

Geir Skeie

Universitetet i Stavanger

Kirsten Grønlien Zetterqvist

Stockholms universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9729>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Hva er eksistensielle spørsmål og svar – i skolen?

Sammendrag

Læreplanene fra 2020 i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og Religion og etikk (RE) har «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» som et av kjerneelementene, og denne artikkelen diskuterer hvordan eksistensielle spørsmål kan forstås i en skolekontekst, med et konstruktivt sikte. Det gjøres kort rede for religionsdidaktisk forskning som har relevans i denne sammenheng og peker blant annet på at det har vært tendenser til en ufruktbar dikotomi mellom påvirkning og objektivitet, der eleven i stor grad blir sett på som en «re-aktør». Artikkelen argumenterer deretter for at «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» kan tilby en vei ut av dette og at kjerneelementet bør forstås ut fra et allmennmenneskelig perspektiv. Derfor, og av begrepshistoriske grunner, er eksistensialfilosofisk tenkning et særlig relevant utgangspunkt for å gi innhold til dette kjerneelementet. Med bakgrunn i en gjennomgang av tekster fra de Beauvoir og Heidegger foreslår artikkelen fem kriterier som bør ligge til grunn for å tale om eksistensielle spørsmål, og som lar seg anvende i en skolekontekst: 1) at det er en konkret person, 2) at personen stiller et spørsmål, 3) at spørsmålet er viktig for den som spør, 4) at spørsmålet har et distinkt innhold og 5) at spørsmålet stilles i en bestemt situasjon. Deretter diskuterer artikkelen hvorvidt disse kriteriene lar seg forsvare i møte med fagplanene for KRLE og RE og den overordnede del av læreplanen. Det argumenteres for at utforsking av eksistensielle spørsmål og svar bidrar til å realisere overordnede dannelses mål i læreplanverket. Artikkelen bidrar med dette til å legge et grunnlag for videre forskning og didaktisk utviklingsarbeid knyttet til utforsking av eksistensielle spørsmål og svar.

Nøkkelord: kjerneelement, eksistensielle spørsmål, danning, religion, livssyn

What are existential questions – in a school setting?

Abstract

The new Norwegian curriculum for religious education includes ‘exploration of existential questions and answers’ as one of five key elements. The article discusses how this key element should be understood against a background of religious education research and debates. Here, a dichotomy between learning *from* and learning *about* religions and worldviews has limited the possibilities for exploring the existential

perspectives of students themselves. It is argued that 'exploration of existential questions and answers' should be seen as a universal human capacity and that existential philosophy offers a conceptual framework to define certain conditions that should be met when we speak about 'existential questions'. Based on discussion of texts from de Beauvoir and Heidegger, a set of five criteria are suggested for school settings: 1) a person is the actor, 2) this person is asking a question, 3) the question is important to this person, 4) the question has a distinct content, 5) the question is formulated in a particular context. These criteria are developed and discussed in relation to the curricula of religious education in primary, secondary and upper secondary education as well as the core curriculum. It is argued that the 'exploration of existential questions and answers', offers the possibility to achieve key educational goals related to bildung and it is argued that there is a potential for research to develop this further.

Keywords: core elements, existential questions, bildung, religion, religious education

Innledning

I den nye læreplanen for skoleverket er «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» tittelen på et «kjerneelement» i fagene kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) i grunnskolen og religion og etikk (RE) i videregående skole. Siden læreplanstrukturen gir kjerneelementene en sentral plass i det lokale læreplanarbeidet, blir det viktig hvordan dette kjerneelementet oppfattes, ikke minst av lærere. Flere spør seg hva «eksistensielle spørsmål» innebærer, ettersom begrepsbruken har vært lite vanlig i norsk læreplansammenheng. Derfor er det nødvendig å reflektere over begrepsbruken og hva den kan bety i skolens praksis. Denne artikkelen legger hovedvekten på det første, og ønsker med det å legge et bedre grunnlag for det andre. Følgende forskningsspørsmål reises: *Hva innebærer det når læreplanens kjerneelement sier at elever skal utforske eksistensielle spørsmål og svar? Hvordan kan man identifisere og bruke eksistensielle spørsmål i undervisningen?* Vår diskusjon refererer primært til KRLE-faget, men mye av det vi skriver er også relevant for RE.

I det følgende vil vi først gjøre rede for hvordan eksistensielle spørsmål og lignende begrep har blitt behandlet i den religionsdidaktiske forskningen og peke på noen utfordringer dette har skapt. I denne forskningen har det vært en omfattende diskusjon om hvilken plass eksistensielle spørsmål skal ha i religions- og livssynsundervisningen. Man har også undersøkt hva som kjennetegner barns og unges egne spørsmål om livet og drøftet hva dette betyr for undervisning i skolen. Vårt bidrag er å undersøke hvordan og hvorfor en forståelse av «eksistensielle spørsmål» i lys av den eksistensialfilosofiske tradisjonen kan yte et bidrag her. Vi vil gjøre dette gjennom å lansere en definisjon med fem kriterier, som vi foreslår for bruk i skolesammenheng. Definisjonen blir deretter testet ut på læreplanen, både overordnet del og KRLE-planen, for å se om den kan fungere

som en utdyping av disse. Til slutt har vi noen korte refleksjoner over hvordan dette kan bidra til å utvikle undervisningspraksis i skolen.

Forskningsbakgrunnen

I svensk religionsdidaktikk varslet utredningen *Tonåringen och livsfrågorna* (1968) en økt interesse for barn og unges egne spørsmål om livet. Dette førte etter hvert til en mer omfattende diskusjon om hva «livsfrågor» og «eksistensielle spørsmål» handlet om og flere andre begreper ble etter hvert del av denne diskusjonen (Eriksson, 1999; Falkevall, 2010; Hartman, 1992; Heimbrock, 2005; Löfstedt, 2011; Selander, 1994; Skeie, 1999). I tillegg til å utvikle begrepsforståelse, fikk også den svenske forskningen fram forskjellen mellom å se eksistensielle spørsmål som et trekk ved etablerte religions- og livssynstradisjoner og å se dette som et funksjonelt aspekt ved menneskers orientering i verden. Mens det første perspektivet var sentralt i Uppsalamiljøet omkring Anders Jeffner, ble det siste perspektivet mer sentralt i religionsdidaktisk forskning, ikke minst inspirert av Sven Hartmans forskning (Skeie 1999, Zetterqvist 2009a, 2009b). Mye av den skandinaviske debatten om disse spørsmålene har vært farget av den svenske konteksten, men den har tatt litt ulike retninger. Grunnen til at «livsfrågor» (livsspørsmål) er særlig interessant for vår tematikk her, er at dette begrepet danner en forutsetning for flere andre, særlig livstolkning og «livsåskådning» (livssyn). Gunnarsson gikk gjennom den religionsdidaktiske begrepsutviklingen både i norsk og svensk sammenheng i 2009, og oppsummerte at man;

...har gått från ett relativt substantiellt, kognitivt livsåskådningsbegrepp till et mer funktionellt livstolkningsbegrepp, med människan som meningssökande varelse i fokus (...) livstolkningen är själva tolkningsprocessen, människans strävan efter att göra tillvaron begriplig och meningsfull. Det gör hon i samspel med sin omvärld, både andra människor, samhället och naturen. (Gunnarsson, 2009, s. 78).

Livstolkning som begrep er hos Gunnarsson primært tenkt deskriptivt og funksjonelt. Imidlertid bringer begreper med «liv» i seg ofte normative konnotasjoner knyttet til virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdier. Den kompleksitet som dette skaper, har preget debatten i norsk og dansk kontekst, men lar seg også spore i Tyskland (Heimbrock 2005). Både språklige og historiske forhold knyttet til de skandinaviske landene gjør imidlertid at begrepene ikke har klare paralleller i engelskspråklig sammenheng, der mye skandinavisk religionsdidaktikk har hentet inspirasjon i de siste tiårene. Impulsene fra Storbritannia har i stedet handlet mest om hvordan religionsdidaktikken best kan inkludere et økende religions- og livssynsmangfold, og tilstrebe likeverd, slik at bestemte posisjoner ikke skulle dominere.

