



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Fornyelsen av religionsfaget

En kvalitativ studie av spenningene i utarbeidelsen av kjerneelementene for
religionsfaget

Emma Elisabeth Dyvik & Martine Herwig Næss

Veileder

Førsteamanuensis i religionsvitenskap Trine Anker

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske Menighetsfakultet, [2018, vår]

AVH5055, Masteroppgave i religion og samfunnsfag: (45 ECTS)

Avhandling Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Antall ord: 36033

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Studiens problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt.....	1
1.2	Avgrensning	2
1.3	Begrepsavklaring.....	2
1.4	Avhandlingens struktur	3
1.5	Studiens aktualitet	3
1.5.1	Fornyelsen av Kunnskapsløfte	3
1.5.2	Revitalisering av demokratisk medborgerskap	7
1.6	Tidligere forskning	10
2	Teoretisk perspektiv	13
2.1	Kosellecks teori om historieforståelse.....	13
2.1.1	Erfaringsrom og forventningshorisont	14
2.1.2	Moderne historieforståelse er i seg selv historisk	14
2.2	Kampen om religionsfaget	16
2.2.1	Religionsdidaktikk og fagets "hva".....	17
2.2.2	Religionspedagogikk og religionsvitenskap.....	17
2.2.3	Systematisk og tematisk tilnærming	18
2.2.4	KRL i hardt vær.....	18
2.2.5	Den omstridte K'en	21
2.2.6	Debatten fortsetter	24
2.2.7	Oppsummering	24
2.3	Demokratisk medborgerskap.....	26
2.3.1	Begrepet demokratisk medborgerskap	26
2.3.2	Demokratiske tilnærminger.....	26
2.3.3	Fortolkningsdimensjoner.....	28
2.4	Kapitteloppsummering	31
3	Metode	33
3.1	Forskningsmetode	33
3.2	Intervju som metode.....	33
3.3	Intervjuguide	34
3.4	Utvelgelse av informanter	35
3.4.1	Presentasjon av informantene.....	35
3.5	Gjennomføringen av intervju	37
3.6	Lydopptak av intervju	38
3.7	Transkribering	38
3.8	Studiens kvalitet	39
3.8.1	Studiens reliabilitet.....	39
3.8.2	Studiens validitet.....	41
3.9	Etiske refleksjoner.....	41
3.9.1	Informert samtykke	41
3.9.2	Medførende konsekvenser for informantene.....	42
3.9.3	Konfidensialitet av informanter	42
3.10	Refleksjoner om hva som kunne vært gjort bedre.....	43
3.11	Kapitteloppsummering	44
4	Analyse	45
4.1	Presentasjon av kategorier.....	45
4.2	Kjerneelementene i religionsfaget.....	46

4.2.1	Tre utkast til kjerneelementer.....	46
4.2.2	“Jeg synes de på en måte ikke har gjort noen radikale endringer”.....	48
4.2.3	Er religion bevegelig?	51
4.2.4	Tematisk og systematisk tilnæringsmåte til religionsfaget.....	54
4.2.5	Religionsfagets fremtid	58
4.2.6	Oppsummering	61
4.3	Demokratisk medborgerskap.....	62
4.3.1	Innholdsforståelse av demokratisk medborgerskap	62
4.3.2	Verdiforståelse av demokratisk medborgerskap	65
4.3.3	Norsk kulturarv - en pågående kontrovers	68
4.3.4	Så blir de forhåpentligvis stående, disse tre	70
4.3.5	Trenger “forhandlingsbarna” i norsk skole mer demokratisk opplæring?	71
4.3.6	Demokratisk medborgerskap i kjerneelementene	73
4.3.7	Oppsummering	76
4.4	Analyse av fagfornyelsens rammefaktorer.....	77
4.4.1	Sammensettingen av kjerneelementgruppen.....	77
4.4.2	Fra politisk bestilling til kjerneelementer.....	82
4.4.3	Fagfornyelsen, en demokratisk prosess?.....	86
4.5	Kapitteloppsummering	88
5	Drøfting	91
5.1	Religionsfaget løsrivelse fra erfaringsrommet	91
5.2	“Så var det liksom ingen i gruppa som flagget en sånn posisjon”	94
5.3	”Det er ganske stor forskjell på hvor mye man har tenkt gjennom begrepet”	96
5.3.1	Ett begrep, flere forståelser	97
5.3.2	Er begrepet godt nok innarbeidet i kjerneelementene?	100
5.3.3	”Det kan godt være at det burde være et minstekrav”.....	101
6	Konklusjon.....	103
6.1	Hvilke religionsdidaktiske tendenser utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget KRLE, og hva er bakgrunnen for disse?	103
6.2	Hvilke utfordringer er forbundet med implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap?.....	104
6.3	Hvilke spenninger er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget?.....	104
6.4	Utblick.....	104

Sammendrag

Hvordan kommer religions- og livssynsfaget til å se ut i fremtiden? En gruppe fagfolk har fått i oppdrag å fastsette kjerneelementer i faget, det vil si det som anses som det mest sentrale innholdet. Disse kjerneelementene skal igjen være utgangspunktet for arbeidet med nye læreplaner. I tillegg til faggruppen har ulike fagmiljøer og enkeltpersoner fått komme med innspill underveis. Resultatet av dette arbeidet vil prege religionsopplæringen for den kommende generasjon. Gjennom intervjuer med fem sentrale skikkelser i arbeidet med fagfornyelsen og fra tidligere arbeid med læreplaner, undersøker vi noen viktige tendenser og utfordringer i utviklingen av faget. Vi har stilt følgende problemstilling: *hvilke spenninger er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget?* Problemstillingen blir operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål. Disse er: *hvilke religionsdidaktiske tendenser utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget, og hva er bakgrunnen for disse?* Og *hvilke utfordringer er forbundet med implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap?*

Det empiriske materialet drøftes gjennom Kosellecks teori om historieforståelse. I tråd med Kosellecks påstand om at historieforståelse i seg selv er historisk undersøkes det hvorvidt informantenes ønsker for faget kan sies å være tidstypiske. Informantenes utsagn knyttes også opp mot ulike religionsdidaktiske perspektiver. Begrepsforståelsen av demokratisk medborgerskap som fremtrer hos informantene drøftes i lys av liberalistisk og kommunitaristisk tilnærming til demokrati. I tillegg vises hvordan fire fortolkningsdimensjoner av demokrati er retningsgivende for informantens forståelse av begrepet.

Gjennom semi-strukturerte intervjuer har vi innhentet empirisk materiale som har resultert i tre hovedfunn. Gjennom funnene har vi identifisert tre spenninger som utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget. Den første spenningen kommer til uttrykk i informantenes ønsker for faget, der ulike tilnærminger (systematisk eller tematisk) og fagdisipliner (religionspedagogikk eller religionsvitenskap) gjør seg gjeldende. Den andre spenningen utspiller seg mellom to historieforståelser. På den ene siden er den religionsvitenskapelige fagdisiplinen tidstypisk i måten den nedprioriterer tradisjon på i møte med en kompleks fremtid. På den andre siden vektlegger den religionspedagogiske fagdisiplinen viktigheten av å videreføre tradisjon for å orientere seg i fremtiden. Den tredje spenningen fremtrer mellom informantene når det gjelder vektleggingen av det innholdsmessige i begrepet demokratisk medborgerskap.

Forord

Endelig kan vi levere fra oss en ferdigstilt masteravhandling. Det siste trekvart året har bydd på både oppturer og nedturer. Vi har til tider opplevd forskningsprosessen som utfordrende - spesielt da mye av det vi har forsket på har pågått samtidig med utarbeidelsen av avhandlingen. Likevel har prosessen mest av alt vært veldig spennende og lærerik. Vi har lært mye om ulike religionsdidaktiske perspektiver, fått god innsikt i begrepet demokratisk medborgerskap, og om begrunnelser for og organisering av den pågående fagfornyelsesprosessen. Dette er kunnskap vi vil ta med oss videre inn i læreryrket.

Det er spesielt noen personer vi ønsker å rekke en stor takk. Først og fremst vil vi takke for hjelpen og støtten vi har fått fra vår veileder, Trine Anker. Takk for oppmuntring, latter og konstruktive tilbakemeldinger. Spesielt er vi takknemlige for ditt engasjement og for tilgjengeligheten din. Du har under hele prosessen vært tilgjengelig på kontoret ditt eller på mail, og vi har hele veien følt at vi har kunnet kontakte deg om vi har trengt råd. Vi vil også takke Claudia Lenz, professor i samfunnsfag, for veiledning om intergovernmentale bevegelser og god hjelp i søk etter kilder.

Videre ønsker vi å takke våre fem informanter for at dere tok dere tid til oss. Vi føler oss privilegerte som fikk intervju så dyktige og erfarne fagpersoner. Takk for alle tanker, meninger og erfaringer dere delte, og ikke minst takk for alt dere har lært oss om religionsdidaktikk og om fagfornyelsesprosessen.

Vi vil også takke våre kjære for tålmodigheten dere har vist og for hjelpen dere har gitt oss. Takk også til familie og venner for oppmuntringer. Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid - og et enda sterkere vennskap. Det har vært godt å være sammen om prosessen.

Oslo, våren 2018

1 Innledning

Våren 2017 fikk vi mye undervisning om en fagfornyelsesprosess som skulle medføre endringer for fagene i skolen. Senere ble vi oppmerksomme på at det skulle nedsettes kjerneelementgrupper for alle fag i skolen med oppdrag i å finne kjernen eller det sentrale i hvert enkelt fag. Etter hvert som vi fikk mer innsikt i fagfornyelsesprosessen, økte vår interesse for temaet. Spesielt var vi interessert i å finne ut hva dette ville bety for religionsfaget i grunnskolen. Nysgjerrigheten og interessen vi begge delte resulterte i et ønske om å skrive masteravhandling sammen, der vi ønsket å utforske fornyelsen av religionsfaget KRLE.

1.1 Studiens problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt

I denne avhandlingen retter vi fokus mot religionsfagets utvikling i fagfornyelsesprosessen. Hensikten med avhandlingen er å identifisere spenninger som utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget, og den overordnede problemstillingen er: *hvilke spenninger er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget?*

For å besvare problemstillingen har vi valgt å utforske to områder. Disse er formulert i to forskningsspørsmål:

- *Hvilke religionsdidaktiske tendenser utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget KRLE, og hva er bakgrunnen for disse?*
- *Hvilke utfordringer er forbundet med implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap?*

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til en gruppe fagpersoners meninger om religionsfaget KRLE og dets utvikling i fagfornyelsen. Med *tendenser* sikter vi til ulike ønsker for hva faget skal inneholde og hvordan religionsundervisningen skal struktureres. Med *bakgrunnen* henviser vi til de bakenforliggende årsakene til hvorfor informantene mener det de gjør.

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap i religionsfaget KRLE. Til tross for at forskningsspørsmålet

hovedsakelig retter seg mot religionsfaget, ønsker vi også å undersøke implementeringsprosessen av de tverrfaglige temaene generelt. Årsaken til at vi belyser demokratisk medborgerskap er fordi kjerneelementgruppen for religionsfaget mener begrepet er det mest relevante tverrfaglige temaet for faget.

1.2 Avgrensning

Parallelt med arbeidet med avhandlingen har fagfornyelsen pågått. Fordi vi har valgt oss et forskningsfelt som er i bevegelse bestemte vi oss for å ikke inkludere informasjon om fagfornyelsesprosessen etter 5. mars 2018, da tredje høringsutkast for kjerneelementene i religionsfaget ble publisert. Med tanke på avhandlingens omfang har vi måtte gjøre et begrenset utvalg av religionsdidaktiske perspektiver og teorier om demokratisk medborgerskap, til tross for at det finnes mange andre relevante teoretiske perspektiver.

1.3 Begrepsavklaring

I avhandlingen benytter vi oss av to begreper vi mener trenger en begrepsavklaring. Dette fordi begrepene vanligvis inkluderer mer meningsinnhold enn det vi tillegger begrepet i avhandlingen. Begrepene er:

Religionsfaget: Når vi benytter begrepet *religionsfag* henviser vi til grunnskolens religions- og livssynsfag, som i dag går under akronymet KRLE. På grunn av avhandlingens begrensede omfang og tidsaspekt vil vi ikke fokusere på religions- og livssynsfaget for videregående skole, *religion og etikk*, selv om vi mener videre forskning på dette faget også kunne vært interessant. Vi vil gjennomgående omtale faget som *religionsfaget*, ikke *religions- og livssynsfaget*. Dette fordi avhandlingen konsentrerer seg om religionsdebatter. Likevel referer vi til livssyn ved noen tilfeller der begrepet fremkommer i sitat og i teorikapittelet.

Kristen kulturarv/norsk kulturarv: Medvitende om at verdigrunnlaget i den norske kulturarven baserer seg på både kristne og humanistiske verdier, velger vi likevel i avhandlingen å omtale den som *den kristne kulturarven*. Dette fordi det er kristendommens plass i religionsfaget i kraft av dens posisjon gjennom kulturarven, som er mye debattert, og som derfor er interessant i denne avhandlingen. Der vi ønsker å understreke at vi snakker om den norske kulturarven, vil vi referere til den som *den norske kulturarven*. Vi omtaler derfor kulturarven både som kristen og norsk.

