfordringer i den sosiale, økonomiske og kulturelle konteksten, og slik viser læreplanen at avveiningen mellom hensynet til «de som lever i dag» og «framtidige generasjoner», ikke bare handler om «håndtering» og «teknologi», men altså om dilemmaer. Man er ute etter praktiske løsninger og svar i samfunnsmessig forstand, men det er mer enn et kunnskaps- og ferdighetsspørsmål, og de normative

formuleringene peker i retning av etiske overveielser. Ordet «dilemma» blir dermed et nøkkelbegrep som viser at spørsmål om bærekraft inneholder et kritisk og undersøkende potensial, der man kommer inn på «spørsmål som angår selve måten samfunnet forstår seg selv på, det vil i dypeste forstand si spørsmål om mening» (Sinnes & Straume 2017, s. 12). Slik framstår bærekraftig utvikling både som et etisk og et eksistensielt spørsmål som angår både nålevende og framtidige generasjoner.

Når de aktuelle fagplanenes kjerneelementer *etisk refleksjon* og *utforskning av eksistensielle spørsmål* knyttes til bærekraftproblematikken, er dette altså godt forankret i overordnet del, noe som innebærer at arbeidet med bærekraftig utvikling i KRLE og religion og etikk bør ses i lys av brede danningsspørsmål. Jeg kommer tilbake til dette etter at jeg har drøftet hva «det etiske» og «det eksistensielle» kan bety i de aktuelle fagene. Jeg vil vise at nettopp spørsmål om bærekraft utfordrer fagene til å være tydeligere om innholdet i disse kjerneelementene og begynner med det som berører etikken.

Bærekraftig utvikling som etisk spørsmål

Slik omtaler religions- og livssynsfagene sitt bidrag til å belyse og utforske bærekraftig utvikling:

I KRLE handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4)

I religion og etikk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette omfatter temaer som menneskehetens framtid og ressursbruk og hvilke perspektiver religioner og livssyn har på dette. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4)

Den første setningen er lik i begge planer og framstår som overordnet. Elevenes egen utforskning og deltakelse er i sentrum. Det gjelder også neste setning i grunnskoleplanen, som vektlegger elevenes involvering og refleksjon, mens den tilsvarende formuleringen for videregående skole er mer rettet mot hva religionene og livssynene står for, og dermed vender seg i retning av dette kunnskapsstoffet. Kritisk kan man spørre om den første planen står i fare for å skille undervisning om bærekraft fra undervisning om religioner og livssyn fra, mens den andre fagplanen kan risikere å vende seg bort fra elevenes engasjement og fokusere på religioner og livssyn i stedet. En artikkel som har analysert læremidler i KRLE peker nettopp på farene med slik spalting (Tømren, 2020).

En annen utfordring i planen som har mer direkte relevans for arbeidet med etiske perspektiver, er forståelsen av begrepet «dilemma». I overordnet del viser

dette til møtet med konkrete samfunnsutfordringer hvor mennesker møter dilemmaer. Etikkdidaktikken ser saken fra en annen side; der betegner «dilemma» de konkrete eksempler som brukes til å øve ferdigheter i etiske refleksjon (Johnson et al., 2017). Det er derfor en risiko for at etisk refleksjon omkring bærekraftig utvikling kan bli innsnevret hvis den nærmer seg disse dilemmaene primært for å øve opp etiske resonneringsferdigheter og ferdigheter i å kunne identifisere etiske dilemmaer, som ofte er sentralt i etikkundervisningen. «Dilemma» innebærer også at spørsmål om rett og galt verken er enkle og selvsynende eller abstrakte, men at de springer ut av en konkret kontekst og må besvares innenfor de betingelser som den samme konteksten rommer. Derfor brukes «dilemma» også innenfor læreres og andre profesjoners yrkesetikk (Aldenmyr, 2018, s. 28 og 151–152; Ohnstad, 2007, s. 36–37;) og når man omtaler krevende valgsituasjoner i forskningsetikken (Tangen, 2010). Slik bruk av «etiske dilemmaer» i anvendt etikk bygger på den allmenne etikkens tale om etiske konflikter eller uenighet som et grunnlagsproblem, der «to *etisk relevante* hensyn må veies opp mot hverandre» (Johansen, 1994, s. 296).