I tråd med et slikt religionsvitenskapelig inspirert perspektiv, hevdet Andreassen i sin analyse av norsk religionsdidaktikk fram til 2008 at «livstolkning» framstod som et begrep for personlig utvikling, formet av et (kristent) teologisk perspektiv, og at dette var problematisk (Andreassen, 2008). På omtrent samme tidspunkt skrev Bøwadt (2007) om hvordan livsfilosofi og bestemte teologiske strømninger har preget danske læreplaner i kristendomskunnskap og dansk religionsdidaktisk forskning. Begge forskere så «livstolkning» som et uholdbart grunnlag for en religionsundervisning for alle elever. De hevdet at begrepet bringer med seg noen bestemte forestillinger i synet på mennesket og på hva religion er. Disse forestillingene gir seg ut for å være allmennmenneskelige, men er i realiteten tydelig farget av kristen forestillingsverden, teologisk eller filosofisk. I Sverige, hvor den teologiske dominans i religionsdidaktikken har vært mindre tydelig og mer av forskningen har vært empirisk orientert, har imidlertid bruken av «livstolkning» som begrep vært langt mindre kontroversielt (Skeie, 2002). Konteksten spiller altså sammen med bruken når betydning drøftes.

I tråd med ønsket om å inkludere elever med ulike religions- og livssynbakgrunn, har det i seinere år, særlig i Nederland og Storbritannia, vært økt interesse for «worldview» som et mulig fellesbegrep for både religioner og (sekulære) livssyn (Kooij, 2016; Kooij, de Ruyter & Miedema 2017, Tharani 2018, Cooling 2020). En viktig begrunnelse er at det også inkluderer den økende gruppe av barn og unge som ikke identifiserer seg med en bestemt religion eller et livssyn. «Worldview» omfatter nemlig eksistensielle spørsmål, som anses som allmennmenneskelige (Tharani, 2018, 30 og Kooij, de Ruyter & Miedema 2017, 174). Her er det likheter med den svenske forskningstradisjonen fra Uppsalamiljøet omkring Jeffner på 1970-tallet. Også Aadnanes, som lenge har arbeidet med livssynsbegrepet både prinsipielt og i didaktisk sammenheng i Norge, knytter eksplisitt an til tradisjonen fra Jeffner (Aadnanes 2012, 11). Den «nye» interessen for «worldviews» har også fått nedslag i Norge, særlig gjennom Bråtens diskusjon av Thaves og van der Kooij (Andersland og Bråten, 2022; Bråten 2021). I denne litteraturen brukes begrepet «eksistensielle spørsmål» hovedsakelig om «store spørsmål» på en måte som inkluderer både funksjonelle og substansielle elementer uten at forskjellen mellom de to er understreket.

Interessen for «worldview» («livssyn») henger altså delvis sammen med den økte bevissthet om og kritikk av implisitte normative forutsetninger i religionsdidaktikken. Dette preget mye av debatten om religionsundervisning fra innføringen av KRL-faget i 1997, og ledet til rettssaker og læreplanendringer. Sentrale elementer var spørsmål om «påvirkning» og «identitet» og ofte ble det vist til dikotomier som objektivt/subjektivt; utenfra-/innenfraperspektiv; lære om /lære av, enten fordi man ønsket å opprettholde dem, eller for å problematisere dem (Andreassen 2016, Eidhamar 2019). Etter hvert har det også blitt en bredere oppmerksomhet omkring religions- og livssynsfagenes forhold til den enkelte elev, til det «personlige». Dette har også ført til at spørsmål som skaper konflikt

og spenninger i klasserommet blir sett i et annet lys og at bildet av det «trygge» klasserommet er blitt mer nyansert (Anker & Lippe, 2016; Flensner & Lippe, 2019; Skeie, 2017, 2021, 2022).

Det samlede bildet er dermed at norsk religionsdidaktisk forskning er blitt mindre opptatt av å markere grenser for hvor «personlig» faget kan være, og mindre preget av at religioner og livssyn er noe utpreget «personlig» eller «privat», som man skal være særlig varsom med å nærme seg. Både diskusjonen om «worldviews», kontroversielle spørsmål og «safe space» peker i denne retning (Lippe, 2021, Skeie 2022). Med advarsler mot å bli for personlig og privat oppstår nemlig en risiko for at forståelsen av eleven som en selvstendig aktør, som et subjekt i forhold til eksistensielle spørsmål, ikke blir tatt tilstrekkelig på alvor. I stedet kan eleven bli primært forstått som en «re-aktør», med vekt på spørsmål om hva eleven kan eller bør utsettes for, hvor mye eleven tåler av «påvirkning», og gjerne med vekt på familiens rett til oppdragelse i tråd med sine verdier.

Den nye læreplanens vekt på eksistensielle spørsmål som kjerneelement åpner for å gi eleven en mer aktiv rolle i religions- og livssynsfaget når det gjelder arbeid med eksistensielle spørsmål. Dessuten legges det mer vekt på eksistensielle elementer i religions- og livssynstradisjoner. I begge tilfelle forutsetter dette en gjennomtenkt forståelse av hva eksistensielle spørsmål handler om. Mens livssynsforskningen særlig orienterer seg mot eksistensielle spørsmål som del av livssynene (Aadnanes 2012, 20-32), fokuserer vi her på det aktive enkeltmennesket i møte med livet og verden. Vi vil derfor i denne artikkelen undersøke og utvikle hva «eksistensielle spørsmål og svar» innebærer, med vekt på «spørsmål». Dette gjør vi ved å trekke veksler på den fenomenologiske eksistensialfilosofien, ikke som en «livssynsretning», men som et filosofisk grunnlag for å presisere hva det innebærer å tale om eksistensielle spørsmål. I tillegg til at denne filosofiske tradisjonen bruker samme terminologi («eksistensiell») har den utviklet en forståelse av mennesket i verden som gjør den egnet til å få fram en nyansert og anvendbar forståelse av «eksistensielle spørsmål».

Etter å ha begrunnet vår oppfatning av eksistensielle spørsmål filosofisk, viser vi hvordan denne forståelsen lar seg innlemme i en skolesammenheng. Dette gjør vi først ved å gå noe nærmere inn på læreplanens overordnede formuleringer om skolens mål og oppgaver. Deretter viser vi hvordan fagplanen i KRLE presenterer stoffet elevene skal arbeide med og dens syn på elevens og lærerens ansvar i dette arbeidet. Selv om artikkelens relevans er knyttet til de nye læreplanformuleringene er dette ikke en læreplananalyse. Derfor er ikke vårt første skritt å se læreplanformuleringene i historisk lys og sammenligne med tidligere læreplaner, vår oppgave er i så måte mer konstruktiv enn dekonstruktiv, og er ment som et bidrag til religionsdidaktisk grunnlagstenkning. Til slutt berører vi kort hva våre resultater kan innebære for skolens arbeid.