1.4 Avhandlingens struktur

Vi har til nå, i kapittel én, gjort rede for avhandlingens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og hensikt. Studiens avgrensning og noen begrepsavklaringer har også blitt skissert da dette er viktig bakgrunnsinformasjon. Vi skal videre i kapittelet gjøre rede for studiens aktualitet og tidligere forskning. I kapittel to presenteres de teoretiske perspektivene vi har valgt oss ut. I kapittel tre gjør vi rede for valg av metode samt en utgreiing om etiske refleksjoner. I kapittel fire blir analysen av det empiriske materialet presentert, og de viktigste funnene fra analysen blir redegjort for i en drøfting i kapittel fem. Drøftingen blir gjort i lys av teoretiske perspektiver fra kapittel to. Avhandlingen avsluttes i kapittel seks hvor konklusjonen blir presentert.

1.5 Studiens aktualitet

1.5.1 Fornyelsen av Kunnskapsløfte

I skrivende stund står vi overfor en omfattende fagfornyelse av Kunnskapsløftet¹ (heretter K06). Alle fag i grunnskolen skal revideres med utgangspunkt i kjerneelementer. Fagfornyelsen ble initiert av tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og fungerer som en ramme for avhandlingen. Vi ønsker derfor å gjøre rede for bakgrunnen for iverksettelsen av fagfornyelsen, dets innhold og kontekst. Deretter ønsker vi å løfte frem begrepet demokratisk medborgerskap, som i aller høyeste grad har fått en fornyet aktualitet gjennom de siste 20 årene, og da særlig siden 2010. Denne aktualiteten har blant annet vunnet frem ved hjelp av ulike intergovernmentale organisasjoner.

Før vi gjør rede for aktualiteten knyttet til begrepet demokratisk medborgerskap, vil vi starte med et innblikk i hvorfor det har blitt påbegynt en fagfornyelsesprosess.

¹ Våren 2004 påbegynte behandlingen av K06 og to år senere ble reformen ferdigstilt. K06 innehar flere endringer i skolens struktur, innhold og organisering – fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (1. – 13.). Noen av de viktigste endringene som kom med K06 var blant annet at de grunnleggende ferdighetene (å uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy) skulle styrkes og bli innarbeidet i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.5.1.1 Fremtidens skole

Arbeidet med å fornye K06 pågår i skrivende stund. Fagfornyelsesprosessen startet allerede i 2013 da regjeringen oppnevnte Ludvigsenutvalget for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Spørsmålet utvalget har stilt seg er: ”Hva skal elevene lære seg i et 20-30 års perspektiv?” (NOU 2015:8, s. 8). Denne nytenkningen skyldes en kompleks samfunnsutvikling forårsaket av globalisering, hvor blant annet klimautfordringer, ny teknologi og økt mangfold blir fremtredende. I tillegg blir samfunnet stadig mer kunnskapsbasert og arbeidslivet blir internasjonalsert. Dette er ikke nye trekk, men endringene skjer i et høyt tempo og påvirker oss i større grad enn tidligere. Leder for utvalget, Sten Ludvigsen sier:

Kunnskapen elevene tilegner seg, er noe de skal bruke hele livet. Vi vil at elevene skal lære mer i hvert enkelt fag. Elevene skal utrustes til å møte utfordringer de vil få både i arbeidslivet og i livet generelt. For å få til dette trenger vi en opprydning og nyorientering i læreplanene (Tellefsen, 2017).

Før utvalget avsluttet sitt arbeid sommeren 2015 hadde de utarbeidet to utredninger. I den første utredningen, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, blir kunnskapsgrunnlaget beskrevet for anbefalingene de gir i utvalgets andre utredning, NOU 2015:8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*².

For at elevene skal være i stand til å møte samfunnsendringene som pågår anbefaler Ludvigsenutvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske og skape. De foreslo også tre viktige temaer som utvalget mener bør fungere som tverrfaglige slik at elevene får redskaper til å orientere seg i fremtiden: folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og det flerkulturelle samfunn. Disse har Kunnskapsdepartementet videreutviklet og omformulert i Stortingsmelding 28; det flerkulturelle samfunn har blitt byttet ut med demokratisk medborgerskap. Det sistnevnte begrepet er blant temaene vi undersøker i denne avhandlingen.

² NOU er en forkortelse for Norges offentlige utredning. NOU-er blir publisert av utvalg som er nedsatt av et departement eller regjeringen. Det er vanlig at NOU-er danner grunnlaget for forslag som regjeringen videresender til Stortinget, og de er ofte gjengitt og sitert i stortingsmeldinger.

Videre trekker Ludvigsenutvalget frem begrepet dybdelæring som et sentralt trekk i fagfornyelsen. Dybdelæring handler om en gradvis utvikling av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et gitt fagfelt. Det dreier seg også om å forstå problemstillinger og temaer som går på tvers av kompetanseområder eller fag. Målet er at eleven skal kunne evne å løse problemer, analysere og reflektere over egen læring. I sammenheng med dybdelæring trekker utvalget også frem begrepet progresjon. Progresjon blir beskrevet som om å skape utviklingsprosesser som muliggjør dybdelæring (NOU 2015:8, s. 14). Som en forlengelse av disse utredningene kom Melding til Stortinget 28 *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig med tid til hvert trinn i prosessen. På bakgrunn av at det er blitt foretatt undersøkelser som slår fast at mange elever har et for svakt faglig utbytte av undervisningen, er det derfor nødvendig å ta seg god tid når man nå skal lage en ny reform. Drop-out-statistikken som viser at ca. 30% ikke fullfører videregående opplæring er nok et argument for å åpne opp for bred involvering i fagfornyelsen. Disse utfordringene er med på å utgjøre en del av det store bakgrunnsbilde til hvorfor regjeringen vil fornye læreplanverket. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13).

I takt med fornyelsen av læreplanene var det også naturlig å oppdatere andre deler av læreplanverket for å skape en bedre sammenheng mellom de ulike delene. Vi vil nå se på hvordan skolens verdidokument, *Generell del*, har blitt revidert og nå har navnet *Overordnet del*.

1.5.1.2 Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring

For at alle skolens aktører skal være samkjørte både når det gjelder reglement og verdier, trenger man et felles fundament forankret i lovverket. Innholdet i opplæringen reguleres av formålsparagrafen i opplæringsloven, Generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for de enkelte fagene. Det fremkommer i Stortingsmelding 28 at hver av delene nevnt ovenfor har blitt utviklet i ulike tids- og kulturperspektiver, noe som gjør at sammenhengen dem imellom ikke er optimal (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6).

Generell del er videreført fra Reform 94 og L97 og har etter den tid blitt værende som et foreldet dokument i K06. I den pågående fagfornyelsen har Generell del allerede blitt oppdatert. 1. September 2017 kom pressemeldingen om at regjeringen har fastsatt en ny

Overordnet del av læreplanene i skolen. Den nye Overordnet del erstatter Generell del og prinsipper for opplæringen. Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Her blir det spesifisert hva elevene skal lære, hvilken utvikling som ønskes, og forventninger om holdningskompetanse og danning. Overordnet del består av en innledning, gjengivelse av formålsparagrafen og en utgreiing av opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis (Overordnet del, 2017, s. 2).

Deler av begrunnelsen for fornyelsen av Overordnet del finner vi Stortingsmelding 28:

Evalueringer og læreplangjennomganger har imidlertid pekt på manglende konsistens mellom Generell del og læreplanene for fag. Generell del er skrevet for læreplaner som i større grad angir opplæringens konkrete faglige innhold, som i L97 for grunnskolen, enn for et læreplanverk med kompetansemål som Kunnskapsløftet. Gjeldende Generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 19).

På regjeringens nettsider kan man lese om at det har vært stort engasjement rundt arbeidet med å lage et nytt verdidokument. Bred involvering og tilstrekkelig med tid til hvert trinn i prosessen av utarbeidelsen for Overordnet del har vært et ønske fra regjeringens side. Det ble derfor, i tillegg til en formell høring, arrangert flere høringskonferanser.

Kunnskapsdepartementet opprettet også en blogg for å få frem ulike syn på hva som skal ligge til grunn for verdiene i skolen.

Til nå har vi sett på K06, Ludvigsenutvalgets anbefalinger for fremtidens skole og overgangen fra Generell del til Overordnet del. På grunn av fagfornyelsens kompleksitet ønsker vi i det følgende å kort redegjøre for hendelsesforløpet.

1.5.1.3 Fagfornyelsens hendelsesforløp

Det er Utdanningsdirektoratet som har det overordnede ansvaret for fagfornyelsen. Høsten 2017 startet de arbeidet med utviklingen av kjerneelementer i fag. Utdanningsdirektoratet definerer kjerneelementer slik: “Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet,

og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget” (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Direktoratet har valgt ut ulike fagpersoner fra hele landet som skal finne kjernen i hvert av fagene. Disse kalles kjerneelementgrupper. Gruppene skal utvikle utkast som skal gjennom høringsrunder. Utdanningsdirektoratet følger opp arbeidet fra kjerneelementgruppene og gjør eventuelle justeringer, før Kunnskapsdepartementet overtar jobben med å fastsette kjerneelementene for alle fag i juni 2018. Til sammen har 108 fagpersoner vært involvert i arbeidet med kjerneelementene i 14 ulike fag.



Figur 1.1 Tidsplan for fagfornyelse (Utdanningsdirektoratet, 2017d)

På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider kan vi lese at arbeidet med fagfornyelsen er delt inn i tre faser. I den første fasen skal det gjøres en prioritering av fagenes innhold. Dette legger grunnlaget for den andre fasen, som er selve læreplanutviklingen. I fase tre skal skoler, skoleeiere og lærerutdanningene forberede seg på å ta læreplanverket i bruk. I prosessen med å utvikle læreplaner skal det prioriteres hvilket innhold læreplanene skal ha, samt sørge for at det er gode og relevante sammenhenger mellom alle fagene. For å sikre dette skal det blant annet jobbes med hvordan de tverrfaglige temaene demokratisk medborgerskap bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring skal integreres i kjerneelementene. Videre skal det arbeides med hvordan verdigrunnlaget gjennom Overordnet del skal integreres.

1.5.2 Revitalisering av demokratisk medborgerskap

Ønsket om å styrke demokratisk medborgerskap kommer fra flere europeiske organisasjoner. Behovet for å virkeliggjøre begrepets innhold har det siste århundre økt. Spesielt etter andre verdenskrig var det et sterkt behov for å institusjonalisere en demokratisk oppdragelse, også i Norge (Telhaug, 1982 i Solberg, 2003). Behovet for å gjenreise/vektlegge verdier som menneskeverd, toleranse, ansvarsfølelse og samarbeid var en av datidens politiske

målsettinger (Telhaug, 1982 i Solberg, 2003 s. 120). Enkelte av disse verdiene er også blitt tydeliggjort i det nye verdidokumentet for skolen fra 2017, Overordnet del.

I løpet av de siste ti årene har begrepet demokratisk medborgerskap fått ny aktualitet ved at intergovernmentale organisasjoner har iverksatt ulike program med sikte på å skape en felles identitet. De viktigste pådriverne av revitaliseringen av demokratisk medborgerskap, slik vi forstår det, er Europarådet, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) og EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). Vi vil i det følgende peke på noen av bevegelsene som foregår innad i de ulike intergovernmentale organisasjonene.

1.5.2.1 Europa som et fredsprosjekt

Felles for de intergovernmentale institusjonene er målet om et fredelig Europa. På vegne av EU-kommisjonen ble EACEA opprettet i 2006. Dette er et forvaltningsorgan som gir finansieringsmuligheter til blant annet utdanning og opplæring og kulturmønstringer. Det fremgår på portalen til EACEA en rekke ulike initiativ for å stimulere til demokratisk deltakelse. Et av initiativene er programmet *Europe for Citizens: Funding initiatives to strengthen remembrance and to enhance civic participation at EU level*. Dette er et program som strekker seg fra tidsperioden 2014-2020 og tilbyr finansieringsstøtte på 186 millioner euro til to utvalgte temaområder. For det første gis det støtte til tiltak som tar sikte på å styrke allmennhetenes forståelse av hvordan EUs politikk formes i dag. For det andre gis det støtte til tiltak som retter fokus mot årsakene til de totalitære regimene som slettet Europas moderne historie. Det andre temaet kalles for European Remembrance og legger vekt på å holde fortidens minner levende mens vi bygger fremtiden. Å bevare fortidens minner er også et gjennomgangsfokus i Europarådet (Europe for Citizens, 2017).

1.5.2.2 Demokrati på dagsorden

Europarådet som ble opprettet i 1949 har som mål å beskytte mennesker, rettsstaten og det parlamentariske demokratiet. Som en forlengelse av disse målene bedriver Europarådet politisk virksomhet gjennom ulike prosjekter, herunder utdanning. Prosjektet Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue har blitt utviklet av en internasjonal ekspertgruppe hvor blant annet Norge har vært en viktig bidragsyter. Gruppens mandat er å

utarbeide deskriptorer for kompetanse for demokratisk kultur. Målet med dette prosjektet er å øke bevisstheten om hva demokrati er:

(...)When we think of democracy, we often think of parliaments and constitutions, institutions and laws. However, these will not function unless they build on democratic culture: a set of attitudes and behaviours that emphasize dialogue and cooperation, solving conflicts by peaceful means, and active participation in public space (Council of Europe, 2018).

Prosjektets hovedmålgrupper er først og fremst politiske beslutningstakere i utdanningsdepartementer, dernest høyere utdanningsinstitusjoner, universiteter og frivillige organisasjoner. Det faktum at Europarådet har 47 medlemsland, som til sammen berører 820 millioner mennesker, viser til Europarådets enorme potensiale til å sette demokrati på dagsorden (Regjeringen, 2016). Slik som Europarådet gjennom kompetansemål søker å øke bevissthet om hva demokrati er, gjør OECD det samme med PISA-testen som virkemiddel.