En annen forskningstradisjon med direkte relevans for skolen hvor man taler om «etiske dilemmaer», er utviklings- og moralpsykologien. Her har «etiske dilemmaer» vært brukt i empiriske studier av barn og unges moralske resonnementer. Dette la i sin tur grunnlag for stadieteorier, som ble hyppig brukt i etikkdidaktikken, men som etter hvert har blitt kritisert. Kritikken av stadieteoriene har ført til skepsis overfor overdreven bruk av etiske dilemmaer i undervisningspraksis (Vestøl, 2005, s. 35–45). Man så en fare for at «en utforskning av situasjonens kontekstuelle betingelser og mulige handlingsrom» kom i bakgrunnen (Vestøl, 2005, s. 268). Denne risiko med å legge for mye vekt på dilemmaer i etikkundervisningen vil også være relevant når man behandler bærekraftsspørsmål.

For å motvirke farer for de nevnte innsnevringene av det etiske arbeidet med bærekraftig utvikling er det fruktbart å holde fast på at etikk bør handle både om hva som er *rett* å gjøre, og om hva som er *godt* (Kvamme, 2019a). Kombinasjonen av disse to elementene bidrar til at etikkundervisningen gir elever mulighet for å utdype, utforske og utvide hvem en aktuell tematikk omkring bærekraft angår og hvordan det angår noen, samt å drøfte muligheter og handlingsvalg i lys av ulike forestillinger om det gode livet og det gode samfunnet.

Dilemmaet knyttet til nåværende og framtidige generasjoner kan her fungere som utgangspunkt for å reflektere over hvem og hvor man «er», eller hvilken generasjon man identifiserer seg med; den nåværende eller den framtidige? Hvilke perspektiver er viktigst? Også kunnskapsteoretiske spørsmål aktualiseres, fordi arbeidet med etikk gir mulighet for å oppdage at kunnskap om klimaendringene ikke avgjør hva som er rett og galt å gjøre *med* dem, selv om faktakunnskap vil være en viktig del av argumentasjonen. Elevene kan dermed øve brede ferdigheter i etisk refleksjon gjennom møte med bærekraftsspørsmålene samtidig som etisk refleksjon kan gjøre at man lærer mer om hva bærekraft *er*. Når etisk refleksjon har en så sentral plass i arbeidet med

bærekraftsspørsmål, innebærer det at religions- og livssynsfagene også har en viktig rolle i tverrfaglig samarbeid om bærekraftig utvikling.

Det er imidlertid ikke selvsagt at de som er til stede i klasserommet uten videre opplever og oppfatter etiske dilemma knyttet til bærekraft som viktige spørsmål, til tross for at læreplanen sier det. Etikkundervisningen kan utarte til øvelser i kjølig, intellektuell overveielse med pro et contra-lister. Derfor bør undervisningen lede til spørsmål om hvorfor er det *viktig* å diskutere rett og galt, og hvorfor er det viktig *for meg*? Dette viser forbindelsen mellom det etiske og det eksistensielle, mellom fagplanenes to kjerneelementer: «delta i etisk refleksjon» og «utforske eksistensielle spørsmål og svar». Det siste tar særlig fatt i «spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Elevene selv representerer de framtidige liv som bærekraftig utvikling er ment å skulle beskytte, og da kan eksistensen stå på spill. Dette leder over til det andre hovedtema i denne artikkelen, nemlig hva det innebærer å arbeide med eksistensielle perspektiver på spørsmål om bærekraft.

Bærekraftig utvikling og eksistensielle spørsmål

Tross etikkundervisningens utfordringer, har nok mange lærere opplevd det som mer krevende å undervise om eksistensielle spørsmål, fordi det berører den enkelte elevs livsverden og «det personlige». Noen religionsdidaktikere har vært prinsipielt kritiske til at eksistensielle spørsmål skal ha en (sentral) plass i fagundervisningen og har pekt på faren for å havne i en «individualistisk felle» der eksistensielle spørsmål blir privatisert, og/eller gjort til gjenstand for normativ vurdering (Andreassen, 2016, s. 58–59, 205), mens andre har vist mer interesse for slik tematikk. Tilsvarende spenninger finnes i andre land og nåværende skandinaviske læreplaner gir ulikt rom for å ta opp eksistensielle spørsmål (Sporre, 2021).