«Eksistensielle spørsmål» i et filosofisk perspektiv

Hvis vi vil forstå hva ord og begreper betyr, bør vi undersøke hvordan de brukes, sier Wittgenstein (2003). I hvilke sammenhenger bruker vi et ord og når henvises det til et bestemt begrep? Gradvis vokser det fram betydning gjennom denne ordbruken og vi får det som Wittgenstein kaller «språkspill», hvor også nye betydninger kan farge meningsinnholdet gjennom bruken. Vår interesse er «eksistensielle spørsmål», og dette begrepet brukes i temmelig ulike sammenhenger. Når kunst, teater, film og litteratur diskuteres, hender det at man henviser til verkets eksistensielle dimensjon. I senere år har også bruken av «eksistensiell helse» blitt etablert (Austad et al., 2020). Her er det forbindelser til bruk av eksistensielle perspektiver innenfor psykoterapi og rådgiving, også rettet mot skolen (Duncan et al. 2020). Disse knytter oftest an til eksistensialfilosofien på en eller annen måte og det er fellestrekk mellom noe av dette og vår religionsdidaktiske problemstilling. Det som kjennetegner denne aktuelle og varierende bruk av «eksistens», er at det gjennomgående vises til noe grunnleggende og avgjørende for menneskelig liv, men som strekker seg ut over behovene knyttet til mat, klær og husrom. Samtidig kan betydningen oppfattes som diffus. Hvilke spørsmål er det snakk om? Hva gjør dem til «eksistensielle»? Hva spørres det etter? Er det et bestemt, substansielt innhold spørsmålene retter seg mot? Er det visse tema som er eksistensielle? Eller er eksistensielle spørsmål først og fremst knyttet til det behovet som ligger bakenfor selve spørsmålet, og som foranlediger at det blir stilt, altså et funksjonsaspekt?

Innenfor den eksistensialfilosofiske tanketradisjonen har eksistens-begrepet lenge vært i bruk, og det er derfor en spesiell grunn til å søke i den retningen når man skal undersøke begrepets betydning gjennom bruken. Siden antikkens filosofi, med Platon og Aristoteles som forgrunnsfigurer, har spørsmålet om hva noe er, for eksempel et menneske, hatt forrang foran det å utforske det faktum at noe er. Eksistensialismen endrer denne grunnleggende prioritering ved å vende den filosofiske interessen bort fra *hva* noe er, altså å søke etter vesen og essens og substans, til å interessere seg for *at* noe er, altså dets væren, eksistens.

Eksistens og væren

Filosofen Martin Heidegger spiller en sentral rolle i bakgrunnen for eksistensialfilosofien. Vi vil særlig gjøre bruk av hans hovedverk "Væren og tid", fra 1927. Han mener at spørsmål om væren befinner seg mellom to ytterpunkter. På den ene siden er det en selvsagt og uproblematisk forutsetning, gitt i kraft av at vi lever. På den annen side er spørsmålet om væren noe uforståelig, som er vanskelig å gripe og som kan framstå som dunkelt. Mellom disse ytterlighetene må vi gjøre et veivalg. En mulighet er å nøye oss med at væren er noe selvsagt og ikke bekymre oss mer for det. Den andre muligheten er å hevde at dersom væren

er selvsagt, er det desto større grunn til å utforske hva dette selvsagte innebærer, hva som er den forutsetning som alle andre forutsetninger bygger på.

Som filosof valgte Heidegger den siste muligheten. Han mener at den uklarhet som er knyttet til væren, ikke bare beror på noe ved væren i seg selv, men henger sammen med at vi har vært vant til å forstå dette i lys av en lang filosofisk tradisjon som har formet vår måte å tenke på. Uklarhetene henger sammen med at filosofien har skjult dette bak et forheng av begreper og hindret at vi får tilgang til fenomenet. Den tradisjonelle ontologien har blitt en rad av frittsvevende påstander som «sperrer for tilgangen til de opprinnelige «kildene» som de overleverte kategoriene og begrepene til dels ble utvunnet av på en ekte måte.» (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 50)

Heidegger ønsket å fjerne det «forhenget» som den filosofiske tradisjon har laget, og enkelt uttrykt kan vi si at han gjorde dette ved å plassere værensspørsmålet en ny filosofisk sammenheng. Heidegger mener at ontologi bare er mulig som «fenomenologi» (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 63) Spørsmålet om hvilken mening væren har, kan ikke isoleres og behandles som en metafysisk, frittsvevende påstand om væren i seg selv. I stedet bør interessen rettes mot noe spesifikt værende, noe som er et åpenbart og selvsagt fenomen. Gjennom dette kan vi gå tilbake til de opprinnelige erfaringer eller kilder. For å få dette til, vil den fenomenologiske undersøkelsen la «det som viser seg, bli sett ut fra seg selv, slik det viser seg ut fra seg selv.» (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 62)

Det er en slik (fenomenologisk) erfaring vi gjør for eksempel når vi stiller et spørsmål. For, hva er det som gjør noe til et spørsmål? Heidegger mener at hvert spørsmål er leting etter noe og denne leting har allerede fått sin retning ut fra det som søkes. Slik inneholder spørsmålet på en eller annen måte det som det spørres etter, siden den som spør hører til den samme væren som det som det spørres etter. Når vi spør etter hvilken mening væren har, betyr det altså at vi allerede har forståelser av væren, selv om disse er «gjennomsnittlige og vage». (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 35).

Ved hjelp av Heideggers fenomenologiske ontologi kan vi komme nærmere en forståelse av de eksistensielle spørsmålenes kjennetegn og særpreg. Denne tenkningen gjør det mulig å se dem som primære og grunnleggende spørsmål. De handler nemlig om den virkelighet som vi alle er del av, men som vi nærmer oss på ulike måter og dermed med ulike spørsmål, som alle springer ut av vårt eget værende i verden. Blant de mange spørsmål vi kan stille til vår væren, finnes også de eksistensielle. Selv om eksistensielle spørsmål ofte kan oppfattes som vage og allmenne, er det mulig å rette oppmerksomheten mot selve fenomenet som det blir spurt om, og gjennom dette følge spørsmålet tilbake til den som spør, til det utgangspunkt spørsmålet kommer fra.

Menneskets måte å være på kjennetegnes ifølge Heidegger av at det alltid er et personlig «jeg er» som forholder seg til «sin væren som til sin mest egne mulighet.» (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 70) Dermed er ikke mennesket et eksemplar av en allmenn, generell menneskehet, men en spesifikk og unik

eksistens, det Heidegger kaller en mulighet. Det er viktig at mennesket på en eller annen måte forstår dette vilkåret. Da kan man få fatt i sin egen måte å orientere seg i livet på og i sin egen måte å skape mening på. Spørsmål om meningen med å være til, stilles altså ut fra de opprinnelige erfaringer med å være til som man allerede har som levende menneske. Her finnes det en «vag værensforståelse». Dette kan framstå som en lukket sirkel, i og med at spørsmålet stilles av en som spør, og at det rettes mot den personlige eksistensen. Imidlertid brytes sirkelen av at spørsmålet artikuleres gjennom språket eller annet allment tilgjengelig uttrykk, og dermed blir tilgjengelig for andre som et mulig spørsmål om en mulig felles væren. Når eksistensielle spørsmål blir tilgjengelige på denne måten, kan også svar på slike spørsmål bli tilgjengelige som mulige svar på mulige felles spørsmål dersom de artikuleres. Det foregår altså et samspill mellom individ og fellesskap. For å utvikle dette poenget videre har vi vendt oss til filosofen Simone de Beauvoir og hennes tenkning om individ og fellesskap.