1.5.2.3 Global competences

Norge har vært medlem av OECD siden 1961. Organisasjonen har som hovedoppgave å fremme økonomisk vekst i medlemslandene samt produserer viktig bakgrunnsmateriale for utforming av utdanningspolitikk, herav inngår PISA-testen (Regjeringen, 2013). Vi ønsker å løfte frem PISA-undersøkelsen da OECD i desember 2017 annonserte en ny del for undersøkelsen. Denne delen blir kalt for *Global competences* og har som hensikt å fremme og vurdere elevers globale kompetanse:

Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development (OECD, 2018)

Til tross for at den nye delen har til hensikt å fremme demokratisk medborgerskap har Norge likevel sagt nei til å delta. Avslaget handler om at Norge ikke støtter metoden OECD bruker for å måle de nye globale kompetansene. Disse faktorene omhandler kunnskap om den globale utviklingen, kommunikasjons- og relasjonshåndtering, åpenhet og fleksibilitet og

emosjonell styrke og robusthet. Borghild Lindhjem-Godal, som er avdelingsdirektør i Kunnskapsdepartementet, tar til ordet for at dette er viktige temaer, som også er en del av opplæringen i norsk skole. Likevel har de vurdert at rammeverket har noen svakheter (Lindhjem-Godal, 2018). Direktør i Utdanningsdirektoratet, Hege Nilssen, utdypet at dette handler blant annet om hvordan spørreskjemaene er formulert, samt utvalget av svaralternativer. Nilssen mener at måling av disse kompetansene kan ses som et forsøk på å definere det "riktige" eller "det rette" menneske (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3)

Som vi har sett foreligger det stort engasjement for å fremme demokrati- og medborgerskapskompetanse. Hvordan det skal gjøres er det imidlertid uenighet om innad i OECD. Likevel ser vi i lys av bevegelser og prosjekter som foregår innad i de andre intergovernmentale organisasjonene at det tilrettelegges for demokratiopplæring. Ved å se på hvilken type initiativ organisasjonene tar i bruk og hva de bevilger penger til, fremkommer det som en fellesnevner et ønske om å skape en felles europeisk identitet som går på tvers av landegrensene.

1.6 Tidligere forskning

Som nevnt omhandler avhandlingen fornyelsen av religionsfaget og begrepet demokratisk medborgerskap. Ettersom vi har valgt å skrive om en prosess som pågår parallelt med utformingen av avhandlingen, har det vært utfordrende å finne tidligere forskning tilknyttet fagfornyelsen. Likevel har Ludvigsenutvalgets utredninger vært klargjørende da de har vært et faglig utgangspunkt for fagfornyelsesprosessen. I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* blir fagene i grunnopplæringen vurdert opp mot krav til kompetanse, sett i lys av fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Dette er viktig informasjon som ligger til grunn for diskusjonene som fremkommer i kapittel fire.

I søk etter tidligere forskning på religionsfeltet ble særlig forskningen foretatt av religionsviterne Lisbeth Mikaelsson og Ingvild Sælid Gilhus fremtredende. I boken *Nytt blikk på religion, studiet av religion i dag* kritiserer Mikaelsson og Gilhus flere av premissene de mener religionsvitenskapen tradisjonelt har frontet. De kritiserer blant annet premisset om at eldre religioner er mer interessante enn nyere, og at feltarbeid er undervurdert i forhold til studier av gamle tekster/skrifter. Mikaelsson og Gilhus utvider religionsbegrepet innenfor

religionsvitenskapen og tar til ordet for at religion ikke kan begrenses til faste rammer. Det vil si at religiøse historier, fortellinger og symboler ikke alene er konstituerende for religion, da religion må sees som noe bevegelig (Gilhus & Mikaelsson, 2011). Mikaelsson og Gilhus sitt religionsvitenskapelig perspektiv har lagt grunnlag for videre forskning på det religionsdidaktiske feltet.

I boken *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* fra 2017 samles flere fagpersoner om å løfte frem ulike sider ved religionsundervisningen i norsk skole de mener kan utbedres. Alternativene som blir presentert i boken er i mer eller mindre grad av religionsvitenskapelig karakter (von der Lippe & Undheim, 2017). Blant de foreslåtte didaktiske perspektivene tar Jon Magne Vestøl til ordet for at elevene ikke skal lære *av* religioner og livssyn, men *om* i et reflekterende møte med tros- og livssynstradisjoner (Vestøl, 2017).

Når det gjelder tidligere forskning på begrepet medborgerskap står blant annet den anerkjente og tyske sosiologen Jürgen Habermas sentralt. Han har forsket på flere faktorer han mener ligger til grunn for medborgerskapets fornyet aktualitet. Den første handler om EUs ambisjoner om en felles europeisk identitet. Som vi har sett blir denne ambisjonen tydelig gjennom arbeidet både Europarådet, OECD og EU gjør. For det andre peker Habermas på Sovjetunionens sammenbrudd og gjenforeningen av det delte Tyskland som årsaker. Behovet for å styrke fellesskapet ble en viktig satsning. Den siste årsaken Habermas løfter frem er den stadig økende pluralismen i befolkningene. Han fremhever at det foregår endringer i de moderne europeiske nasjonene og at det er vanskelig å beskrive befolkningen som et folk, slik man lett kunne gjøre tidligere (Habermas, 2002 i Stray, 2011).

Annen forskning på feltet demokratisk medborgerskap er førsteamanuensis Janicke Heldal Strays todeling av begrepet demokratisk medborgerskap; *rolle* og *status*. Denne oppdelingen fremgår også som en fellesnevner for forskning på feltet. Innenfor demokratifagfeltet skisseres det ulike teorier om demokratidanning. Den mest fremtredende teorien belyser hvordan skolen, ved å ta i bruk opplæring *om* (kunnskap), *for* (holdning) og *gjennom* (handling) demokrati, kan tilrettelegge for en undervisning som bidrar til å styrke elevenes demokratiske kompetanse, samt forberede dem til samfunnsdeltagelse (Stray, 2011).

Ovenfor har vi redegjort for noe tidligere forskning innenfor fagfeltene fagfornyelsen, religionsdidaktikk, medborgerskap og demokrati. Avhandlingen plasserer seg innenfor disse forskningsfeltene da vi ønsker å undersøke fornyelsen av religionsfaget og begrepet demokratisk medborgerskap. Vi har foretatt et utvalg av teoretiske perspektiv fra tidligere forskning som vi skal benytte oss av for å drøfte det empiriske materialet. Fra forskningen nevnt ovenfor vil vi ta med oss *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* videre, der to av kapitlene vil utgjøre en del av vårt teoretiske perspektiv innenfor religionsdidaktikk. Stray sin teori om medborgerskapets to deler utgjør også en del av avhandlingens teoretiske perspektiv.

2 Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet skal de teoretiske perspektivene vi benytter oss av i avhandlingen presenteres. Før redegjørelsen av teori ønsker vi å si noe om hvilket forskningsparadigme avhandlingen befinner seg innenfor. Den tyske historieteoretikeren Reinhart Kosellecks teori presenteres deretter da den skal fungere som et teoretisk rammeverk for avhandlingen, spesielt for den religionsdidaktiske debatten. Dernest skisseres en debatt om religionsfagets innhold og struktur, med utgangspunkt fra 1997 og frem til i dag. Her blir teoretiske perspektiv fra ulike fagpersoner inkludert. Til sist løfter vi frem begrepene medborgerskap og demokrati, og belyser fire ulike fortolkningsdimensjoner av demokrati.

Avhandlingen befinner seg innenfor et fortolkende forskningsparadigme. Det vil si at tilgangen til virkeligheten går gjennom fortolkning, der man ønsker “å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2013, s. 41). Gjennom dette forskerblikket ser vi fagfornyelsesprosessen som en konstruksjon der ulike faktorer spiller inn på religionsfagets utvikling. Med denne forståelsen har vi valgt å benytte Kosellecks teori som en fortolkningsnøkkel for det empiriske materialet da han viser til to ulike historieførståelser som fungerer parallelt.

2.1 Kosellecks teori om historieførståelse

Det overordnede teoretiske perspektivet vi bruker som analyseverktøy i drøftingen er Koselleck sin teori om historieførståelse. Årsaken til at teorien hans er interessant for avhandlingen er at den kan brukes som fortolkningsnøkkel for å se informantenes meninger og refleksjoner i en større sammenheng. Kosellecks teori har vært spesielt interessant å se opp mot informantenes meninger om hva faget skal inneholde.

Han diskuterer i hvilken grad vi er avhengig av fortiden for å kunne orientere oss i fremtiden. Dette er noe som etter vår vurdering trekker interessante linjer til informantenes meninger. Videre sikter han til et skifte i historieførståelse etter opplysningstiden. Modernitetens historieførståelse mener vi kan brukes som et spennende analyseverktøy for å studere bakgrunnen for informantenes tanker. Koselleck er interessert i hvordan hendelser i historien utvikler språk, og vi ønsker kort å se begrepet demokratisk medborgerskap i lys av dette, til tross for at Kosellecks teori blir mest fremtredende i drøftingen av den religionsdidaktiske debatten. I det følgende skal vi først gjøre rede for Koselleck sin teori før vi beveger oss over til en debatt om religionsfaget i grunnskolen.

2.1.1 Erfaringsrom og forventningshorisont

Kosellecks hovedtese er at historieforståelse i seg selv er historisk. Før påstanden utdypes skal det redegjøres for et begrepspar han introduserer for å forklare sin teori: *space of experience* (*erfaringsrom*) og *horizon of expectation* (*forventningshorisont*) (Koselleck, 2004).

Det førstnevnte begrepet, *erfaringsrom*, konsentrerer seg om fortid og utgjør den bagasje av erfaring vi bærer med oss, eksempelvis ferdigheter, kunnskap og hendelser. Disse kan anses som redskaper for orientering. Erfaringene stammer både fra egne opplevelser og fra tidligere generasjoner og institusjoner som gjennom tid har blitt bevart og videreformidlet. Samfunnet sørger for at tradisjoner overføres og repeteres. Koselleck blir metaforisk i det han sammenligner erfaringsrommet med et møblert rom. Rommet er avgrenset av vegger, og innenfor disse finnes det et møblelement som man forholder seg til. Rommet kan sies å være et bilde på erfaringsrommet som er begrenset til tidligere erfaringer. Videre kan møblene sies å være et bilde på tidligere erfaringer som eksempelvis ferdigheter, kunnskaper og hendelser. Disse forholder man seg til som felles eie for å i ulik grad kunne orientere seg i nåtid.

Det andre begrepet, *forventningshorisont*, retter fokus fremover i tid i der det beskriver våre forventninger. Forventninger er prognoser for fremtiden, og er i ulik grad formet av erfaringer. For å forklare begrepet forventningshorisont metaforisk viser han til den faktiske definisjonen av begrepet *horisont*, der horisonten er den tilsynelatende linjen som skiller jorden fra himmelen, og som hele tiden vil flytte seg om du forsøker å nærme deg den. Han sier det er på samme måte med forventningshorisonten; det er den linjen som skiller fortidens erfaringer fra fremtidens muligheter, hvor erfaringsrommet til ulike tider vil være fylt med ulikt innhold, og som i møte med nåtid er med på å forme forventninger for å skape et bilde av fremtiden.

Koselleck påstår at erfaringsrom og forventningshorisont henger sammen i et asymmetrisk forhold, der de mer eller mindre påvirker hverandre. Eksempelvis brukes erfaringer fra erfaringsrommet for å utvikle forventninger i forventningshorisonten.

2.1.2 Moderne historieforståelse er i seg selv historisk

Tilbake til hovedtesen. Det at vår historieforståelse i seg selv er historisk betyr at vår forståelse av historie endres gjennom generasjoner. Historieforståelse avhenger av hvordan

man forstår sammenhengen mellom fortid og fremtid. Hvordan vi forholder oss til fortid og fremtid avhenger av i hvilken grad vi vektlegger erfaringer (fortid) når vi danner oss forventninger (fremtid).

Koselleck mener å kunne vise til at det i opplysningstiden oppstod et revolusjonerende skille i hvordan vi forstår historie. Før den tid hadde kristendommens endetidsprofeti i flere hundre år gjort forventningshorisonten noe lukket. Forventningene lignet i stor grad erfaringene. Om man likevel hadde forventninger som ikke lignet tidligere erfaringer mente man de fungerte som bevis på et liv etter døden der slike forventninger skulle oppfylles. Da opplysningstiden åpnet for at alt er mulig og vektla det nye konseptet *progress* (*progresjon*) som et viktig fokus, resulterte det i en drastisk endring i hvordan man tenkte om fremtid her på jord.

Koselleck sier den nye progresjonsmotivasjonen, initiert av Immanuel Kant, kombinert med et hav av erfaringer fra de siste århundrene, trigget nye forventninger som ikke lignet tidligere erfaringer. Tanken om progresjon inneholdt en forventning om en aktiv forandring av verden. Denne forandringen skulle være til det bedre. Som en konsekvens av fokuset på progresjon påpeker Koselleck at man eksempelvis gjorde store geografiske og demografiske oppdagelser om jordkloden og iverksatte den teknologiske utviklingen som senere skulle vokse stadig raskere. Forventningshorisonten ble plutselig uendelig vid, og erfaringsrommet og forventningshorisonten korresponderte ikke lenger i like stor grad. Opplysningstiden hadde utviklet et gap mellom fortid og fremtid.