Det er derfor viktig å utvikle en forståelse av hva «det eksistensielle» innebærer i KRLE og religion og etikk. En slik forståelse må forholde seg til at utforskning av eksistensielle spørsmål og svar skal skje i en skole hvor mangfoldet er stort når det gjelder synet på hva som er «riktig» og hva som er «godt». Her skal det tas hensyn til både ytringsfrihet og trosfrihet. Derfor er det problematisk å ta utgangspunkt i en forståelse av «det eksistensielle» som binder seg for tett til visse («dype») spørsmål som antas å være allmennmenneskelige. Blant annet for å unngå dette, vil jeg argumentere for en funksjonell tilnærming. Den er mer åpen for det som elever faktisk opplever som eksistensielt og kan derfor sikre at de i større grad blir aktører i utforskningen av slike spørsmål. I tillegg bidrar den til at eksistensielle spørsmål ikke blir for tett bundet til etablerte religions- og livssynstradisjoner fra starten.

En funksjonell tilnærming kan oppsummeres ved å peke på fem ulike kriterier som må være på plass for at vi skal tale om eksistensielle spørsmål (Skeie & Zetterqvist, 2023): (1) en person som «eier» spørsmålet, og (2) at denne personen formulerer et konkret spørsmål. Ved å være noe mer enn private og «indre» tanker

hos den enkelte, blir det intersubjektivt tilgjengelig og dermed potensielt allmenngyldig. Et eksistensielt spørsmål handler om (3) noe som framstår som avgjørende viktig for et menneske og som dermed hever det ut av strømmen av andre spørsmål. Spørsmålet har dessuten (4) et innhold, det viser til en sak, som også andre mennesker kan relatere seg til, og det (5) refererer til en situasjon som klinger med i spørsmålet.

Læreplanen kan sies å peke i retning av en slik funksjonell forståelse ved å tale om «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar», mens den heller mot en mer substansiell forståelse når læreplanen i religion og etikk henviser til at eksistensielle spørsmål er som noe som finnes i religioner og livssyn, etikk og filosofi. Hvordan kan vi unngå at denne ulikheten mellom de to planene blir en motsetning? I det uforutsigbare og komplekse klasserommet, vil en religions- og livssynsundervisning som tar opp eksistensielle spørsmål kreve at læreren lykkes med å etablere et læringsmiljø der det både er rom for elevene til å formulere egne tanker og følelser, men der de også blir nødt til å reflektere sammen over relevant faglig innhold. Vi kan kalle det et trygt, men også «modig» læringsmiljø, i beste fall et «uenighetsfellesskap» (Flensner & Lippe, 2019; Iversen, 2014; Jahnke, 2021; Skeie, 2018).

Den funksjonelle forståelsen egner seg godt for utforskning av spørsmål om bærekraftig utvikling, for eksempel ved at elever arbeider med bærekraftig utvikling. Hvis elevene spør om det finnes en framtid for *meg*, så innebærer det (implisitt) at man også kan spørre om det finnes en framtid for *oss*. Dette svekker faren for en individualistisk «felle» der det personlige blir privatisert. I stedet nærmer man seg et mer kollektivt perspektiv som øker muligheten for en felles utforskning. En samtale om dette kan også gjøre det mulig å etablere en forbindelse mellom eksistensielle spørsmål og de etiske, ettersom spørsmålets viktighet både kan knyttes til verdiperspektivet (det gode) og handlingsaspektet (det rette). Et fortettet uttrykk for denne broen mellom det eksistensielle og det etiske, finnes i Greta Thunbergs spørsmål «How dare you?» (The Telegraph, 2019), der appellen kanskje er så sterk fordi det oppfattes både som personlig og kollektivt og som et etisk og et eksistensielt spørsmål på samme tid (Kvamme, 2019b).