Personlig og fellesmenneskelig eksistens

Den eksistensialfilosofiske tanketradisjonen har et tydelig individperspektiv. Mennesket gis oppdraget om å forme sitt liv (Sartre 1993, s. 11). Dette er også en framtreddende tanke hos Simone de Beauvoir. Betydningen av å bryte radikalt med en essensialistisk ontologi er grunnleggende i hennes filosofi. Hun motsetter seg enhver form for skjebnetro, enhver på forhånd gitt og essensialistisk forestilling om for eksempel kjønn, slik det kom tydelig til uttrykk i hennes gjennomgang i boken «Det annet kjønn» (Beauvoir et al., 2000):

Man kan ikke i utgangspunktet si at vår jordiske skjebne har eller ikke har betydning, for det er avhengig av oss å gi den en. Det er opp til mennesket å sørge for at det er viktig å være menneske, og det er bare mennesket som kan føle sin suksess eller sitt nederlag. (Beauvoir et al., 2000, s. 96)

Simone de Beauvoir avviser altså det generelle spørsmålet om livets mening, og velger i stedet å ta utgangspunkt i spørsmålet om mennesket som en enkeltperson og som en erfarende eksistens, en hovedaktør (Beauvoir, 2009, s. 95-96). Å skape mening i sitt liv, er ifølge henne noe som ligger i den enkeltes hånd og i det oppdraget finnes både friheten til å velge og nødvendigheten av å ta ansvar for sine valg: «Friheten er den kilden alle betydninger og alle verdier veller opp fra.» (Beauvoir et al., 2000, s. 103)

Slik framgår det tydelig at spørsmålet om eksistensiell mening er direkte knyttet til spørsmål om verdi og dermed til moral og etikk. Mot slutten av sin undersøkelse tar hun også fatt i spørsmål om menneskesynet. Kan man si at hennes filosofiske forslag er uttrykk for en radikal individualisme? Selv svarer hun ja;

hvis vi med det mener at den gir individet en absolutt verdi og at den erkjenner at det bare er individer som har makt til å grunnlegge sin egen eksistens. (...) den står i motsetning til de totalitære doktrinene som setter drømmebildet av Menneskeheten over mennesket. (Beauvoir et al., 2000, s. 179).

Hun svarer imidlertid også nei; det er ingen «solipsisme, for individet eksisterer bare ved å transcendere seg selv og dets frihet kan bare fullendes gjennom dens andres frihet.» (Beauvoir et al., 2000, s. 179). Det er altså ikke slik at mennesket er fritt i og for seg selv, det er samtidig slik at denne frihet forutsetter at man tilskriver sitt medmenneske den samme frihet: «Individet rettferdiggjør sin egen eksistens gjennom en bevegelse som, liksom eksistensen, springer frem fra dets innerste, men ender opp utenfor det.» (Beauvoir et al., 2000, s. 179).

Innenfor de Beauvoirs måte å tenke på, der hun går ut fra at eksistens kommer før essens, hører de eksistensielle spørsmålenes særpreg og kjennetegn hjemme innenfor det oppdrag det enkelte menneske har om å realisere sitt liv. På den måten har disse spørsmålene et funksjonelt aspekt. Spørsmål stilles av en aktør, og å grunnlegge sin eksistens er noe man gjør, en undersøkende og skapende virksomhet. Det hindrer ikke at eksistensielle spørsmål også har et substansielt aspekt. Når mennesket skaper mening i sitt liv gjør hen det i forhold til andre mennesker, i forhold til den situasjon og den verden som hen befinner seg i. Når mennesket grunnlegger sin eksistens og skaper mening, innebærer det alltid et substansielt innhold. Verdensbilder utvikles, og vurderinger tar form. Den enkeltes oppdrag om å passe på at det er viktig å være menneske, er samtidig et kollektivt oppdrag, et fellesmenneskelig «prosjekt» som omfatter både et funksjonelt og et substansielt aspekt.

Dette samspillet mellom det substansielle og funksjonelle og forbindelsen til det fellesmenneskelige som de Beauvoir formulerer, reiser spørsmål om forholdet mellom eksistensielle spørsmål og selvforståelse, eller «identitet». I samfunn preget av den moderne pluraliteten er det ikke mulig å tale allment om identitet, i stedet har selvforståelsen for lengst blitt beskrevet som mangfoldig og refleksiv, ikke stabil og enhetlig (Giddens, 1991). Det betyr imidlertid ikke at identitet er løstrevet fra det eksistensielle. Her mener vi at Poul Ricoeurs filosofi kan bidra til en utdyping (Ricoeur, 1992). Han foreslår å se identitet som sammensatt av to ulike aspekter, «selvhet» (selfhood) og «likhet» (sameness). Hvis identitet skal ha noen mening, må den ha en viss varighet over tid, samtidig er det et faktum at mennesker endrer seg over tid, uten dermed å bli «en annen». For å løse dette problemet, ser Ricoeur identitet som en pågående dialektisk prosess, mellom et funksjonelt og et substansielt aspekt. Det funksjonelle aspektet er ivaretatt av identitet forstått som et «selv», som ikke forandrer seg med tiden. Samtidig kan selvet bare komme til uttrykk gjennom et innhold; en fortelling om seg selv. Denne fortellingen kan skifte over tid, mens personen (selvet) som forteller, forblir. De to kan ikke rives fra hverandre, samspillet mellom den som forteller og selve fortellingen utgjør til sammen identiteten. Dermed blir identitet hos Ricoeur en kombinasjon av noe som skifter og noe som forblir (Uggla, 1994, s. 441-449).

Liksom de Beauvoir, er ikke heller Ricoeur bare individualistisk; fortellingen om oss selv inkluderer handling som del av identiteten, og fortellingen sier også noe om hvordan identiteten kommer til uttrykk i vårt forhold til andre og til verden.

Vi har dermed, ved hjelp av eksistensialfilosofisk tradisjon, etablert et grunnlag for å kvalifisere forståelsen av hva eksistensielle spørsmål innebærer. Det handler om en person som spør og som forholder seg til «sin mest egne mulighet». Dette er et funksjonelt perspektiv som ikke forutsetter et spesifikt innholdsmessig kjennetegn ved selve spørsmålet og heller ikke noe om hva svaret kan være. Alle menneskets muligheter er allerede på plass i og med at mennesker er i eksistensen, men når spørsmålet kommer til uttrykk som noe som angår den enkelte, i den enkeltes liv, har spørsmålet et innhold, et hva, implisitt eller eksplisitt. Det vil alltid være noe som det spørres om og slik blir spørsmålet del av en større sammenheng, hvor andre mennesker er involvert. Når det skjer, blir spørsmålet ikke bare noe som handler om den enkeltes eksistens, men noe man spør om på menneskets vegne.

Basert på dette filosofisk begrunnede forslaget, vil vi i det følgende sammenfatte hvordan det vi til nå har sagt om eksistensielle spørsmål kan forstås i en skolekontekst. Vi ser de følgende fem kriteriene som relevante og brukbare utgangspunkter for læreren i arbeid med eksistensielle spørsmål.

Fem kriterier for å identifisere eksistensielle spørsmål i undervisningen

Ved å forstå eksistensielle spørsmål først og fremst som et funksjonelt begrep, søker vi å unngå både problemene knyttet til dikotomiene omkring påvirkning og objektivitet vi nevnte innledningsvis og problemer forbundet med skolens forankring i hegemoniske kulturelle forutsetninger, oftest majoritetens «kulturarv». Her mener vi eksistensialfilosofien viser seg som en viktig ressurs og vi bygger på arbeider fra seinere år som har pekt i samme retning som vi gjør her (Aldenmyr & Zetterqvist, 2013; Skeie, 2017, 2018; Zetterqvist, 2009a, 2009b). Den substansielt orienterte livssynsforskningen og livssynsdidaktikken knytter gjerne «det eksistensielle» til hvordan ulike livssystema vekker engasjement hos den enkelte eller undersøker hvordan enkeltmenneskers livsspørsmål kan forstås i lys av bestemte livsynstradisjoner (Miedema 2018, Aadnanes, 2012). Vi med vårt funksjonelle perspektiv er ute etter å beskrive hva eksistensielle spørsmål *gjør*, som redskap i det enkelte menneskes livsorientering.¹

For å gjøre dette mer håndterlig i en skolesammenheng, har vi samlet våre kriterier i fem punkter som hver for seg er viktige, men der helheten og samspillet mellom dem er det sentrale for at man skal kunne tale om eksistensielle spørsmål.