Betydningen av fortid og tidligere erfaringer ble svekket med skiftet. Da forventningene ved forventningshorisonten ikke lenger samsvarte med erfaringene fra erfaringsrommet, medførte dette et skifte i vektleggingen av fortiden. Fortiden fungerte ikke som premissgiver for fremtiden slik som før, og var derfor ikke interessant på samme måte. Koselleck henviser til arkeologen Georg Friedrich Creuzer som i 1803 sa at didaktikk og historie var blitt to uforenlige størrelser. Det å lære *av* historie med hensikt i å utruste seg for fremtiden var ikke lenger aktuelt, da historisk erfaring ikke lenger speilet fremtiden. Creuzer påpeker at etter opplysningstiden fokuserte på at historie måtte bli gjenstand for kritisk omvurdering av kommende generasjoner (Creuzer, 1803 i Koselleck, 2004, s. 268).

Koselleck er også interessert i hvordan historieforståelse påvirker språk. Man utvikler begreper og uttrykk som kan forklare nye hendelser, eller man fyller eksisterende begreper med nytt innhold. Språk blir også utviklet når nye erfaringer fremprovoserer ønske om

forandring - enten ønsket er å hente tilbake fortiden (erfaringsrommet) eller muliggjøre nye ikke-erfarte forventninger (forventningshorisonten) (Koselleck, 2004).

Oppsummert påpeker Koselleck at mens forskjeller i samfunnet skjedde så gradvis tidligere at de vanskelig kunne påvirke hverdagen, er forskjellene svært synlige fra generasjon til generasjon i dag. Samfunnets kompleksitet øker i et stadig raskere tempo. Som en konsekvens av at gapet mellom fortid og fremtid blir større, hevder Koselleck at gapet mellom erfaring og forventninger nødvendigvis må øke. Ifølge ham selv er det et tidstypisk trekk at forventningshorisonten skiller seg betraktelig fra tidligere erfaringer. Dette fører oss videre til en utvikling av religionsfaget, der spenning mellom tradisjon og nytenkning fremstår som drivkreftene.

2.2 Kampen om religionsfaget

I avhandlingen ønsker vi å undersøke ulike religionsdidaktiske tendenser, samt hvordan faget utvikler seg i skrivende stund. Vi ønsker i det følgende å presentere en religionsdidaktisk debatt som har pågått og utviklet religionsfaget de siste 20 årene, da denne kan fungere som et bakteppe for analysekapittelet og som grunnlag for drøfting i kapittel fem. Debatten har foregått mellom fagpersoner, pedagoger, politikere og andre interesserte som har foretatt kritiske vurderinger og kommet med forslag til utbedringer - sett i lys av hva de mener elevene har nytte av for å utrustes til rollen som medborgere i et flerkulturelt samfunn (von der Lippe & Undheim, 2017). Grovt sett kan det se ut til at de ulike teoretiske perspektivene fagpersonene og pedagogene skisserer er fundert i religionsvitenskap og religionspedagogikk.

Vi velger å skissere debatten ved å vise til fagets utviklingstrekk siden 1997, der begrunnelser for utviklingen har skjedd med utgangspunkt i politiske avgjørelser og ulike teoretiske perspektiv fra fagpersoner innenfor det religionsfaglige feltet. Dette for å vise til et mangfold av synspunkter hva gjelder fagets innhold og struktur, noe som også vil bli tydelig i kapittel fire. Før vi redegjør for den religionsdidaktiske debatten vil vi gi en kort definisjon på religionsdidaktikk. Vi vil også redegjøre for fagdisiplinene religionsvitenskap og religionspedagogikk, samt tematisk og systematisk tilnærming til religionsfaget da begrepene brukes gjennomgående i avhandlingen.

2.2.1 Religionsdidaktikk og fagets ”hva”

Didaktikk kan oversettes med undervisningskunst (von der Lippe & Undheim, 2017). Didaktikken behandler spørsmål som *hva*, *hvordan* og *hvorfor* når den skal undersøke ulike fag, der *hva* handler om fagets innhold, *hvordan* om undervisningsmetoder og *hvorfor* om begrunnelser for fagets eller ulike temaers plass i skolen (Sødal, 2009). Religionsdidaktikk er religionsfagenes fagdidaktikk (Andreassen, 2016). I avhandlingen konsentrerer vi oss om religionsdidaktikk med fokus på fagets innhold og struktur.

2.2.2 Religionspedagogikk og religionsvitenskap

Det finnes flere definisjoner av religionspedagogikk, både nasjonalt og internasjonalt (Bråten, 2014). Vi ønsker her å kort presentere to religionspedagogiske tradisjoner innenfor det norske feltet, der den siste vi nevner er den vi konsentrerer oss om. Den første etablerte i norsk sammenheng omtales gjerne som *Asheim/Mogstad-tradisjonen*. Denne ”tar til ordet for en teologisk begrunnet religionspedagogikk med utgangspunkt i vitenskapsfaget teologi” (Andreassen, 2016, s. 30-31). Fra 1997 har *Winsnes-tradisjonen* vært rådende. Denne vektlegger pedagogikk som utgangspunkt for religionspedagogikken og har dannet utgangspunkt for det som senere ble kalt *kontekstuell religionsdidaktikk*, som Leganger-Krogstad var med å lansere (Andreassen, 2016). Med en kontekstuell vinkling tar man utgangspunkt i den lokale livstolkningen og religiøsiteten. Man søker å legge til rette for en foredling og videreføring av tradisjoner som allerede eksisterer (Leganger-Krogstad m.fl., 2001). Det er meningsinnholdet fra Winsnes-tradisjonen vi sikter til når vi senere snakker om religionspedagogikk, da det er den viktigste påvirkningen for skolefagene etter 1997 (Andreassen, 2016).

Religionsvitenskap er ifølge Store norske leksikon betegnelsen på det vitenskapelige og systematiske studiet av religion. Samtidig som fagdisiplinen undersøker historie, vektlegges kultur- og samfunnsvitenskapelige tilnærminger for studiet av religion (Store norske leksikon, 2017). Følger man religionsvitenskapelige perspektiver skal religionsfagene i skolen ideelt sett være kritiske og komparative kulturfag som ikke har til hensikt å utvikle religiøs identitet (von der Lippe & Undheim, 2017).

På tross av disse kategoriseringene, er det viktig å påpeke at det finnes uenighet innenfor det religionsdidaktiske fagfeltet om hvorvidt skillet er like vanntett i praksis. Fagfolk og pedagoger definerer disiplinene forskjellig, og dessuten kan deres plassering mellom disiplinene være noe flytende (von der Lippe & Undheim, 2017). Professor i fagdidaktikk Kåre Fuglseth stiller seg kritisk til å operere med et slikt skille, og hevder det bidrar til ”å lukke heller enn å åpne for samtale om faget” (Fuglseth, 2018, s. 100). Han mener den største forskjellen i stedet ligger i hvilken tilnærming man ønsker for faget (Fuglseth, 2018). Tilnærmingene Fuglseth sikter til skal i det følgende forklares.

2.2.3 Systematisk og tematisk tilnærming

Når det gjelder strukturering av religionsfaget ser vi at det i religionsdidaktisk teori til stadighet refereres til et skille, men som det eksplisitt er skrevet lite om. I boken *Religionsdidaktikk, en innføring*, refererer Andreassen indirekte til skillet da han viser til to måter å strukturere religionsfaget på; fra et utenfra- og et innenfraperspektiv (Andreassen, 2016). Utenfraperspektivet søker å utforske religioner fra et sammenlignende ståsted der ingen religioner prioriteres fremfor andre. Som vi skal se ligner en slik strukturering informantens forståelse av en tematisk tilnærming, der temaer strukturerer faget og sammenligner religioner og livssyn på tvers av temaene. Ifølge Andreassen har innenfraperspektivet “en forståelse av religionsundervisning som noe som vektlegger individuelle troserfaringer og opplevelser” (Andreassen, 2016, s. 57). Det ser ut til at Andreassen beskriver her, riktignok med en noe kritisk undertone, den andre og mest tradisjonelle struktureringsformen; systematisk tilnærming. Denne tilnærmingen vektlegger at religioner og livssyn skal strukturere faget, der én og én presenteres av gangen. En spenning mellom blant annet ulike tilnærminger vil bli tydelig i den religionsdidaktiske debatten fra 1997 som skal presenteres i det følgende.

2.2.4 KRL i hardt vær

Den nye læreplanen fra 1997 (heretter L97) medførte omfattende endringer for religionsfaget i skolen. De tre ulike religionsfagene fra den foregående mønsterplanen M87 hadde gitt foreldre og elever rom til å velge det faget som ville imøtekomme deres ønsker, enten det var et kristendomskunnskapsfag eller et fag som viet plass til andre religioner og livssyn. L97 slo sammen fagene til ett felles fag med navnet *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, bedre kjent for akronymet KRL (Hovdelien, 2013). Innføringen av KRL

var trolig blant de mest medieomtalte og kontroversielle sidene ved L97 og vakte sterke reaksjoner fra ulike hold (Skeie, 2003).

Flere fagpersoner uttrykte begeistring over endringen. Olav Hovdelien, som er professor i religion, etikk og samfunn, hevder hovedhensikten med KRL-faget var å samle elevene til et felles fag, der fritaksretten gjaldt de deler av undervisningen som kunne oppleves som religionsutøvelse. Dette skulle være en forandring til det bedre da norske myndigheter var kritiske til å videreføre oppdelingen av religionsfaget fra de to foregående læreplanene (Hovdelien, 2013). Splittelsen av religionsfaget som fant sted under M87 medførte bekymring for manglende integrering og svekket allmennkunnskap (Skeie, 2009). Hovdelien uttrykker at målet med KRL var at elever på tvers av ulike tradisjoner og kulturer skulle samles om verdier som fellesskap, toleranse og nestekjærlighet. Flertallet av norske politikere tenkte at et felles fag som inkluderte andre religioner og livssyn i tillegg til kristendom ville legge godt til rette for verdiene nevnt ovenfor (Hovdelien, 2013).

Endringene L97 medførte for religionsfaget ble ansett av myndighetene som spesielt viktig med tanke på et stadig mer flerkulturelt Norge. På grunn av det økte kulturelle, verdimessige og religiøse mangfoldet trengte Norge en felles referanseramme gjennom å styrke den kristne kulturarvens posisjon (Skeie, 2009). Professor Helje Kringlebotn Sødal tillegger at kulturarven kunne bidra til samhørighet på tvers av individuelle trosskille (Sødal, 2009).

På tross av begeistring skissert ovenfor, lot ikke de negative reaksjonene vente på seg. Det var spesielt religions- og livssynsminoriteter som hevet røsten da KRL ble innført, og gjorde krav på å bli godtatt på egne premisser. Da en ny læreplan fra 2002 likevel trosset kritikken og videreførte strukturen fra 1997, blusset debatten opp. Førsteamanuensis i religion, livssyn og etikk Bengt-Ove Andreassen uttrykker i boken *Religionsdidaktikk – en innføring* at det med læreplanen fra 2002 ikke var blitt gjort store endringer, eneste forskjellen fra 1997 var at faget hadde endret navn til *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Ved at alle tre delene ble knyttet til ordet *kunnskap* skulle navnet signalisere større grad av kvalitativ likebehandling av alle religionene og livssynene (Andreassen, 2016). Det resulterte i at en gruppe foreldre, sammen med Human-etisk forbund, saksøkte staten for å innføre det de anså som et kristendomsforkynnende fag med en begrenset fritaksrett. De fikk ikke gjennomslag hos rettsvesenet i Norge, men fikk støtte hos FN's menneskerettighetskomité, som i 2004 kritiserte Norge for en avgrenset fritaksordning i religionsfaget (Andreassen, 2016). Videre ble Norge i 2007 dømt av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (heretter EMD) på

bakgrunn av at de mente kristendom hadde en svært dominerende plass i religionsfaget (Amble, 2007).

Ikke alle mente Norge fortjente dommen de fikk. I boken *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* stiller pedagogen Ragnhild Fauske spørsmålstegn ved dommen fra EMD. Det faktum at den norske stat i 2007 ble dømt for å ikke føre et religions- og livssynsnøytralt fag, mener hun kan begrunnes med at begrepet nøytralitet blir tolket ulikt fra forskjellige faglige hold. Hun forteller at læreplanen i religionsfaget fra 1997 (KRL) fastslo at faget skulle være nøytralt og objektivt, og at faget, så godt det lar seg gjøre, har holdt seg til disse prinsippene hele veien. Videre sier hun at det er en misforståelse at objektivitetsidealet som opplæringsloven krever også er verdinøytral. Selv om hun ser at opplæringsloven har sterkere relativistiske trekk nå enn tidligere, sier hun den fortsatt legger opp til en klar verdiforankring i kristen kulturarv, i tråd med menneskerettighetene (Fauske, 2013).

Førsteamanuensis i religionsdidaktikk Oddrun Marie Hovde Bråten presenterer en mulig løsning på nøytralitetsdebatten i religionsfaget som Fauske berører. I artikkelen *Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten* uttrykker hun at det kanskje verken er mulig eller hensiktsmessig å finne en felles mal for religionsundervisning som sikrer nøytralitet og inkludering. Dette fordi ulike land er preget av ulike tradisjoner og historie, der noe av dybden i det nasjonale selvbildet ligger (Bråten, 2014, s. 133). Hun mener man naturligvis alltid forhandler på bakgrunn av dette, og at utformingen derfor vil være noe forskjellig fra land til land, noe som er i tråd med Fauskes påstand om at nøytralitet tolkes ulikt fra forskjellige hold. Siktemålet, ifølge Bråten, bør heller være å sikre inklusivitet i religionsfaget på ulikt grunnlag (Bråten, 2014).