Selv om eksistensielle spørsmål knyttet til bærekraft kanskje har til felles at menneskehetens framtid oppleves som akutt viktig for individet å ta stilling til, er det ikke gitt hvilke eksistensielle spørsmål elever vil reise i tilknytning til klodens og menneskehetens framtid. Styrken ved en funksjonell forståelse er imidlertid at disse spørsmålene kan stå fram som både personlige og kontekstuelle betingede og dermed bli gjenstand for felles utforskning. Mens religioner og livssyn lett kan oppfattes som varige skillelinjer mellom individer og grupper, vil bærekraftsspørsmål kunne utfordre slike skiller. Bærekraftsspørsmål er (potensielt) eksistensielle spørsmål som er viktige for individer, men kollektive i sin natur. De egner seg dårlig for privatisering, siden de handler om menneskenes felles liv på kloden. Samtidig som spørsmålene oppleves som personlige og mennesker er forskjellige og kan være uenige, må vi stille spørsmålene til hverandre, fordi løsningene finnes bare i fellesskap. I et bærekraftperspektiv

strekker dette fellesskapet seg til og med ut over det menneskelige, og kan inkludere andre vesener og ting.

Her finnes inspirasjon å hente i feministiske og posthumanistiske perspektiver som har tatt fatt i spørsmål om individ og fellesskap i møte med bærekraftig utvikling. De har ikke gitt slipp på mennesket som viktig, men vil relativisere dets betydning ved å understreke at mennesket er en av mange livsformer. Basert på et verdisyn hvor både menneskelig og ikke-menneskelig mangfold er inkludert, har noen lansert tanken om «et nytt vi», som i beste fall kan realiseres i klasserommet:

Dette er «vi» der ikke bare privilegerte, hvite menn(esker) med tilgang til teknologi og kapital kan sette dagsordenen, men et «vi» som tar høyde for mangfoldige arter, kropper, miljø, maskiner og forskjeller i en mindre hierarkisk forståelse av hvordan ting står i relasjon til hverandre. Dette nye vi'et har flere dimensjoner. Det kan gi rom for å reforhandle etablerte strukturer for sosial og kulturell ulikhet, det kan være utgangspunkt for å tenke nytt om fordelingen av risiko og ansvar for menneskekroppen og planeten. Ideen om et nytt «vi» er også interessant i et etisk perspektiv, som en måte å tenke solidaritet og medmenneskelighet på. (Berg et al., 2020, s. 294)

Med et funksjonelt perspektiv på eksistensielle spørsmål, slik jeg har argumentert for ovenfor, åpnes det for menneskers engasjement på vegne av og i samspill med andre levende vesener og ting, altså det som her er kalt et nytt «vi». Det utfordrer dessuten til refleksjon omkring hvem og hva som har verdi i etisk forstand også i skolen. Her kan KRLE og religion og etikk bidra til å åpne opp forbindelsen mellom det etiske og det eksistensielle om spørsmål som angår mennesker og de(t) vi omgis av. Ingen fag i skolen har mangfoldets utfordringer på dagsorden som disse fagene, noe som avspeiles i de siste tiårenes læreplanutvikling i Norge og Norden, og mangfold er selvsagt utgangspunkt for det meste av religionsdidaktisk forskning i dag (Skeie, 2017). Til nå har det særlig dreiet seg om bærekraftig sosialt og kulturelt mangfold, mindre om et bærekraftig mangfold av livsformer og natur, noe som er en begrensning. Det bekrefter forestillingen om vår tid som en menneskedominert tidsalder, antropocen, der dannelsesperspektivet bør gjennomtenkes på nytt i lys av et mer kritisk perspektiv på den menneskedominerte samtiden. I det følgende vil jeg vise hvordan nye perspektiver på danning og bærekraft henger sammen med det etiske og det eksistensielle.

Danning i møte med etiske og eksistensielle utfordringer knyttet til antropocen

Hittil har jeg drøftet hvordan man kan nærme seg bærekraftsspørsmål i religions- og livssynsfagene basert på læreplanens overordnede del og fagplanene ved hjelp av religionsdidaktisk og etikkdidaktisk tenkning. Gjennom sitt arbeid med etiske og eksistensielle perspektiv på bærekraftsspørsmålene plasserer disse fagene seg i sentrum av skolens dannelsingsoppdrag. For at dette skal bli mer enn en påstand, vil jeg trekke fram noen eksempler på hvordan pedagogisk filosofi diskuterer etisk og eksistensiell

danning i lys av antropocen. Straume (2017) er en av dem som har pekt på etiske og eksistensielle utfordringer, ikke minst knyttet til framtiden som problem. Hun hevder at selv om vi vet stadig mer om faktorer som truer menneskehetens framtid og om at disse faktorene er menneskeproduert, så betyr ikke det nødvendigvis at våre valg og holdninger endres. Psykologisk forskning viser at kognitiv dissonans ikke er noe vi automatisk søker å oppheve (Straume 2017, s. 61). Selv om det er slik at jorden går mot en katastrofe, så må vi også ha en grunn, et motiv for å skape endring. Mennesker kan leve godt med inkonsekvenser og selvmotsigende praksiser, noe som bekrefter filosofenes poeng om at man ikke automatisk kan slutte logisk fra «er» til «bør».