¹ Det finnes både eldre og nyere eksempler på en mer substansielt orientert tenkning om eksistensielle spørsmål i forbindelse med religions- og livssynsundervisning, blant annet hos Miedema (2018).

For å få fram hovedtrekkene, har vi forenklet beskrivelsen noe og formulert oss som om det er et menneske (f.eks. en elev) som stiller et eksistensielt spørsmål og et annet menneske som hører dette. Selv om dette gjør framstillingen ganske konkret, kan det i praksis arte seg på mange måter; det er derfor ikke en oppskrift, men en forenklet framstilling av sentrale kriterier som både kan nyanseres og anvendes på ulike vis i en skolekontekst. Det kan for eksempel tenkes andre uttryksformer enn verbalspråk, eller man kan se for seg at ikke alle kriteriene er oppfylt og at en person dermed bare er på vei mot å formulere et eksistensielt spørsmål. I kortform kan vi formulere kriteriene slik: *Det kreves en person som spør om noe som er viktig for den personen, og at spørsmålet formuleres i en bestemt situasjon.* I det følgende har vi utviklet dette noe nærmere gjennom fem kriterier som alle er basert på den eksistensialfilosofiske tradisjon vi har presentert ovenfor.

1) En person

En *person* er utgangspunktet, med sine erfaringer, verdier, utfordringer og relasjoner, slik Heidegger og Beauvoir taler om mennesket som en spesifikk og unik eksistens, en mulighet (Heidegger & Holm-Hansen, 2018, s. 70, Beauvoir, 2009, 95-96). Hvert menneske og dermed hver elev er en slik person. Det betyr at alle bidrar med sine unike særtrekk, sine erfaringer og sine forutsetninger. Samtidig er alle like mye verd, uavhengig av individuelle forskjeller. På denne måten er dette kriteriet inkluderende; ingen mennesker er utelukket. Dette betyr at personen både har et eierskap til og et ansvar for spørsmålet og at det i så måte er uvesentlig hva andre enn denne personen tenker om spørsmålet som blir stilt.

2) Å spørre

Denne personen *spør* fra tid til annen om noe som gjelder livet, det vil si at personens forhold til verden er på spill (Beauvoir et al., 2000, s. 179). Det er ikke en påstand om virkeligheten, men et spørsmål som reises om personens forhold til den. Vi kan dermed si at spørsmålet innebærer at noe løftes ut av det hverdagslige og blir gjort synlig eller hørbart gjennom at vedkommende spør.

3) Viktighet

Et kjennetegn ved det personen spør om er at dette er *viktig* for vedkommende. I dagligtalen bruker vi av og til ordet «eksistensielt» nettopp for å få fram at noe er spesielt viktig, mens det kanskje ellers ikke ville oppfattes slik. Det innebærer at vi taler om visse spørsmål, men det spesielle er først og fremst en kvalitet ved spørsmålet (viktigheten), ikke innholdet i og for seg (Beauvoir et al., 2000, s. 96). Det at noe er viktig kan bety at spørsmålet er sterkt emosjonelt ladet, at det har en moralsk karakter, at det er kognitivt utfordrende, men ingen av disse er nødvendige betingelser. På denne måten vil vi hevde at eksistensielle spørsmål kan avgrenses fra å handle om «det personlige» i og for seg; spørsmålet kan like gjerne handle om noe «der ute» som «her inne».

4) Et spørsmål og dets innhold

Selv om vi har understreket det funksjonelle (en person stiller et viktig spørsmål om sitt forhold til verden), så er også det konkrete formulerte *spørsmålet* som reises av betydning. Det innebærer at noe konkret i verden settes ord på. Denne språkliggjøring er grunnlaget for at andre enn den som spør skal kunne forstå hva saken dreier seg om. Det er ikke et «ordløst» eller «indre» spørsmål, selv om det kan komme derfra, men et spørsmål som andre kan forholde seg til gjennom det «språkspillet» som etableres (Wittgenstein, 2003). Det funksjonelle ved definisjonen innebærer at det ikke er mulig å bestemme på forhånd hvilke spørsmål som er eksistensielle, gjennom henvisning til innholdsmessige kriterier. Den som spør, avgjør.

5) Situasjon

Til slutt vil vi hevde at det ligger implisitt i de foregående elementene at spørsmålet er reist i en bestemt *situasjon*, noe som innebærer flere ting. Som Wittgenstein og andre har pekt på, er språket vevd inn i brukssammenhenger, i situasjoner: Spørsmålet er for det første formulert til noen, slik vi pekte på ovenfor, og dette kan vi kalle en «formuleringssituasjon» der den som spør og de(n) som hører oppholder seg. Det kan også hende at spørsmålet viser tilbake til noe som har skjedd før eller peker ut over den aktuelle situasjonen, altså at spørsmålet har en «utgangssituasjon». Denne kan være helt spesifikk, tids- og stedsbestemt, eller den kan være mer allmenn («vår tid», «vårt samfunn» etc). Situasjonen(e) danner slik en ramme omkring spørsmålet, og kan gjennom det bidra til at et bestemt spørsmål oppfattes som eksistensielt. Ettersom situasjonen kan være noe som den som spør og den som hører har felles, gir forståelsen av situasjonen muligheter for å kommunisere om spørsmålet, forstå det bedre, avklare hva det handler om, og kanskje til og med forholde seg til ulike svar. Situasjonen er med på å utvide det relasjonelle ved eksistensielle spørsmål. Ved å angi en ramme for personens forhold til verden, er situasjonen også et «sted» hvor samtale om spørsmålene kan oppstå og videreføres. Situasjonen eller konteksten er derfor ikke bare noe som finns, selv om «utgangssituasjonen» kan gi et inntrykk av det. Situasjonen er også noe som til en viss grad etableres gjennom formuleringen av spørsmålet. På den måten innebærer spørsmålet en «kontekstualisering», det skaper sin egen situasjon eller sammenheng der det hører «hjemme».

Alle de fem kriteriene kan utdypes og diskuteres. Framfor alt vil det være interessant å ta dem i bruk i undervisning og forskning, slik at de kan diskuteres og utvikles videre gjennom bruk og gjennom eksempler fra virkeligheten. En forståelse som er tett opp til den som her er lagt til grunn for forståelsen av eksistensielle spørsmål, er i bruk i nyere empirisk forskning (Lilja et al., 2020, Sporre, 2021), med røtter tilbake til Hartmans forskning om barns livsspørsmål (Hartman & Torstenson-Ed, 2007).

Eksistensielle spørsmål i skolens læreplan

Den nye læreplanen, med sine formuleringer om eksistensielle spørsmål og svar, gir etter vår oppfatning en bedre mulighet enn tidligere for å få fram religions- og livssynsfagets betydning for den enkelte elev. Dette innebærer også at planen åpner for den revurdering av dikotomier vi pekte på i gjennomgang av forskningslitteraturen innledningsvis. Vi vil i det følgende teste ut og vise hvordan våre fem kriterier på eksistensielle spørsmål kan fungere som en utdyping av det syn på eleven som kommer fram i læreplanens overordnede del og i fagplanens formuleringer. Vi har gjort dette ved å søke etter formuleringer i sentrale styringsdokumenter som relaterer til våre fem kriterier og som derfor gjør det mulig å hevde at vårt perspektiv på eksistensielle spørsmål er relevant. Vi har imidlertid ikke gjort en generell læreplananalyse og relatert dette til våre kriterier. Det er en mer omfattende oppgave som det ikke er rom for her.