Motargumentasjonen Fauske bruker, og som fagpersoner som ønsker en religionspedagogisk vinkling til faget vil kunne følge, forandret ikke situasjonen for Norge. På bakgrunn av dommen ble det iverksatt enda en ny læreplanutarbeidelse. Loven om å ta utgangspunkt i den kristne formålsparagrafen i religionsundervisning ble fjernet for at faget ikke skulle virke forkynnende (Andreassen, 2016). Samtidig skulle fritaksretten nok en gang presiseres i opplæringsloven (von der Lippe & Undheim, 2017). Den nye læreplanen som kom i august 2005 slo likevel ikke an slik som forventet, noe som førte til nok en revisjon.

I 2008 skiftet faget navn til *Religion, livssyn og etikk* (RLE). Dette skulle signalisere enda klarere at de ulike religionene og livssynene hadde kvalitativ lik vektlegging. Kristendommen fikk likevel den største kvantitative vektleggingen med begrunnelse i kristendommens historiske betydning som kulturarv i Norge (Andreassen, 2016).

Ikke alle var tilfreds med endringene som kom med RLE. Hovdelien uttrykker at den religiøse identitetskomponenten ble borte i overgangen fra KRL til RLE, og at denne var helt sentral for KRL-faget. Videre mener han å kunne vise til at faget mistet dannelsesperspektivet og at det med RLE i større grad ble et instrumentelt og kunnskapsformidlende fag. Den enkelte elevs identitet og tilhørighet ble ikke lenger ivaretatt på samme måte (Hovdelien, 2013). Tross noe motstand, så det ut til at debatten roet seg. Religionsfaget RLE skulle forbli uforandret i fem år.

2.2.5 Den omstridte K'en

I 2013 blusset debatten for alvor opp igjen. Flere fagpersoner reagerte da Solbergregjeringen foreslo å gjeninnføre K'en i religionsfaget, for å rettferdiggjøre den kvantitative vektleggingen av kristendommen. Regjeringens forslag slo gjennom og høsten 2015 var det nye akronymet KRLE å se på timeplanen. Spesielt fagpersonene som sympatiserer med religionsvitenskapelige perspektiver freste rundt den politiske avgjørelsen. Førsteamanuensis i religionsvitenskap Marie von der Lippe (som også er blant våre informanter) og religionshistoriker Sissel Undheim uttrykker sin misnøye i boken *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* fra 2017. Sammen med engasjerte fagpersoner retter de søkelyset mot det de anser som konfliktfylte sider ved religionsfaget i norsk skole og presenterer samtidig teoretiske alternativer av religionsvitenskapelig karakter (von der Lippe & Undheim, 2017). Vi skal nå presentere to omstridte temaer fra den religionsdidaktiske debatten som boken tar for seg, da disse teamene i stor grad gjenspeiles i det empiriske materialet.

2.2.5.1 Kristendommen i kvantitativt eller kvalitativt forrang?

En stor del av den religionsdidaktiske debatten konsentrerer seg om kristendommens posisjon i religionsfaget. Dagens læreplan for grunnskolen legger opp til kvantitativ vektlegging av kristendommen. Samtidig er kvalitativ likevekt mellom kristendommen og de andre

religionene og livssynene et krav. Andreassen, som er blitt gitt et eget kapittel i boken *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, stiller seg der kritisk til dagens kvantitative forskjellsbehandling av religioner og livssyn. Han uttrykker at kvantitativ vektlegging av kristendom umulig kan medføre kvalitativ likevekt mellom religioner og livssyn. Videre sier han at utviklingen faget har hatt fra 1997 til 2008 har i hovedsak handlet om å tydeliggjøre at kristendommen ikke skal ha et kvalitativt forrang.

Andreassen mener opplæringsloven, som formåner å gi elever kulturell forankring, gjør det vanskelig for faget å løsrive seg fra kristendommen. Kulturell forankring blir oftest forbundet med kristendommens historiske røtter i Norge. På den måten blir fagets oppgave ikke bare å formidle lærestoff om kristendommen, slik som med de andre religionene, men også forankring. Dette reagerer han på. Andreassen mener kristendommen må presenteres fra et utenfraperspektiv slik som de andre religionene og livssynene, selv om det kan oppleves som fremmedgjøring av noe som er emosjonelt nært i kraft av å være betydningsfullt for norsk kultur. I samme bok skisserer Bråten noe av den samme tematikken som opptar Andreassen. Hun tar til ordet for at følelsen av nasjonale fellesskap er viktig, men at å utforme faget etter innhold som er relevant for elever i en globalisert verden er viktigere (Bråten, 2017). Andreassen argumenterer for en religionsvitenskapelig tilnærming til faget, og mener denne tilnærmingen vil kunne tilrettelegge for kvalitativ likebehandling av religioner og livssyn da den søker å presentere alle religioner fra et utenfraperspektiv (Andreassen, 2017).

2.2.5.2 Verdensreligionsbegrepet utgått på dato?

Førsteamanuensis i religionsvitenskap og medlem av kjerneelementgruppen i religionsfaget, Trine Anker, drar diskusjonen et hakk videre fra kristendommens posisjon i det hun i et eget kapittel retter søkelyset mot inndelingen i de fem verdensreligionene islam, kristendom, jødedom, buddhisme og hinduisme. Hun tar til ordet for at stadig flere religionsdidaktikere problematiserer inndelingen og beskriver den som konstruert (Anker, 2017). Historikeren Tomoko Masuzava er en av de som mener inndelingen er konstruert. Masuzava mener man i europeisk sammenheng først begynte å inndele i fem verdensreligioner på 1930-tallet. Begrunnelsen var forestillingen om at religionene var i stor endring på denne tiden, og interessen for å se nærmere på utviklingen vokste frem. Som en konsekvens av det begynte man ifølge Masuzava å undervise om religioner som avgrensede størrelser, der man forsøkte å kartlegge utviklingen og forskjellene (Masuzava, 2005 i Anker, 2017).

På grunn av flere samfunnsmessige endringer, spesielt tilknyttet migrasjon og medier, mener Anker det er på tide å tenke nytt rundt faget hva gjelder verdensreligionene. Slik faget er strukturert mener hun det ikke favner hele religionsfenomenet. Hun henviser til studier som hevder religionsfaget, slik det er strukturert i dag, ikke inkluderer mangfoldet av religiøst levende liv. I stedet argumenterer hun for en kulturvitenskapelig forskning, som er en forskningsmetode innenfor det religionsvitenskapelige landskapet. Metoden anser religion som et sosialt og kulturelt fenomen og undersøker hvordan religion kommuniseres gjennom kulturelementer som for eksempel språk, tegn og fortellinger. Metoden ser også på religion med et kritisk blikk, der spesielt maktforhold, klasse og etnisitet legges under lupen. Anker utdyper at den kulturvitenskapelige forskningen “åpner for et annet og utvidet religionsbegrep, der religion ikke måles etter oppsatte standarder” (Anker, 2017, s. 29). I undervisningssammenheng vil dette normativt sett bety at faget bør struktureres etter menneskelige religiøse erfaringer og temaer, noe som vil erstatte verdensreligionenes posisjon som struktur for faget.

2.2.5.3 Religion i skolen - en skivebom

Boken *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* har allerede møtt motstand. I sin bokanmeldelse publisert i det religionspedagogiske tidsskriftet *Prismet* belyser Fuglseth det han anser som kritiske sider ved boken. Til tross for at han roser forfatterne for omsorgen de viser ved å kritisk vurdere religionsfagets innhold og struktur - hvilket fra tid til annen er nødvendig - mener han perspektivene i boken er skivebom. En av tingene han reagerer på er hvordan forfatterne, ifølge ham selv, vil vinkle faget til å bli et kritisk studie av religion. Han henviser til professor i kristendom, religion og livssyn Peder Gravems teori om at man som lærer ikke skal ta utgangspunkt i noen av de tre epistemologiske modellene; verken den absolutistiske (at eksempelvis kun én religion eller ett livssyn er den sanne), den relativistiske (eksempelvis at alle religioner og livssyn er like sanne) eller den skeptisistiske (vi kan ikke vite om noe er sant) (Gravem, 2004). Det er den sistnevnte modellen Fuglseth mener det religionsvitenskapelige paradigmet i boken presenterer og uttrykker at man som lærer må kunne klare å skifte ståsted i klasserommet og ikke være skeptisk til det man underviser.

Fuglseth stiller seg også kritisk til hvordan forfatterne, etter hans mening, tar kunnskapskilder til faget for gitt. Han sier at skolefagenes kunnskapskilder ikke bare har røtter i disiplinære

universitetsfag slik det ser ut til at forfatterne mener. Han uttrykker at norsk skole også er satt til, på vegne av samfunnet, å være en dannelsesarena. Derfor kan ikke religionsfaget være rent vitenskapelig vinklet, ifølge Fuglseth.

Kritikken retter seg også direkte mot kapitlene om verdensreligionsparadigmet og den kristne kulturarven. Om inndelingen i fem verdensreligioner bør problematiseres gjennom forskning på universitetsnivå kommenterer ikke Fuglseth ytterligere. Hans budskap går ut på at det som er tilfelle på universitetsnivå ikke nødvendigvis er tilfelle i undervisningssammenheng i grunnskolen, på bakgrunn av at grunnskolen også har en dannelsesfunksjon. Om kapittelet til Andreassen, der den kristne kulturarvens vektlegging blir kritisert, sier Fuglseth at på bakgrunn av at kulturarvens posisjon er pedagogisk grunnlagt trengs det pedagogiske motargument for å diskutere den, noe han ikke mener å kunne finne hos Andreassen (Fuglseth, 2018).

2.2.6 Debatten fortsetter

Debatten skissert ovenfor fortsetter for fullt i skrivende stund gjennom utviklingen av kjerneelementer for religionsfaget. Det faktum at Kunnskapsdepartementet har valgt å åpne opp for innspill har gitt fagmiljøer og enkeltpersoner mulighet til å uttrykke seg om innholdet i kjerneelementene. Innspillene kommer fra privatpersoner, skoler og ulike organisasjoner. Tre av informantene, Leganger-Krogstad, von der Lippe og Skeie, har vært mer eller mindre aktive i debatten om religionsfaget de siste 20 årene, og vi skal følge deres refleksjoner og meninger videre i kapittel fire.

2.2.7 Oppsummering

I denne delen av teorikapittelet, som omhandler den religionsdidaktiske debatten, har vi presentert ulike teoretiske synspunkt på religionsfagets innhold og struktur. Det fremkommer en spenning mellom religionspedagogiske og religionsvitenskapelige tilnærminger til faget. Hovdelien argumenterer for dannelsesperspektivet i religionsfaget. Han synes fellesfaget KRL fremmet dette ved å blant annet virke samlende på tvers av kulturer og tradisjoner i kraft av å undervise om ulike religioner og livssyn ved siden av kristendom. Ved overgangen til RLE hevder han faget mistet noe av dannelsesperspektivet. Fuglseth er også opptatt av dannelsesfunksjonen og viser til at skolen skal fungere som en dannelsesarena for samfunnet.

Han er derfor skeptisk til religionsvitenskapelige teorier som eneste kunnskapskilde til religionsfaget. Videre protesterer han mot den kritiske innfallsvinkelen til religionsfaget han mener religionsvitenskapelige perspektiver innehar og uttrykker at man som religionsfaglærer ikke skal fremstå kritisk til stoffet man underviser. Fuglseth viser også til den omfattende kritikken rundt den kristne kulturarvens plass i religionsfaget, og sier at dersom dette skal være gjenstand for diskusjon må motargumentene være av pedagogisk karakter da kulturarvens plass er pedagogisk begrunnet.

Andreassens syn avviker fra Fuglseth sitt i det han mener problematiseringen av kulturarvens posisjon ikke trenger pedagogiske motargumenter. Etter hans mening kan kulturarven problematiseres på bakgrunn av sin vektlagte posisjon i faget, som han hevder medfører kvalitativ ubalanse i fremstillingen av de ulike religionene og livssynene. Han viser misnøye med hvordan opplæringslovens formaning om kulturell forankring automatisk forbindes med kristendom. Emosjonelle bånd til kulturarven må kuttes når kristendommen skal presenteres i klasserommene, slik at den på lik linje med de andre religionene og livssynene kan presenteres fra et utenfraperspektiv. Bråten er enig i at man må flytte fokus vekk fra nasjonale landegrenser under utformingen av religionsfaget, og mener man heller må ta utgangspunkt i hva som er viktig for elevene å lære i et globalisert samfunn.

Også Anker berører problematikken rundt ubalanse i vektlegging. Hun kritiserer verdensreligionsparadigmet for å favorisere og argumenterer for at det er konstruert i en spesifikk historisk kontekst. I stedet ønsker hun å fremme en kulturvitenskapelig tilnærming til faget som søker å utforske kulturelementer for å studere religion. Anker strekker seg med dette videre inn i en debatt om hvordan religionsfaget burde struktureres, der hun mener løsningen er en tematisk tilnærming. Hennes vurdering er at denne tilnærmingen favner hele religionsfenomenet da den undersøker temaer som omfatter religiøst levd liv, i motsetning til den systematiske tilnærmingen som brukes i norske klasserom i dag.