Straume (2017) hevder videre at den norske skolens tilnærming til det som i dag kalles bærekraftig utvikling kan forstås i lys av spenningen mellom et teknisk-rasjonelt perspektiv og et natur-etisk. Ved å knytte «natur» sammen med det etiske, blir natur en verdi; noe mer enn naturvitenskapelig kunnskap. Likevel mener Straume at begge perspektivene er «like dårlig egnet til å forstå de politiske forholdene ved natur- og miljøspørsmål» (Straume, 2017, s. 86). Derfor bør det politiske perspektivet få en klarere plass i skolens undervisning. Det kan skje ved å drøfte danningens forhold til ansvar og autoritet. I så måte reiser «klimaendring som oppdragelsesproblem» en rekke utfordringer for skolen og lærerne, for voksenrollen og for barna (Straume, 2017, s. 131). Her kan filosofiske perspektiv bidra.

Ifølge Straume og andre er det derfor uheldig at bidrag fra den pedagogisk-filosofiske kunnskapstradisjonen er så marginale i dagens lærerutdanninger (Fosse & Hovdenak, 2014). Filosofiske, etiske og eksistensielle perspektiver, og ikke bare naturvitenskapelig faktakunnskap, gjør det mulig å utfordre vektleggingen av det menneskelige ved å spørre om framtiden ligger «bortenfor mennesket» (Straume 2017, s. 201). Straume peker også på mytenes og metaforenes språk som en kilde til refleksjon og som mulig utgangspunkt for pedagogisk arbeid. Hun trekker ikke inn KRLE og religion og etikk i denne diskusjonen, selv om det er de fag i skolen som mest eksplisitt kombinerer det etiske og det eksistensielle, og som dessuten arbeider med myter og metaforer som sentralt lærestoff. Likevel kan Straumes resonnement tas til inntekt for at disse fagene belyser grunnleggende danningsspørsmål i og om antropocen og dermed er sentrale for drøfting og realisering av skolens danningssoppgave.

Noe liknende bekreftes av andre pedagogiske filosofer som argumenterer for skolens plikt til å la elever møte samtidens dystre sider og derfor taler om «mørk pedagogikk». Selv om vi som lever i skandinaviske velferdsstater fortsatt kan oppleve «hygge» og «kos» i lysskinnet fra sivilisasjonens «leirbål», så peker disse pedagogene på at verden utenfor er stadig mer mørk og skummel (Lysgaard et al., 2019). Med utgangspunkt i den hjemløsheten dette uhyggelige gir opphav til, hevder de at danning ikke lenger kan ses som et rent menneskelig prosjekt. I en kritisk diskusjon med pedagogiske og didaktiske klassikere forsøker de å få fram hva dette «andre» betyr og hvilke praktiske konsekvenser det har å inkludere det i danningstenkningen. De taler om å se virkeligheten i øynene med de vanskelige og uhyggelige siden den har, men uten å

bli værende i håpløsheten, og vil i stedet lete etter muligheter for at danning kan ha noe å si for å forstå og bevege virkeligheten i en positiv retning.