Opplæringslovens formålparagraf sier at opplæringa skal ... «opne dører mot verda og framtida». (Opplæringsloven, 2022, §1.1.), og innebærer dermed en tanke om at skolen skal gi den enkelte elev hjelp til å orientere seg i verden. Sammen med overordnet del uttrykker dette et menneskesyn (synet på elevene som personer) og virkelighetsoppfatning (synet på verden) som forankrer skolens mål og virksomhet «i menneskelivets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Dette knyttes til universelle verdier som er uttrykt i menneskerettighetene og barnekonvensjonen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4) Elevene i skolen står dermed grunnleggende sett i det samme forhold til verden omkring, uavhengig av deres individuelle forutsetninger eller sosiale og kulturelle bakgrunn. Det er skolen som skal tilpasse undervisningen slik at den tar hensyn til forskjeller som finnes i bakgrunn og forutsetninger, noe som stiller krav til lærerne: «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Gjennom slike formuleringer etableres et felles verdifundament for de ulike sider ved skolens oppdrag uten at elevene skal tilegne seg et felles livssyn. Elevene skal bli kjent med kunnskaps- og kulturarv, men utfordres også til å forholde seg kritisk og selvstendig til denne: «Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Forholdet til verden er altså ikke noe som allerede er fastlagt, som overleveres, det er i stedet noe som elevene etablerer gjennom utforskning og kreativitet. Samlet peker dette i den retning vi har argumentert for med utgangspunkt i eksistensialfilosofien, fordi man ser elevene som *personer* som undersøker verden og som *spør*, noe som er godt forenlig med vårt kriterium én og to. Overordnet del ser for seg at kritisk bevissthet og etisk bevissthet skal gå hånd i hånd og tegner et bilde av aktive og selvstendige barn og unge. De deltar i

skapende læreprosesser som bidrar til «danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Overordnet del går videre fra et åpent og undersøkende perspektiv til å peke på noen konkrete tema som skolen skal gjøre elevene kjent med og undersøke. Elevene skal møte verden og bli utfordret til ansvar for naturen og deltakelse i demokrati og samfunnsliv, og alt dette skal de få anledning til å utforske i dybden. Det skjer blant annet gjennom temaer som går på tvers av fag; livsmestring, medborgerskap og bærekraft. I dette kunnskapsarbeidet skal elevfellesskapet utgjøre et «inkluderende og inspirerende læringsmiljø» der «mangfold skal anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For å lykkes med dette, peker overordnet del på at det trengs lærere som tenker «nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Overordnet del understreker at elevene skal spørre, men også at det spørres om *viktige* saker. Dette kommer fram når den peker på at «hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Hva som er elevens beste kan ikke bestemmes uavhengig av eleven, det krever at eleven selv også kan kjenne igjen sitt eget beste. Dette åpner for vårt kriterium nummer tre. Vi mener dermed at tanken om eleven som selvstendig aktør, som spør om ting som er viktige for en selv er tydelig tilstede i overordnet del, men når planen nevner konkrete viktige saker i verden, så begrunnes disse i større grad ved å henvise til samfunnsperspektiver enn ved å vise til den enkelte elevs perspektiv. På den måten kan man si at det finnes spor av både et funksjonelt og et substansielt perspektiv i overordnet del av læreplanverket, uten at eksistensielle spørsmål er eksplisitt nevnt.

I KRLE-planen finner vi igjen forestillingen om eleven som en *person*, som når planen bruker formuleringen «et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette understreker at «verdispørsmål» er en sentral del av faginnholdet og at arbeidet med disse skjer «på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforsking av slike tradisjoner og ideer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Fagplanen forutsetter dermed at samfunnets verdier er forankret i ulike religioner og livssyn og at en del av arbeidet i faget innebærer kunnskap om og utforsking av dette mangfoldet. Det skjer på ulike måter og med ulike innfallsvinkler, noe som de fem kjerneelementene synliggjør. De to første handler om utforsking av religions- og livssyn som fenomener og tradisjoner, som tenkning, tro og praksis og med bruk av ulike metoder. Det tredje kjerneelementet, som vi tar for oss her, har imidlertid en annen inngang til hele fagets kunnskapsområde (religioner og livssyn, etikk og filosofi):

Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar

Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene

skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om.
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)

Innledningsvis i beskrivelsen ligger vekten på det historiske, og en henvisning til (etablerte) «religioner, livssyn, etikk og filosofi», men rekkefølgen er viktig. Her er de eksistensielle spørsmål, formulert svært bredt som «mening, identitet og virkelighetsbilde» primære, og dernest ulike måter man har nærmet seg disse «gjennom» religioner, livssyn, etikk og filosofi. Denne komplekse konstruksjonen er det ikke rom for å analysere grundig her, men vi vil peke på at det vi har kalt *viktighet* også er tilstede når planen peker på at «mening, identitet og virkelighetsbilde» kan undersøkes ved hjelp av «refleksjon, filosofisk samtale og undring». Det kan se ut som arbeidet med disse spørsmålene slik knyttes noe mer til filosofidelen av faget enn til religions- og livssynsdelen. Selv om planen kan tolkes slik at eksistensielle spørsmål dreier seg om «mening, identitet og virkelighetsbilde», sier den ikke at slike spørsmål utelukkende eller først og fremst skal reises i tilknytning til arbeidet med etablerte tradisjoner. Det er også rimelig å oppfatte henvisningen til religioner, livssyn, etikk og filosofi som en legitimering av den faglige relevansen av eksistensielle spørsmål, ikke som en avgrensning av dem. Henvisning til etablerte oppfatninger om hva som er viktige spørsmål (religioner og livssyn), balanseres nemlig av vekt på undring og utforskende tilnærminger, med andre ord metodisk åpenhet. Ved å peke på muligheten for «dyp uenighet» om slike spørsmål, markerer planen dessuten en viss kontrast til den harmoniserende vektlegging av felles verdier som ellers finnes, både i fagplanen og i overordnet del.

I tillegg til å knytte an til eksistensielle spørsmål som del av religioner og livssyn, peker planen også mot konkrete samfunnsutfordringer i omtalen av «eksistensielle spørsmål» som del av to tverrfaglige tema:

I KRLE handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget gir elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse.
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)

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, 2020, s. 4)

De tverrfaglige temaene tar «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3), og fagplanen åpner for at slike utfordringer kan være knyttet til både eksistensielle og etiske spørsmål. I begge tilfelle antydes det et spekter av mulige eksistensielle spørsmål knyttet til de tverrfaglige temaene, men uten å konkretisere særlig tydelig. Det er

heller ikke helt enkelt å skille ut hva som refererer til etiske spørsmål og hva som sikter mot eksistensielle. Det virker snarere som de to er blitt «parhester», noe som reiser spørsmål om forholdet mellom eksistensielle og etiske spørsmål. Dette kan ses i lys av den påpekning som overordnet del gjør om at de tverrfaglige tema inneholder «utfordringer og dilemmaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Slike dilemmaer kan spores i formuleringer som disse; «verdivalg og betydningen av meningen i livet» (folkehelse og livsmestring) og «å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (bærekraft) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3-4). Dette kan både tolkes som «etisk dilemma» og som «eksistensielt spørsmål», noe som peker i litt ulike retninger. Det er ikke mulig å drøfte dette grundigere her, men for vårt perspektiv på eksistensielle spørsmål er ikke dette avgjørende (Skeie 2023). Vår gjennomgang av de Beauvoirs og Ricoeurs perspektiver pekte på at eksistensielle spørsmål henger sammen med de etiske fordi mening skapes i forhold til mennesker, verden og situasjonen og fordi mening peker mot handling. Dessuten innebærer våre fem kriterier at eksistensielle spørsmål samtidig kan være etiske spørsmål. Det gir derfor mening å si at KRLE-planen gir rom for å bruke våre kriterier på et eksistensielt spørsmål; en *person* som *spør* om noe *viktig*. Planen har imidlertid spor av både substansielle og funksjonelle perspektiver. Vi mener atlikevel at det funksjonelle perspektivet kommer til syne ved at planen er såpass åpen når det gjelder hvilke spørsmål de tverrfaglige tema kan gi opphav til.