Vi vil i det følgende bevege oss over til demokratisk medborgerskap som skisseres i det andre forskningsspørsmålet. Ifølge kjerneelementgruppen er begrepet det mest relevante tverrfaglige temaet i religionsfaget da “[a]rbeid med medborgerskap er så gjennomgående at det kan være relevant for alle kjerneelementene i faget” (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

2.3 Demokratisk medborgerskap

I det følgende gjør vi rede for det tverrfaglige temaet og begrepet demokratisk medborgerskap. Deretter følger en utgreiing av to overordnede måter å forstå demokrati på. Avslutningsvis presenteres fire ulike fortolkningsdimensjoner til demokrati.

2.3.1 Begrepet demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et relativt nytt begrep innen norsk utdanningsforskning. På internasjonalt nivå er *citizenship* et veletablert begrep i utdanningsdiskursen, og har i løpet av de siste ti årene fått stor oppmerksomhet i teorier om utdanning, samfunnsutvikling og det multikulturelle samfunnet (Stray, 2011, s. 46). Avhandlingen benytter seg av den engelske betydningen av demokratisk medborgerskap, *citizenship*.

Begrepet *citizenship* oversatt til norsk er samfunnsborger, statsborger, borger eller medborger. På engelsk har citizenship-begrepet to betydninger. På den ene siden har man citizenship som status og på den andre siden har man citizenship som rolle. Citizenship som status kan defineres som en tildelt nasjonal og juridisk status. Denne statusen er tilknyttet statsborgerrettighetene som er synlig ved at borgeren blir tildelt et offentlig dokument som verifiserer at individet er borger, vanligvis et pass. Citizenship som rolle knyttes til et deltakelsesaspekt. Denne deltakelsen viser til en handlingsdimensjon hvor medborgeren forholder seg aktivt til omgivelsene. Det kan for eksempel være i form av å stemme ved politiske valg, deltakelse i demonstrasjoner, aktiv påvirkning i enkeltsaker eller sivil ulydighet. Rollen er i stor grad påvirket og styrt av samfunnets sosiale, kulturelle og politiske forhold som utgjør samfunnets kollektive referanserammer (Stray, 2011, s. 47). I det følgende ønsker vi å presentere ulike tilnærminger til demokrati, da demokratiforståelse påvirker hvordan man definerer begrepet demokratisk medborgerskap.

2.3.2 Demokratiske tilnærminger

Demokrati er et begrep som både tolkes og utøves forskjellig. Hva slags demokratiforståelse en tenderer mot er avgjørende for hvordan man forstår begrepet demokratisk medborgerskap. I demokratilitteraturen skiller man vanligvis mellom to ytterpunkter for hvordan man forstår demokratiet: kommunitaristisk og liberalistisk. I det følgende presenteres disse to teoretiske

innfallsvinklene samt deres motsetninger til hverandre. Da det finnes forskjellige tilnærminger innenfor begge innfallsvinklene må den følgende presentasjonen sees som en generalisering av fellestrekkene for de ulike tilnærmingene. Vi begynner med kommunitaristisk teori.

2.3.2.1 Forpliktelse og fellesskap

Begrepet *kommunitarisme* stammer fra det engelske ordet *community*, som kan oversettes til fellesskap eller samfunn. Historisk sett har den kommunitaristiske retningen røtter tilbake til det antikke Hellas hvor samfunnet var organisert i bysamfunn (polis). Bysamfunnene som fellesskap var med på å avgjøre politiske beslutningsvedtak (Hansen, 2004 i Stray, 2011, s. 28-29).

Felles for de som kaller seg kommunitarister er en forståelse av at fellesskapet og tradisjon utgjør referanserammen i samfunnet. Den kommunitaristiske samfunnsstrukturen søker å bygge samfunnet etter en kontekstuell tilnærming. Det betyr at historie, lokale tradisjoner og felles verdier vektlegges. Man kan følgelig si at samfunn med innslag av kontekstuell tilnærming, samt en fellesskapsorientering, defineres som verdifellesskap, ifølge kommunitarismen (Stray, 2011).

Den kommunitaristiske teorien har bidratt til å tydeliggjøre betydningen av fellesskapet, både for enkeltindividet og samfunnet som helhet. Den fremtredende kommunitaristiske tankegangen har resultert i at liberalismen, den andre måten å forstå demokratiet på, i større grad enn tidligere har måtte ta høyde for at samfunnet først og fremst ikke består av enkeltindivider, men av oppdelte fellesskap som utgjør samfunnet (Macedo, 2002 i Stray, 2011, s. 32).

2.3.2.2 Frihet og individualisme

Begrepet *liberal* stammer fra latin og betyr forståelsesfull, storsinnet og vidsynt (Stray, 2011, s. 29). Liberalismen som politisk retning oppstod under opplysningstiden på 1700-tallet i Europa og USA (HL-senteret, 2013). Bevegelsen har sine røtter i det nye vitenskapelige verdensbilde på 1600-tallet som fremhever fornuften som veien til virkeligheten. Bevegelsen ønsket å gjøre opprør mot tradisjonelle autoriteter, spesielt kirke. Sannheten kunne nå utforskes gjennom fornuften, uavhengig av religion (Store norske leksikon, 2018).

Liberalismens tilhengere er først og fremst opptatt av individets ukrenkelighet, rettigheter og politisk frihet. Fra et liberalistisk ståsted er det viktig at staten ikke blander seg inn i individets liv, slik at borgeren selv kan ivareta sine interesser på best mulig måte (Stray, 2011).

2.3.2.3 Fellesskap versus individualisme

Dersom man setter liberalismen og kommunitarismen opp mot hverandre blir det tydelig at en av kommunitarismens innvendinger mot liberalismen er dets nedprioritering av fellesskapsdimensjonen. Følgelig kritiserer kommunitarismen at liberalismens opphøyelse av enkeltindividets rettigheter overgår forpliktelsen til samfunnets fellesskap. På den måten mener kommunitaristene at samfunnsorganisering blir for abstrakt og individualistisk. Liberalister kritiserer kommunitarister for å nedgradere enkeltmenneskets status til fordel for fellesskapet (Stray, 2011).

Som vi har sett ovenfor er den kommunitaristiske tilnærmingen preget av en fellesskapstankegang og den liberalistiske er mer påvirket av individualisme. Der hvor tradisjon og historie utgjør samfunnets referanseramme i kommunitarismen, er det frihet og enkeltindividets rettigheter som er grunnvollen for liberalistene. Vi vil nå bevege oss over til ulike fortolkningsdimensjoner av demokrati.

2.3.3 Fortolkningsdimensjoner

I denne delen viser vi til fire ulike fortolkningsdimensjoner av demokrati: *demokrati som statsform med folkestyre*, *demokrati som rettigheter og rettsstat*, *demokrati som felles verdigrunnlag* og *demokrati som aktiv deltakelse*. Denne inndelingen opererer Øyvind Østerud, Fredrik Engelstad og Per Selle med i boken *Makten og demokratiet, en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen* fra 2003. Dimensjonene kommer også til syne gjennom Kjetil Børhaugs, John Deweys og Janicke Heldal Strays teorier om demokrati og medborgerskap, og det er de tre sistnevnte vi ønsker å vise til når vi i det følgende redegjør for dimensjonene. Dette fordi deres teorier er sentrale innenfor forskningsfeltet.

Børhaug har forsket mye på hvordan norsk skole fungerer som en demokratidannende instans. Vi ønsker i det følgende å trekke frem noen av hans funn, da de synliggjør noen av fortolkningsdimensjonene på mikronivå i skolen. Deweys forskning innenfor demokratisk

deltagelse har siden 1940-årene vært retningsgivende både nasjonalt og globalt. Stray er en av mange som har latt seg inspirere av Dewey. I hennes bok *Demokrati på timeplanen* (2011) belyses flere aspekter ved demokratisk opplæring. Særlig tar hun i bruk en tredeling av demokratiopplæring i skolen som *om* (kunnskap), *for* (ferdigheter) og *gjennom* (deltakelse). Teorien er videreutviklet fra James Arthur og Daniel Wrights tilnærminger til demokrati (Stray, 2011).

2.3.3.1 Demokratiet som statsform med folkestyre

Denne demokratiforståelsen kan knyttes opp til det representative demokratiet som vi har i Norge. Det representative demokratiet kjennetegnes av blant annet medborgerens rett til å stemme på det politiske partiet en selv mener representerer egne politiske interesser og overbevisninger (Stray, 2011). *Demokratiet som statsform med folkestyre* er særlig en fortolkning Børhaug er opptatt av. Etter hans mening burde skolen legge til rette for en demokratiopplæring der kunnskap om det representative demokratiet bør utgjøre kjernen i demokratiundervisning. Han uttrykker at det ”å sjå bort fra det representative demokratiet i drøftinger om skulen sitt ansvar er det same som å gjera den demokratiske oppsedinga politisk irrelevant” (Børhaug, 2017, s. 5).

2.3.3.2 Demokratiet som rettigheter og rettsstat

Denne fortolkningsdimensjonen anser demokratiet som et system som er tuftet på offentlige lover og bestemmelser som skal ivareta borgernes rettigheter. Rettighetstenkningen er sentral i denne fortolkningsdimensjonen på den måten at det er viktig at alle borgere vet hvilke rettigheter de har. Denne tenkningen kan knyttes til Strays videreutviklede teori om *opplæring om demokrati* i skolen. *Om*-dimensjonen er med på å bevisstgjøre og informere elevene om rettigheter og forpliktelser de har i det norske samfunnet (Stray, 2011). Børhaug er på linje med Stray opptatt av at elevene skal få kunnskap om hvilke rettigheter de har. Likevel påpeker han at elevene ikke har de samme rettighetene i skolesammenheng, da elever står i et asymmetrisk forhold til voksne, i form av lærere, ledelse og overordnede beslutningstakere. Denne ubalansen mener Børhaug kan føre til at elever utvikler apati og avmakt i møte med skolesystemet (Børhaug, 2017). I tillegg til rettighetstenkningen mener Stray det er essensielt at medborgerne også kjenner til sine forpliktelser, da “demokratiet bygger på forutsetningen om at alle borgere er deltagere i et større politisk fellesskap” (Stray 2011, s. 28).

2.3.3.3 Demokratiet som felles verdigrunnlag

I flere intergovernmentale institusjoner er denne fortolkningsdimensjonen høyt prioritert. Stray påpeker at EU har en ambisjon om at alle medlemslandene og deres borgere skal utvikle en felles demokratisk identitet. Hun mener demokratisk medborgerskap blir vektlagt for å realisere denne ambisjonen, slik vi også har vist i innledningskapittelet under Studiens aktualitet (1.5). Dersom ambisjonen om å utvikle en felles identitet lykkes, vil forhåpentligvis utfordringer, konflikter og motsetningsforhold bli løst med utgangspunkt i de samme rammebetingelsene (Stray, 2011).

2.3.3.4 Demokratiet som aktiv deltakelse

Denne fortolkningsdimensjonen kalles også deltakerdemokratiet, eller det deliberative demokratiet. Filosofen Jürgen Habermas vektlegger at deliberasjon søker å utforske kontroversielle temaer gjennom dialog og drøfting (Habermas, 2002 i Stray, 2011). I motsetning til det representative demokratiet som ble skissert i den første fortolkningsdimensjonen, *demokrati som statsform med folkestyre*, krever deltakerdemokratiet mer av borgerne. Sett i lys av rolleforståelsen er det en handlingsdimensjon hvor man deltar aktivt i demokratiske prosesser, eksempelvis ved å delta i demonstrasjoner (Stray, 2011). Dewey mener demokrati som aktiv deltakelse er en *livsform*. I boken *Democracy and Education*, skriver Dewey at demokrati som livsform er en måte å leve sammen på gjennom felles kommunisert erfaring. Vi lever i samfunn (communities) i kraft av det vi har felles (common), og vi får noe til felles gjennom å kommunisere med hverandre (communication) (Dewey, 1966). Dette deltakelseaspektet blir også belyst gjennom Stray sin teori, *opplæring om, for og gjennom demokrati*. Denne teorien konsentrerer seg om elevers demokratiske deltakelse. Opplæring *gjennom* demokrati er en aktiv demokratisk handling hvor elever gjør seg erfaringer med reell deltagelse. Målet er at elevene lærer å navigere i det demokratiske landskapet. Dette kan gjøres på mange ulike måter, for eksempel ved å delta i et diskusjonsforum (Stray, 2011).

Vi har i denne delen av teorikapittelet pekt på en todeling av begrepet demokratisk medborgerskap, hvor man på den ene siden knytter begrepet til rolle som en handlingsdimensjon og på den andre siden status som juridisk rettighet. Deretter ble det skissert to ulike demokratitilnærminger, kommunitaristisk og liberalistisk. Oppsummert vektlegger kommunitarismen deltakelse gjennom fellesskapet og liberalismen er opptatt av

individets rettigheter og frihet. Avslutningsvis ble det presentert fire fortolkningsdimensjoner av demokrati som påvirker forståelsen av begrepet demokratisk medborgerskap. Dersom man vektlegger *demokratiet som statsform med folkestyre* eller *demokratiet som rettigheter og rettsstat*, vil man følgelig være opptatt av å blant annet bruke stemmeretten som et middel til å fremme sine egne politiske overbevisninger. Er man derimot opptatt av *demokratiet som felles verdigrunnlag* eller *demokratiet som aktiv deltakelse* vil man som medborger fokusere mer på hvordan vi kan leve sammen i et fellesskap, hvor enkeltindividets demokratiske karakter får rom til å vokse frem (Stray, 2011).