Ifølge «mørk pedagogikk» kretser tradisjonelle dannelsesidealer rundt verdier som sammenheng, autonomi og usårbarhet. Faren er da at viktige ontologiske og antropologiske spørsmål i antropocen ikke blir adressert. For å svare på dette, også didaktisk, vil Lysgaard et al. (2019) åpne for å ta inn mer av det ukjente, skremmende og «mørke» i arbeid med skolens fag, og går lenger enn Straume i retning av å diskutere didaktiske muligheter. Både Auschwitz, dyrehager og slakteri nevnes som steder hvor elever kan konfronteres med realitetene i antropocen (Lysgaard et al., 2019, s. 137). Sagt mer teoretisk vil de innføre *benektelse* (*denial*) som et viktig danningstema. Med det mener de at truslene mot fortsatt menneskelig liv og ønsket om å unngå disse truslene bør være del av undervisningen. Det handler ikke bare om å møte klimaskepsis med kunnskap, men om at elever blir kjent med de (sosial)psykologiske mekanismer som gjør at vi stenger for objektiv kunnskap om verdens og menneskets mørke sider. *Galskap* (*insanity*) representerer også et slikt dannelsespotensial, fordi det viser til mulighetene for å bevege seg utenfor de «normale» dannelsesarenaer og la elever få møte realiteter knyttet til det som er annerledes, blant annet den materielle kontrasten mellom liv og død, og slik gjøre det mulig å reflektere over det ukjente og mørke. Derfor er også temaet *død* viktig, både som konkret erfaring i menneskelig og ikke-menneskelig liv og som metafor for det skremmende, uhyggelige og ukontrollerbare som både pedagogisk teori og praksis ofte skygger unna. Slike danningstema tar forfatterne med seg inn i en diskusjon med klassiske pedagoger som Dewey, Klafki og Biesta, som det ikke er rom for å gå nærmere inn på her.

Mitt hovedpoeng er at i likhet med Straume (2017) er forfatterne bak den mørke pedagogikken opptatt av grunnleggende spørsmål om (ut)danningens formål og mål i antropocen, men de belyser dette ved å tale om møtet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige mer enn hun gjør. Gjennom prøvende og uferdige utkast, antyder den mørke pedagogikken hvordan skolen kan ta i bruk både det etiske og det eksistensielle perspektivet i møte med de spørsmål som bærekraftig utvikling reiser. Som hos Straume styrkes argumentasjonen for at det etiske perspektivet, som hittil er det som har vært mest brukt i bærekraftdidaktikken, bør kompletteres av det eksistensielle perspektivet (Kvamme & Sæther, 2019). Gjennom å ta i bruk Biestas danningstenkning i sin drøfting setter Lysgaard et al. (2019) elevens møte med verden i sentrum for oppmerksomheten, særlig ved begrepet «subjektivering». Dette handler om at elevene får en «reality-check» gjennom møtet med skolens kunnskap og dermed blir nødt til å ta stilling, ikke bare til etiske, men også til eksistensielle spørsmål (Biesta, 2021).

Diskusjon

I første del av denne artikkelen pekte jeg på at de nye norske læreplanene i religions- og livssynsfagene først og fremst har lagt vekt på etiske og eksistensielle perspektiver

når de omtaler arbeidet med bærekraftig utvikling. Derfor bør religionsdidaktikken ha klare oppfatninger om hva disse to perspektivene innebærer. Etikkdiraktikken legger vekt på å arbeide med hvordan man kan komme fram til hva som er rett å gjøre, og dessuten å drøfte kriterier for hva som kjennetegner et godt liv og et godt samfunn, altså det verdiorienterte. Jeg har også pekt på at den vekt på «dilemmaer» som omtalen av bærekraftig utvikling i overordnet del preges av, krever at etikkdiraktikken gjør noen viktige avklaringer og finner en balanse mellom å tale om det rette og det gode. En tilsvarende didaktikk for eksistensielle spørsmål er enda ikke utviklet, men jeg har vist hvordan en funksjonell forståelse av eksistensielle spørsmål kan være med på å danne grunnlag for en slik didaktikk, gjennom at spørsmål som individet i en bestemt kontekst opplever som viktige og alvorlige blir formulert og dermed kan deles og drøftes med andre. Jeg har også understreket at etiske og eksistensielle perspektiver kan overlape i stor grad, både når det gjelder funksjon (engasjement, viktighet) og innhold (verdier, handlingsvalg).

Dette har jeg brukt til å vise at undervisning om etikk og eksistensielle spørsmål i religionsfagene egner seg for å fange opp viktige sider av bærekraftproblematikk. Bærekraftig utvikling er nemlig knyttet sammen med både verdispørsmål og handlingsvalg og oppfattes av mange som særlig viktige, engasjerende og akutte. Jeg har pekt på at det finnes støtte for slike perspektiver innenfor pedagogisk filosofi, som også utfordrer til videre refleksjon over hvordan grunnleggende verdier med betydning for menneskelig og ikke-menneskelig liv aktualiseres i et dannelsingsperspektiv. Sentralt i dette står blant annet spørsmål om framtidstro, menneskers forhold til det ikke-menneskelige og til det mørke og ukjente. De eksistensielle perspektiver aktualiserer også gjennom tanken om antropocen det etiske ansvar som mennesker har for den situasjon kloden befinner seg og dermed betydningen av å handle rett.