Også i læreplanens kompetansemål kan vi spore innholdsmessig angivelse av de eksistensielle spørsmålene. I den elektroniske utgaven av KRLE-planen er det foreslått koblinger mellom kjerneelementer og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse peker mot følgende innholdselementer etter 4. trinn: Beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn; samarbeide med andre i filosofisk samtale; utforske og samtale om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk. Etter 7. trinn: gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn; bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring; samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner og i filosofihistorien; reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid. Etter 10. klasse: gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn; reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn.

Selv om disse formuleringene gir en del innholdsmessige referanser, er de ikke spesielt orientert mot det som tradisjonelt refereres til som «store spørsmål»; guds eksistens, livet etter døden, om mennesket er ondt eller godt osv. Vi vil derfor hevde at KRLE-planen også her er forholdsvis åpen når det gjelder innholdssiden av eksistensielle spørsmål og slik sett er forenlig med vår funksjonelle forståelse. Formuleringene om tverrfaglige tema peker dessuten i retning av det

kontekstuelle perspektiv som vi har lagt vekt på i vårt kriterium nummer fem, enten gjennom den brede samfunnsmessig kontekst knyttet til utfordringene eller gjennom eksemplifiseringer som «kjønn», «identitet», «miljø».

Samlet sett er det derfor et godt grunnlag for å hevde at våre fem kriterier for definere «eksistensielle spørsmål og svar» kan sies å være i samsvar med læreplanens formuleringer om de grunnleggende mål og verdier som skolen bygger på. Det betyr ikke at kriteriene sammenfaller fullstendig med læreplanens perspektiver. Den viktigste utfordringen i så måte handler om forholdet mellom å ta utgangspunkt i eksistensielle spørsmål som er relevante for elevene og det som planen sier om felles verdier, basert på historie, kultur og samfunn:

De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene. Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 3-4)

Spenningen som her kan spores mellom individ og fellesskap vil kunne tolkes som en motsetning ut fra et målstyringsperspektiv, men det kan også ses som en kilde til danning innenfor et «uenighetsfellesskap» (Iversen 2014). I så fall er det rimelig å se dette i lys av mål om allsidig danning og bred kompetanseutvikling for alle elever, basert på et menneskesyn og verdisyn som ser elevmangfold som en ressurs. Alle elever har lik rett til utdanning og medvirkning. Dette innebærer blant annet at utdanningen er tilpasset deres forutsetninger. Da må undervisningen vise oppmerksomhet mot de spørsmål som elevene selv stiller om sitt forhold til verden. Vi mener derfor at våre fem kriterier bidrar til å klargjøre hvorfor og hvordan man kan arbeide med eksistensielle spørsmål i KRLE uten at dette behøver å komme i konflikt med et kulturarvsperspektiv. Her er det imidlertid behov for videre drøfting og for empirisk forskning.

En annen utfordring er at dersom kjerneelementet «utforske eksistensielle spørsmål og svar» ble tolket primært i lys av de spørsmål som reises innenfor rammen av etablerte religioner og livssyn, ville kjerneelementet risikere å bli forstått i retning av religioners og livssyns «personlige» dimensjon eller det «engasjement» som kan være knyttet til dem. Det mener vi er ivaretatt av andre kjerneelementer som vektlegger religions- og livssynstradisjoner, og ikke fanger opp det særegne med «eksistensielle spørsmål og svar», uten at vi vil spille kjerneelementene ut mot hverandre.

Vi mener «eksistensielle spørsmål og svar» med fordel kan ses i lys av skolens dannelsingsoppdrag og ikke bare ses som en avgrenset del av religions- og livssynsundervisningen. På den måten vil kjerneelementet få fram det almindennende ved KRLE og RE fagene på en annen måte enn gjennom deres bidrag til å belyse og utforske kulturarven. Våre forslag til fem kriterier vil dessuten kunne gi tydeligere retning for hvordan utforsking av eksistensielle spørsmål og svar kan foregå i undervisningen. Her kan man ifølge planen ta

utgangspunkt i både samfunnsmessige og individuelle utfordringer og det kan berøre tema knyttet til religioner og livssyn, etikk og filosofi. De tverrfaglige temaene kan fungere som en «bro» til andre fag, slik at man åpner for å arbeide med eksistensielle spørsmål i ulike fag og på tvers av fag. Det funksjonelle perspektivet gjør en slik praksis enklere. Undervisningen må her som ellers være tilpasset den lokale kontekst og krever ifølge planene at man har et mangfoldsperspektiv på eksistensielle spørsmål. Man anerkjenner dermed at det finnes motstridende oppfatninger om grunnleggende spørsmål i livet, ikke bare mellom grupper, men også mellom individer.

Eksistensielle spørsmål og svar i undervisningen

Innenfor de rammer vi har skissert, er det et stort handlingsrom for lærere som vil arbeide med eksistensielle spørsmål i klassen og bruken av dette handlingsrommet er viktig dersom undervisningen skal ivareta de fem kriterier som vi har argumentert for her. Noen ganger vil slike spørsmål dukke opp når de er minst ventet, og da kreves det at læreren har evne til å se personen og lytte til spørsmålet, noe de fem kriteriene kan bidra til. Når det skjer kan man fange opp at spørsmålet er viktig for noen og hvorfor det er det. Da ligger forutsetningene også til rette for å utforske spørsmålet nærmere, i lys av alle de fem kriteriene vi har presentert. Det innebærer blant annet å se spørsmålet i en videre sammenheng, noe som kan være avgjørende både for å forstå det og for å arbeide videre med det.

Når eksistensielle spørsmål blir stilt i klasserommet, vil kanskje andre elever som hører spørsmålet også oppfatte innholdet som eksistensielt, men det er ikke sikkert. Likevel kan den som lytter oppmuntres til å forsøke å forstå hvordan og hvorfor den som spør, synes dette er et viktig spørsmål om sitt forhold til verden. Elever kan øve seg i å ta den andres perspektiv, slik det fjerde kjerneelementet peker på. Det kan også tenkes at den som hører spørsmålet, for eksempel læreren, er den som kaller det «eksistensielt» og slik bidrar til at den som stilte spørsmålet får øye på spørsmålet, som noe eksistensielt. Poenget er at før spørsmålet på en eller annen måte er kommunisert, så finnes det ikke (tilgjengelig) som eksistensielt spørsmål for andre. Vi må også ta forbehold om at eksistensielle spørsmål alltid formuleres verbalt: Ettersom personen er utgangspunktet, blir det viktig å understreke at personers språklige forutsetninger er forskjellige og at vi må søke etter kommunikative redskaper som er inkluderende i praksis.

Eksistensielle spørsmål vil ofte komme uforberedt og oppgaven for læreren er da å skape et didaktisk miljø som gjør at disse spørsmål blir tatt vare på og utdypet. Men læreren kan også legge til rette for at eksistensielle spørsmål blir stilt, gjennom å skape situasjoner og la elever møte et stoff som har potensiale for å kalle fram slike spørsmål. Kjerneelementets formulering «gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi» peker mot at fagets brede kunnskapsområde kan tilby mange muligheter for å «vekke» eksistensielle spørsmål hos elevene, men

samtidig skal ikke dette brukes på en måte som kan tolkes som «påvirkning». Derfor er refleksjon, filosofisk samtale og undring egnede metoder. Muligheter for å legge til rette for at elever stiller eksistensielle spørsmål finnes i alle fag, for eksempel i arbeidet med litteratur eller i samfunnskunnskap og historie. Skolen har heldigvis også fag som vektlegger flere sanser og uttrykksformer enn det verbale, slik som kroppsøving, mat og helse, musikk, kunst og håndverk hvor det kan åpnes opp for å nærme seg eksistensielle spørsmål.