2.4 Kapitteloppsummering

Vi har i dette kapittelet undersøkt tre teoretiske perspektiver som utgjør grunnlaget for drøftingen i kapittel fem. Det første teoretiske perspektivet tar for seg Kosellecks historieforståelse, der han argumenterer for at vår tidsforståelse er historisk i form av at vi alltid vil være preget av tiden vi lever i. Koselleck presenterer et skifte i hvordan man vektlegger fortid for å kunne orientere seg i fremtid. Videre introduserer han begrepsparet erfaringsrom (fortid) og forventningshorisont (fremtid) for å skissere at våre erfaringer i ulik grad påvirker våre forventninger. Han er også interessert i hvordan historiske hendelser påvirker språk, der hendelsene blant annet fører til utvikling av nye begreper.

Det neste teoretiske perspektivet skisserer den religionsdidaktiske debatten som har pågått de siste 20 årene. Som vi har sett tenderer fagpersonene mot ulike fagdisipliner og prøver følgelig å sette preg på religionsfaget. På tross av at fagpersonene ikke direkte kan knyttes til én spesiell fagdisiplin fremgår det likevel en spenning mellom religionsvitenskapelige og religionspedagogiske perspektiver. De som tenderer mot en religionspedagogisk fagdisiplin tar til ordet for at undervisningen må struktureres slik at én og én religion blir presentert ut fra sin egenart. En slik tilnærming kalles systematisk. De som tenderer mot en religionsvitenskapelig fagdisiplin mener at undervisningen må struktureres etter temaer, slik at man kan åpne opp for religiøst mangfold. En slik strukturering kalles tematisk.

Under det siste teoretiske perspektivet demokratisk medborgerskap foretok vi en redegjørelse av begrepet demokratisk medborgerskap. Videre ble en kommunitaristisk og en liberalistisk tilnæringsmåte til demokrati presentert. Til slutt ble fire fortolkningsdimensjoner av demokratiet belyst: *demokrati som statsform med folkestyre*, *demokrati som rettigheter og rettsstat*, *demokrati som felles verdigrunnlag* og *demokrati som aktiv deltakelse*.

Før vi beveger oss over til det empiriske materialet i kapittel fire vil vi i kapittel tre redegjøre for vår forskningsmetode.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for forskningsmetoden vi har benyttet oss av og fremgangsmåten under forskningsprosessen. Vi vil vise til ulike deler av prosessen der vi skisserer begrunnelser for våre valg. Videre vil vi diskutere forskningens kvalitet og vise til etiske refleksjoner om arbeidet. Avslutningsvis skal vi løfte frem faktorer vi i ettertid ser kunne vært behandlet annerledes.

3.1 Forskningsmetode

Gjennom forskningsperioden ønsket vi å få innsikt i informantenes meninger, forventninger og refleksjoner om fagfornyelsen av religionsfaget. For å besvare forskningsspørsmålet besluttet vi derfor å basere avhandlingen på kvalitativ metode, da den er kjennetegnet ved å vektlegge utdypende beskrivelser og ord (Bryman, 2016). Gjennom kvalitativ metode har man dessuten, i møte med informantene, mulighet til å bemerke seg kroppsspråk (Thagaard, 2013). I avhandlingen har vi lagt mest vekt på det informantene formidler gjennom ord og har ikke skrevet inn kroppsspråk i de transkriberte intervjuene. Likevel har kroppsspråk, kombinert med stemmeleie, i visse tilfeller gitt oss antydninger på hva informantene føler og tenker. Der smil eksempelvis ble kombinert med trykk på enkelte ord, tolket vi det som at temaet var noe som begeistret informanten, og ga oss derfor indikasjoner på han eller hennes overbevisning. Oppsummert byr kvalitativ metode på summen av forklaringer, ord og kroppsspråk hos informanten, og sikrer derfor et mer helhetlig bilde av temaet (Johannessen, m.fl., 2010).

3.2 Intervju som metode

I boken *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode* beskriver Tove Thagaard intervju som den mest hensiktsmessige metoden for å tilegne seg innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer. Thagaard legger også til at informasjonen vi kan hente ut av intervjuene er informantenes forståelse og gjenfortellinger av ulike hendelser og temaer (Thagaard, 2013). Det bør derfor bemerkes at det som fortelles eksempelvis kan være pyntet på, og der erfaringer blir delt kan det være ulike sider av det aktuelle temaet man husker. Selv om vi har ønsket å undersøke fagfornyelsen, religionsfaget og begrepet demokratisk medborgerskap, har det vært informantenes tanker, forståelse og meninger tilknyttet disse

temaene som har vært av størst interesse for avhandlingen. Derfor besluttet vi å bruke intervju for innsamling av datamateriale.

Intervjuene vi gjorde var semi-strukturerte. I denne intervjuformen skal intervjuguiden ha en viss struktur for å inkludere temaene forskeren ønsker å få innsikt i, men samtidig skal det være rom for fleksibilitet (Grønmo, 2016). Spørsmål og rekkefølge kan varieres slik at forskeren kan veksle mellom intervjuguide og informasjon fra informanten (Bryman, 2012). Vi valgte å utføre semi-strukturerte intervjuer da vi ønsket at informantene kunne være med på å føre samtalen dit de ønsket. Dette fordi informantene kan ha innsikt i kunnskap som kan være av relevans for avhandlingen, men som vi ikke direkte etterspør. Likevel ønsket vi en viss struktur på intervjuet, slik at vi kunne være sikre på at vi fikk dekket temaer vi mener var viktige å inkludere. I tillegg følte det godt å ha en intervjuguide vi kunne se tilbake på når samtalen stoppet opp.

3.3 Intervjuguide

Intervjuguide fungerer som retningsgiver for intervjuene. Den beskriver i grove trekk hva samtalen skal omhandle (Grønmo, 2016). I planleggingsprosessen foretok vi en vurdering på hvilken tilnærming som var mest naturlig for avhandlingen. Vi kom fort til enighet om at den abduktive tilnærmingen var den mest den egnede. En abduktiv tilnærming kjennetegnes av at enkelte av spørsmålene er fundert i teori og andre ikke. Hensikten er å knytte sammen avhandlingens teorigrunnlag med informantens erfaringer (Thagaard, 2013). Med samtale (semi-strukturerte intervjuer) som metode ønsket vi å legge til rette for at spenningen mellom spørsmål og svar skulle få prege funnene i avhandlingen. Det vil si at vi stilte oss åpne for at andre temaer enn de planlagte skulle få spillerom dersom det ble naturlig under intervjuet. Teorien som har vært styrende for intervjuene er i hovedsak Stray (2011) sin teori om demokratisk medborgerskap da begrepet gjenspeiles i problemstillingen. Også kjerneelementene for religionsfaget har vært retningsgivende for utformingen av problemstillingen.

Som nevnt har vi benyttet oss av semi-strukturert intervju. Med en slik strukturering jobbet vi mye med utformingen av intervjuguidene for å finne balansen mellom struktur og åpenhet. Vi endte opp med fem forskjellige intervjuguider, én til hver informant. Som nevnt har informantene hatt ulike roller i fagfornyelsen, og vi fant det dermed fordelaktig å undersøke

ulike aspekter i de ulike intervjuene. Enkelte spørsmål som gikk igjen i flere intervjuguider, mens andre spørsmål ble utarbeidet spesielt for ulike intervju. Utformingene av intervjuguidene ble derfor noe forskjellige, og bestod av alt fra 7-11 spørsmål (se vedlegg 1-5).

3.4 Utvalgelse av informanter

Hvilke analyseenheter som er interessante å studere avhenger av studiens forskningsspørsmål (Grønmo, 2016). Da avhandlingen omhandler fagfornyelsen av religionsfaget er personer med innsikt i prosessen og med formeninger om religionsfagets innhold interessante som informanter (analyseenheter). Med god hjelp fra vår veileder innhentet vi fem informanter vi mener innehar relevant erfaring og kunnskap for vårt forskningsspørsmål. På bakgrunn av at informantene har sentrale roller innenfor fagfornyelsen eller i det religionsdidaktiske miljøet, så de det ikke nødvendig å anonymiseres i avhandlingen. Utvelgelsesmetoden vi benyttet av oss var derfor strategisk utvalgelse som innebærer systematiske vurderinger av hvilke informanter som er relevante for studien, til forskjell fra en tilfeldig utvalgelse (Johannesen, m.fl., 2010).

Vi ønsket å belyse flere synspunkt i avhandlingen og valgte derfor informanter med ulike ståsteder. For å besvare forskningsspørsmålet best mulig er det viktig å fremskaffe kunnskap som gjelder for flere enheter i det universet som etterforskes, der univers defineres som de enhetene forskningsspørsmålet gjelder for (Grønmo, 2016). Vi har inkludert informanter som i stor grad reflekterer religionsvitenskapelige og/eller religionspedagogiske teorier da vi anser disse fagdisiplinene som sentrale. I tillegg innhentet vi informanter med sentrale roller i fagfornyelsen for å få innsikt i bakgrunn for iverksettelsen, samt deres tilrettelegging og mål. I det følgende vil vi presentere.

3.4.1 Presentasjon av informantene

Borghild Lindhjem-Godal er avdelingsdirektør i Opplæringsavdelingen hos Kunnskapsdepartementet. Hun er ansvarlig for oppfølgingen av den pågående fagfornyelsen. På bakgrunn av hennes stilling og innsikt ønsket vi å intervju henne for å få et overordnet blikk på prosessen. Vi ønsket også å få innblikk i bakgrunnen for iverksettelsen og Kunnskapsdepartementets mål for fagfornyelsen.

Knut Gustav Andersen er seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet. Andersen har god kjennskap til fagfornyelsen da han satt i sekretariatet for Ludvigsenutvalget og har ført delutredningene i pennen. Det var viktig for oss med en informant fra Utdanningsdirektoratet da de ble gitt ansvaret for gjennomføringen av fagfornyelsen. Det ble naturlig å velge Andersen da han hadde en observerende rolle overfor kjerneelementgruppen i religionsfaget.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har publisert flere bøker og artikler nasjonalt og internasjonalt innenfor fagfeltene religion, pedagogikk og didaktikk. I fagfornyelsesprosessen har Skeie vært leder for kjerneelementgruppen i religionsfaget. Med denne posisjonen så vi det naturlig å velge han som informant.

I utvelgelsen av informanter var det viktig for oss å ha med noen som representerte ulike stemmer fra det religionsdidaktiske fagmiljøet. Vi valgte derfor å intervjuer Marie von der Lippe og Heid Leganger-Krogstad som har ganske ulike oppfatninger om religionsfaget.

Marie von der Lippe er førsteamanuensis i religionsvitenskap fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Hun har publisert flere artikler nasjonalt og internasjonalt der hun er opptatt av ungdom, religion og religiøs mangfold i skolen. Von der Lippe har gjennom mange år vært en fremtredende stemme inn i religionsdebatten der hun tar til ordet for en mangfoldsdiskurs. Hennes kampsak er å fjerne “K”-en i religionsfaget for å tilrettelegge for et bredere mangfold. Videre ønsker hun en tematisk inngang til religionsfaget der ulike temaer utgjør strukturen for faget, ikke religionene i seg selv. Vi valgte von der Lippe som informant fordi hun belyser flere temaer den religionsvitenskapelige fagdisiplinen konsentrerer seg om. Hennes meninger fremstår likevel til tider som noe mer radikale. Von der Lippe er en tydelig motpol til vår siste informant, Heid Leganger-Krogstad.

Heid Leganger-Krogstad er professor i religionspedagogikk med vekt på kirkelig undervisning. Hun har publisert flere artikler og bøker både nasjonalt og internasjonalt som tematiserer blant annet religion i et flerreligiøst samfunn og didaktikk i religionsfaget. I motsetning til von der Lippe fronter Leganger-Krogstad en mer tradisjonell retning hvor hun søker å bevare den kristne kulturarven. I tillegg ønsker hun en systematisk tilnærming for religionsfaget som betyr at religionene blir presentert hver for seg for å sikre dets egenart. På bakgrunn av at hennes meninger i stor grad speiler religionspedagogiske perspektiv, med

særlig vekt på kontekstuell religionspedagogikk, fant vi det nyttig å velge Leganger-Krogstad som informant.

3.5 Gjennomføringen av intervju

Under kvalitative intervju er datainnsamlingen basert på kommunikasjonen mellom forsker og informant. Det er derfor viktig å legge til rette for en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2016). Vi reflekterte over hvordan vi best kunne tilrettelegge for det, der spesielt hensynene nedenfor ble vurdert.

En faktor som kan påvirke kvaliteten på intervju er hvorvidt informanter føler seg komfortable. Å skape trygghet hos informantene er derfor viktig for å gjøre intervjusituasjonen til en god opplevelse (Johannesen, m.fl., 2010). Med dette i mente reflekterte vi over hvorvidt ubalansen i antall forskere og informanter per intervju ville påvirke situasjonen, og der igjen datamaterialet vårt. Vi, som to forskere, ville intervjué én informant av gangen for å sikre god innsikt i hver enkelt informants tanker og meninger. Generelt vil en slik ubalanse kunne føre til følelser som usikkerhet og utrygghet hos informantene. Vi konkluderte med at vi, som to masterstudenter, sannsynligvis ikke ville virke truende ovenfor dyktige fagpersoner. Likevel tok vi høyde for at muligheten kunne være tilstede, og informerte derfor informantene om hvilken rolle hver av oss ville ha i intervjusituasjonen- én av oss ville stille intervju spørsmålene og den andre ville lytte. Begge kunne likevel stille oppfølgingsspørsmål. Vår vurdering er at informasjon i seg selv kan bidra til å skape trygghet.