Planene i KRLE og religion og etikk gir gode muligheter for å trekke vekslers på både fagdidaktiske og pedagogisk-filosofiske dannelsingsperspektiver i arbeidet med etiske og eksistensielle perspektiver på bærekraftig utvikling. Man kan reise små og store spørsmål om forholdet mellom menneske og natur, individ og samfunn, oss som lever og framtidens mennesker. Det ikke-menneskelige trer tydeligere fram gjennom vekten på bærekraftspørsmålene, men samtidig opprettholdes tanken om mennesker som unikt etisk ansvarlige og om at det er menneskers eksistensielle spørsmål som settes på dagsorden.

Fagene som arbeider med kunnskap om religioner og livssyn kan bringe et mangfold av «myter og metaforer» som befatter seg med «store spørsmål» inn i utforskningen av bærekraftspørsmålene som religioner og livssyn tematiserer. Det betyr imidlertid ikke at skolens religions- og livssynsundervisning bør gjenoppta en oppgave med å gi elevene tro og håp, innsikt i truslene fra det onde og øve dem i å avvise det umoralske, men nå med bærekraft som ledende norm. Noe slikt ville bryte med den utvikling som religions- og livssynsundervisningen har vært gjennom i Norge, fra å være normativ «kulturforkynnelse» til å bli stadig mer objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning om religioner og livssyn, etikk og filosofi. Didaktisk er det nærliggende å knytte

«det eksistensielle» til metodene som er brukt i filosofisk samtale, hvor man forsøker å kombinere øvelse i å sette seg i den andres sted med å prøve ut andre posisjoner enn den man selv er mest knyttet til. Her er en utfordring for de som utvikler kunnskapsfeltet knyttet til filosofisk samtale om mer grunnlagstenkning og utviklingsarbeid for å vurdere hvilke muligheter og problemer det innebærer å nærme seg eksistensielle spørsmål på denne måten (Børresen & Fuglseth, 2022; Børresen & Persson, 2020).

Når det gjelder spørsmål om etisk normativitet i undervisningen om bærekraft har Kvamme (2019a) pekt på at dette både handler om hvilken plass bærekraft skal ha i skolens virksomhet ut fra et normativt perspektiv og om hvordan man arbeider med etiske spørsmål knyttet til bærekraft i skolens fag. Han diskuterer kritisk skillet mellom faktaorientert, normerende og pluralistisk miljø- og bærekraftundervisning, men vektlegger særlig kvaliteter ved den pluralistiske (Kvamme, 2019a, s. 175; Öhman & Östman, 2019). Man skal ikke drive det for langt når det gjelder å påvirke elevene til et bestemt standpunkt, samtidig som det er sentralt å få fram det normative ved problematikken. Bærekraftproblematikken reiser etiske dilemmaer både for enkeltindividet og på samfunnsnivå, og også her kan filosofisk samtale kan være en metode der elevenes muligheter for å gi uttrykk for egne synspunkter kombineres med å belyse styrker og svakheter i argumenter og dessuten gir plass for faktaspørsmålene (Kvamme 2019a, s. 183–184). En slik arbeidsmåte kan gjøre det mulig å belyse de ontologiske og epistemologiske spørsmål av normativ karakter som bærekraftdiskusjonen reiser.

Konklusjon

Artikkelen har argumentert for at bærekraftsspørsmål aktualiserer etiske og eksistensielle spørsmål og svar, og at disse med god grunn kan utforskes i KRLE og religion og etikk. Det bør skje på en måte som gir den enkelte elever aktørskap, ut fra egne forutsetninger, samtidig som elevene blir kjent med ulike menneskers meningskonstruksjon både historisk og aktuelt. Det tverrfaglige temaet egner seg for å komme tett på fagenes egne kunnskapsområder (religion, livssyn, etikk og filosofi), og er en arena hvor elever og lærere kan undersøke hva tverrfaglig samarbeid kan gi i møte med store, grunnleggende utfordringer både for menneskeheten og for den enkelte elev. Den nye læreplanen åpner for å arbeide etisk med normative spørsmål først og fremst på en diskursiv og deliberativ måte som sikrer intersubjektiv kontroll. Når det gjelder eksistensiell normativitet, er den personlige opplevelse og forpliktelse enda tydeligere til stede, men gjennom en funksjonell tilnærming kan også denne åpnes for intersubjektiv innlevelse og diskusjon.