Slik vi har utformet kriteriene i denne artikkelen, har vekten ligget på elevens som aktør og at man ikke kan bestemme på forhånd at visse spørsmål er eksistensielle, det vet bare den personen som stiller dem eller som gjør dem til sitt. Sett fra vårt perspektiv, er det elever som er i sentrum og de som er aktørene. De stiller spørsmålene, utforsker og prøver mulige svar. Lærerens rolle er krevende på andre måter, både når det gjelder å kunne se, lytte, og utfordre. Oppgaven er å skape et åpent og tydelig didaktisk miljø der spørsmål om eksistens og varen blir ivaretatt.

Om forfatterne

Geir Skeie, professor i religionsdidaktikk og UNESCO Chair ved Universitetet i Stavanger. Forskningsinteresser er religionsundervisningens teori og praksis samt spørsmål om mangfold og inkludering i skole og barnehage.

Institusjonstilknytning: Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, Postboks 8600, 4036 Stavanger, Norge

E-post: geir.skeie@uis.no

Kirsten Grønlien Zetterqvist er emerita lektor ved Stockholms universitet og teologie doktor i religionsfilosofi. Forskningsinteresser er eksistensielle spørsmål, etikk og genus.

Institusjonstilknytning: Stockholms universitet, SE-106 91 Stockholm, Sverige.

E-post: kirsten.g.zetterqvist@outlook.com

Referanser

- Aldenmyr, S. I., & Zetterqvist, K. G. (2013). Etisk aktör eller solitär reaktör? Om etisk otydlighet i manualbaserat värdegrundsarbete. *Utbildning och demokrati*, 22(1), 85-108. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.986>
- Andersland, I., & Hovde Bråten, O. M. (2022). Religion og livssyn som begreper i LK20: Utforskning som strategi for å åpne begrepene. *Prismet*, 73(1-2), 117-135. <https://doi.org/10.5617/pri.9701>
- Andreassen, B.-O. (2008). *"Et ordinært fag i særklasse" En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/1570>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk : en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. (2021). *Fordommer i skolen : Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Scandinavian University Press Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021>
- Austad, A., Stifoss-Hanssen, H., Borge, L., & Rykkje, L. (2020). Innledning: Det eksistensielle. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 11-21). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020-01>
- Beauvoir, S. d. (2009). *Pyrrhos og Cineas; Tvytydighetens etikk*. Pax. (1944)
- Beauvoir, S. d., Moi, T., & Christensen, B. (2000). *Det annet kjønn*. Pax. (1949)
- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Bøwadt, P. R. (2007). *Livets pædagogik? En kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. Gyldendal.
- Cooling, T. (2020). Worldview in religious education: autobiographical reflections on The Commission on Religious Education in England final report. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 403-414. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1764497>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27-46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Eriksson, K. (1999). *På spaning etter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*. [Doktorgradsavhandling, Lärarhögskolan i Malmö].
- Falkevall, B. (2010). *Livsfrågor och religionskunskap: en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. [Doktorgradsavhandling, Stockholms Universitet]. DIVA. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:972508/FULLTEXT01.pdf>
- 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>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press.
- Gunnarsson, G. J. (2009). Från livsåskådning till livstolkning. I K. G. Zetterqvist, G. J. Gunnarsson, & S. Hartman (Eds.), *Livet tillfrågas - teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (pp. 37-82). Stockholms Universitet.
- Hartman, S. G. (1992). *Barns livsfrågor som pedagogisk arena : fyra perspektiv på barn och livsfrågor*. Universitetet.
- Hartman, S. G., & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet* (2. utg. ed.). Natur och kultur.
- Heidegger, M., & Holm-Hansen, L. (2018). *Væren og tid*. Pax. (1927)

- Heimbrock, H.-G. (2005). *Livsfrågor - Religion - Livsvärld Bidrag till kontextuell religionsdidaktik ur ett tyskt perspektiv*. RPI Arbetsgemenskapen för Religionspedagogik.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Kooij, J. C. v. d. (2016). *Worldview and moral education: On conceptual clarity and consistency in use* (PhD Thesis) University of Amsterdam]. Amsterdam.
<https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/42160953/complete+dissertation.pdf>
- Kooij, J. C. v. d., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2017). The Merits of Using “Worldview” in Religious Education. *Religious Education*, 112(2), 172-184.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Lilja, A., Buchardt, M., Kärnebro, K., Osbeck, C., & Sporre, K. (2020). Barns eksistensielle spørsmål i dag og for 50 år sedan. In E. Hall & B. L. Persson (Eds.), *Existensielle spørsmål i barns og ungas liv* (Vol. 51, pp. 29-39). Föreningen Lärare i religionskunskap.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1531350/FULLTEXT01.pdf>
- Löfstedt, M. (2011). Livsfrågor på gott och ont. In M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik - mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 51-64). Studentlitteratur.
- Miedema, S. (2018). Personal World View, Existential Questions and Inclusive Pedagogy In J. Ristiniemi, G. Skeie, & K. Sporre (Eds.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education* (s. 137-156). Waxmann.
- Opplæringsloven. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago Press.
- Sartre, J.-P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. Cappelen.
- Selander, S.-Å. (1994). *Livstolkning : om religion, livsåskådning og etik i skolan i ett didaktisk perspektiv : en förutsättningsanalys*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Skeie, G. (1999). Empirisk livsåskådningsforskning og dens relevans for religionspedagogisk forskning. *Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn*, 12(2), 149-168.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2002-02-02>
- Skeie, G. (2002). Livssyn og livstolkning. Noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori. *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 73(2), 83-106.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2002-02-02>
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? . I M. S. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 117-129). Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2018). Why should Religious Education Include Exploration of Existential Questions and Personal Values? In J. Ristiniemi, G. Skeie, & K. Sporre (Eds.), *Challenging Life. Existential Questions as a Resource for Education* (s. 383-396). Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2021). Hvorfor behøver læreren å kjenne elevers religions- og livssynsbakgrunn? In M. B. Postholm, R. J. Krumsvik, & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7 Mangfold og mestring* (s. 249-268). Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? In H. V. Kleive, J. G. Lillebø, & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s.199-227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156>
- Skeie, G. (2023). Etske verdier og eksistensiell utforskning: Hvordan kan skolens religions- og livssynsundervisning arbeide med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema? Nordisk

- Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 9.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/4039>
- 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>
- Tharani, A. (2018). Religion and worldviews. The way forward. A national plan for RE. Report produced for the Commission of Religious Education. R. E. C. o. E. Wales.
<https://www.commissiononre.org.uk/final-report-religion-and-worldviews-the-way-forward-a-national-plan-for-re/>
- Uggla, B. K. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs prosjekt*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf>
- Wittgenstein, L., Åmås, K. O., & Tin, M. B. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene. (1953)
- Aadnanes, P. M. (2012). *Livssyn* (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Zetterqvist, K. G. (2002). Att vara kroppssubjekt. Ett fenomenologiskt bidrag till feministisk teori och religionsfilosofi (Publication Number 23) [Ph.D., Uppsala universitet]. Uppsala.
- Zetterqvist, K. G. (2009a). En vidlyftig begreppsflora? Närläsning av en sjuttiotalsdialog. In K. G. Zetterqvist, G. J. Gunnarsson, & S. G. Hartman (Red.), *Livet tillfrågas - teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (pp. 7-36). Stockholms universitet.
- Zetterqvist, K. G. (2009b). *Livet tillfrågas - ett religionsfilosofiskt bidrag*. In G. J. Gunnarsson, K. G. Zetterqvist, & S. Hartman (Red.), *Livet tillfrågas - teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (pp. 109-138). Stockholms universitet.