Klimakrise aktualiserer spørsmål om et menneskelig samfunn som synes å produsere sin egen undergang. Kan menneskene redde seg selv, eller må de søke råd og hjelp utenfor det menneskelige samfunnet og utenfor det umiddelbart kjente? Slike problemer kan ikke skolen gi svar på, men i KRLE og religion og etikk kan de reises og samtales om og der kan elevene formulere sine egne spørsmål og svar. De kan også

utforske religioners og livssyns «spørsmål og svar» om menneskelig og andre typer liv, om tilværelsens mørke og ukjente sider; grunnleggende forestillinger, fortellinger og praksis, kosmologi, menneskesyn og kunnskapssyn.

Forfatteromtale

Geir Skeie (f. 1954) er professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger og innehar en UNESCO Chair knyttet til mangfold, inkludering og utdanning. Han er også vitenskapsombud ved UiS. Hans forskning har primært handlet om religion og utdanning med både empiriske og teoretiske perspektiver og med en særlig interesse for religiøst mangfold og den rolle det spiller.

Referanser

- Aldenmyr, S. I. (Red.). (2018). *Läraren och yrkesetiken*. Studentlitteratur.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Berg, A.-J., Bolsø, A. & Hellstrand, I. (2020). Posthumanistiske muligheter og transhumanistiske blindspor i det antropocene. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(4), 285–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-04-04>
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Børresen, B. & Fuglseth, K. (2022). Avklaring og prøving: Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter. *Prismet*, 73(1–2), 99–115. <https://doi.org/10.5617/pri.9700>
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 247–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education*, 5, 122. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00122>
- Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 66–77. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-02>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet. Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever* [Doktorgradsavhandling, Södertörns Högskola]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-42767>
- Johansen, K. E. (1994). Noen grunnlagsproblemer. I K. E. Johansen (Red.), *Etikk. En innføring* (s. 177–214). J. W. Cappelens forlag.
- Johnson, R. L., Liu, J. & Burgess, Y. (2017). A model for making decisions about ethical dilemmas in student assessment. *Journal of Moral Education*, 46(2), 212–229. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1313725>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Klein, J. T. (2017). Typologies of interdisciplinarity. The boundary work of definition. I R. Frodeman, J. T. Klein & R. C. D. S. Pacheco (Red.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (s. 21–34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3>
- Klein, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication, and collaboration*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197571149.001.0001>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvamme, O. A. (2019a). Etikdens plass i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 171–190). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. (2019b). School strikes, environmental ethical values, and democracy. *Studier i pedagogisk filosofi*, 8(1), 6–27. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i1.117967>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lysgaard, J. A., Bengtsson, S. & Laugesen, M. H.-L. (2019). *Dark pedagogy. Education, horror and the anthropocene*. Palgrave Macmillan.
- Ohnstad, F. O. (2007). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52243>
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: Fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://journals.uio.no/adno/article/view/4698>
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2018). Why should religious education include exploration of existential questions and personal values? I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (Red.), *Challenging life. Existential questions as a resource for education* (s. 383–396). Waxmann Verlag.
- Skeie, G. & Zetterqvist, K. G. (2023). *Hva er eksistensielle spørsmål og svar – i skolen?* (Under utgivelse)
- Sporre, K. (2021). Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not? *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 367–383. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982>
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-0>
- Tomren, T. S. (2020). Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjemen. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning. Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (s. 143–165). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/0.23865/noasp.107.ch6>
- The Telegraph. (2019, 23. september). «How dare you?» – Emotional Greta Thunberg attacks world leader [Video]. YouTube. <https://youtu.be/xVIRompc1yE>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i religion og etikk (RE)*. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Vestøl, J. M. (2005). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken: Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32289>
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. V. Poock, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching. Ethical and political challenges* (s. 70–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348>