En annen faktor som kan spille inn på informantens velvære er tid og sted (Grønmo, 2016). Vi spurte informantene selv hvilket sted og tidspunkt de foretrakk, slik at rammene for intervjuene skulle foregå på informantenes premisser. Rent praktisk ble tre av intervjuene gjennomført ved informantenes egne arbeidsplasser, enten på kontoret deres eller på et møterom. De to resterende ble gjennomført andre steder enn arbeidsplassen deres da informantene jobber i andre byer enn Oslo. Det ene ble utført via Skype og det andre på en kafé i Oslo på et tidspunkt informanten var på gjennomreise i Oslo sentrum. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2018.

Et konkret grep vi gjorde under intervjuene for å forhindre at informantene skulle føle seg utilpass var å unngå spørsmål som la opp til at informanten måtte meddele følelsene sine. For eksempel: "Føler du at demokratisk medborgerskap blir godt nok ivaretatt i KRLE-faget?". Dette kan oppleves for nært og personlig. Følelser kan også fort endre seg, noe som i neste omgang kan påvirke reliabiliteten i forskningen. Istedenfor å benytte oss av formuleringer basert på informantenes følelser valgte vi andre formuleringer som "hvordan opplever du...?" eller "har du noen tanker om...?". Vår vurdering er at disse formuleringene oppleves mindre pågående og sårbare.

3.6 Lydopptak av intervju

For å registrere datamaterialet benyttet vi oss av lydopptak. Dette stilte oss friere til å kunne fokusere, lytte, vise tilstedeværelse samt å delta i sosial interaksjon med informantene (Thagaard, 2009). For sikkerhets skyld utførte vi lydopptakene ved bruk av to mobiltelefoner. På den måten sikret vi backup dersom ett opptak skulle svikte. Vi satte mobilene på flymodus for at eventuelle innkommende anrop eller tekstmeldinger ikke skulle forstyrre. Dette informerte vi også informantene om i forkant av intervjuene for å motvirke så godt vi kunne at de skulle føle seg hemmet av opptaksinstrumentene (Grønmo, 2016).

3.7 Transkribering

Lydopptak kan ikke brukes direkte i analysen, men må omgjøres til tekst. Man sier at intervjuene må transkriberes. Tekstene utgjør datamaterialet som skal brukes i analysearbeidet (Grønmo, 2016).

For å bli godt kjent med datamaterialet valgte vi å transkribere intervjuene etter hvert som de ble utført. Vi mener dette kan resultere i god innsikt i materialet, noe som er fordelaktig før et analysearbeid. En utfordring ved å være to bestod i å fordele arbeidsoppgavene og likevel sikre at begge var like innsatt i datamaterialet. Løsningen ble å transkribere noen intervju hver for så å lese godt over hverandres.

En annen beslutning vi tok var å inkludere pauseord som eksempelvis "ehm", selv om slike ord ikke forekom hyppig i intervjuene. Årsaken til inkluderingen er at vi mener slike ord kan påvirke tolkningen av sitatene. For eksempel kan det gi informasjon om at informanten er usikker. Det kan også tyde på at informanten reflekterer over spørsmålene, noe som viser oss

at svaret vi får muligens er selvstendige og gjennomtenkte utsagn. Vi var nøye med å ikke behandle datamaterialet på en måte som ville gjøre at sitatene mistet sin opprinnelige betydning. Av den grunn har vi valgt å transkribere sitatene akkurat slik de ble sagt. Setningene der informantene gjentok seg selv så vi likevel som hensiktsmessig å ekskludere. Der vi har fjernet ord eller setninger som ikke hadde betydning for sammenhengen har vi satt inn dette tegnet (...).

3.8 Studiens kvalitet

For å vurdere kvaliteten på et studie er et vanlig trekk å reflektere rundt avhandlingens reliabilitet og validitet. I det følgende skisseres hvilke grep vi foretok for å sikre best mulig kvalitet i avhandlingen. Vi starter med reliabilitet.

3.8.1 Studiens reliabilitet

Reliabilitet henviser til studiens pålitelighet. Påliteligheten knyttes gjerne til analyseringen av datamaterialet (Thagaard, 2013). Med andre ord måles pålitelighet etter graden av samstemthet mellom analysen og det opprinnelige meningsinnholdet i datamaterialet. Vi ønsker i det følgende å peke på faktorer som generelt kan påvirke reliabilitet, og reflektere rundt graden av faktorenes påvirkning i vårt arbeid.

Under en forskningsprosess er det normalt at det kan forekomme ulike reliabilitetssvik. En faktor som kan påvirke reliabilitet er selve transkriberingsprosessen. Oversettelsen fra det muntlige til det skriftlige kan i verste fall medføre svekket reliabilitet ved at det skriftlige meningsinnholdet avviker fra det muntlige. Eksempelvis kan pauser misoppfattes som avslutning på en setning, der setningen vil få en annen betydning enn ment. Et annet eksempel er at der pauseord som “ehm” benyttes av informanten som fyllord i tenkepauser, kan ordet på papir tilsynelatende gi inntrykk av usikkerhet rundt et tema informanten egentlig har god kunnskap om. For å unngå slike misforståelser har vi lyttet godt til lydopptakene og spolt tilbake til stedene vi har vært usikre. Vi markerte også teksten der noe fremstod som uklart og forhørte oss med hverandre om meningsinnholdet for å sikre reliabiliteten.

En annen faktor som kan påvirke reliabilitet er misforståelser basert på forskerens tolkninger basert på forutinntatte antakelser. Det kan også oppstå misforståelser under analysearbeidet da vi som forskere kan ha blitt påvirket av våre forutinntatte antakelser (Kvale og Brinkmann,

2009). På tross av at man som forsker søker å analysere materialet mest mulig objektivt, vil det være utfordrende å la ens subjektive meninger ikke ha noen slags form for påvirkningskraft (Nilsen, 2012, s. 68). Vi har reflektert mye rundt dette punktet under utarbeidelsen av avhandlingen, og hva slags konsekvenser det kan ha. Tre av våre informanter besitter etter vår vurdering meninger som i stor grad reflekterer religionspedagogiske og/eller religionsvitenskapelige teorier. Slik vi tolker det sympatiserer én i stor grad med religionspedagogiske perspektiv og en annen med det religionsvitenskapelige. En tredjes meninger bærer også preg av å være religionsvitenskapelige, men informanten forholder seg noe mer flytende mellom fagdisiplinene. Det er lett å ubevisst tolke informantenes utsagn i lys av disse antakelsene. Vi ønsker ikke å tillegge informantene meninger de ikke besitter, og har derfor forsøkt å være bevisste på å tolke intervjuene uavhengig av hvilken religionsfaglige disiplin vi mener de sympatiserer med. Det faktum at vi er to har vært lønnsomt på dette området. Det har gitt oss mulighet til å hjelpe hverandre med å forstå det som har blitt sagt på en mest mulig objektiv måte. Mot slutten av analysearbeidet var det til tider likevel utfordrende å klare å bevare et åpent sinn da man hadde opparbeidet seg en enda tyngre forutantagelse om hva de enkelte informantene står for.

Vi har også gjort noen synlige grep for å øke reliabiliteten. Et av dem er at vi konsekvent har uthevet alle sitater fra intervjuene samt skrevet tilhørende avsnitt med vår tolkning av utsagnene. På den måten er det enkelt for leseren å få øye på sitatet, samt se hvordan vi har tolket det. Videre har vi gjennomgående også henvist til ekstern litteratur slik at det er enkelt å forstå hvor meningsinnholdet kommer fra. I analysedelen er det svært få litteraturkilder mens i teoridelen er det naturlig nok flere. Vi håper at uthevingen og henvisningen har vært med på å bygge en struktur som gjør det enklere for leseren å følge konklusjonene vi trekker.

På tross av flere mulige reliabilitetssvik vil vi påstå at oppgaven vår bærer preg av høy reliabilitet da vi gjennomgående har hatt god interreliabilitet. Gjennom forskningsperioden har veilederen vår fulgt nøye med på fremgangsmåten samt hatt innsikt i datamaterialet vårt. Hun har også til stadighet gitt oss konstruktive tilbakemeldinger. Det faktum at vi er to som skriver sammen har også vært fordelaktig, da vi har hatt mulighet til å diskutere og å hjelpe hverandre til å se saker fra flere sider. Vi vil påstå at med en dyktig fagperson som gjennomgående har "kikket oss i kortene" og det faktum at vi er to i stor grad sikret avhandlingen god reliabilitet.

3.8.2 Studiens validitet

Validitet måles etter i hvilken grad datamaterialet svarer på det forskningsspørsmålet etterspør (Grønmo, 2016). God validitet betyr god sammenheng mellom problemstilling og datamaterialet. Validitet kan best oversettes til gyldighet eller relevans. Det finnes flere ulike typer for validitet, herav den kommunikative. Kommunikativ validitetsform bygger på dialog mellom forsker og andre om datamaterialets samsvar med problemstilling. Da dialog med andre vil kunne belyse problemer eller mangler ved avhandlingens innhold (Grønmo, 2016), fikk vi to utenforstående til å lese gjennom avhandlingen. Det som for oss kan fremstå som selvfølgelig fordi vi har arbeidet godt med temaet, kan for andre virke uklart. Med konstruktive tilbakemeldinger fra både veileder og to andre, gav det oss retning på hva som kunne bearbeides for å oppnå en bedre sammenheng mellom problemstilling og datamateriale. Med en bevissthet om at tilbakemeldinger fra andre vil være påvirket av deres ståsted og interesse (Grønmo, 2016), kunne vi ikke basere oss utelukkende på andres tilbakemeldinger, men heller bruke de som en veiledning. En gjennomarbeidet oppgave etter gode, konstruktive innspill fra både veileder og utenforstående sikrer etter vår vurdering en god kommunikativ validitet.

3.9 Ethiske refleksjoner

Ved bruk av informanter i forskningsprosjekt er det ulike etiske hensyn en må ta i betraktning. Forskningsetikk omhandler normer som skal sikre at forskningen er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016). Vi har identifisert tre etiske normer som vi har hatt i mente under utarbeidelsen av avhandlingen, og skal redegjøre for noen etiske refleksjoner vi gjorde oss rundt disse for å best mulig ivareta informantene.

3.9.1 Informert samtykke

Den første forskningsnormen omhandler informert samtykke. Denne forskningsnormen går ut på at informantene skal få informasjon om forskningens formål og opplegg, samt at deltakelsen skal være frivillig fra deltakernes side (Grønmo, 2016). Når det gjelder informasjon om forskningsprosjektets formål og hvordan intervjuene ville foregå rent praktisk ga vi informasjonen muntlig ved begynnelsen av hvert enkelt intervju. For eksempel forklarte vi hva vi ønsket å undersøke. Dette gjorde vi både for å innlede intervjuene og skape en naturlig atmosfære rundt intervjuene, samt for å få informantene på sporet av hva slags

informasjon vi var interessert i. Vi informerte også om at vi tok opptak med to mobiler (opptaksenheter). Telefonene ble satt på flymodus slik at de ikke kunne forstyrre verken informanten eller oss, noe vi forklarte for hver enkelt informant for å berolige han eller henne. En slik gjenstand kan virke forstyrrende og stjele oppmerksomhet, noe vi ønsket å unngå. Videre meddelte vi at informanten kunne bruke betenkningstiden han eller hun trengte før spørsmålene vi stilte ble besvart. Dette gjorde vi for at informantene skulle føle seg avslappet, samtidig som det ga rom for gjennomtenkte svar. I tillegg til informasjon om forskningsprosjektet, skal deltakelsen i forskningen være frivillig. Alle informantene fikk tilsendt en mail med personlig forespørsel om intervju.

3.9.2 Medførende konsekvenser for informantene

Den andre forskningsetiske normen vi vektla omhandler i hvilken grad vår forskning kan medføre ulike konsekvenser for informantene. Vi har spesielt reflektert rundt hvilke konsekvenser mulige feiltolkninger i arbeidet vårt kan medføre for informantene som jobber ved statlige organisasjoner innenfor utdanningssektoren, og som til en viss grad representerer disse gjennom intervjuene. Vi har jobbet grundig for å ikke feiltolke informasjon som i neste omgang kan medføre ulike konsekvenser for disse informantene. Vi har derfor satt oss godt inn i datamaterialet for å sikre at vi tolker utsagnene - så godt det lar seg gjøre - slik de var ment. I tillegg har vi lest om institusjonenes fremgangsmåter og hensikt med fagfornyelsen for å dobbeltsjekke at tolkningene våre ikke avviker fra opprinnelig meningsinnhold. Vi bestemte oss for at dersom vi ville bruke noe som vi fryktet ville være kontroversielt på en arbeidsplass, skulle vi kontakte informanten det gjaldt og spurt spesielt om dette.

3.9.3 Konfidensialitet av informanter

Den tredje etiske normen vi ønsker å løfte frem er konfidensialitet av informanter. Denne er vanlig å behandle i forskningssammenheng, men vår oppgave skiller seg noe ut på dette området. De utvalgte informantene har sentrale roller innenfor tematikken i avhandlingen, der de enten jobber i offentlig sektor eller publiserer artikler, litteratur og kommentarer offentlig. Vi innhentet derfor informantenes tillatelse til å bruke deres fulle navn.

3.10 Refleksjoner om hva som kunne vært gjort bedre

Etter å ha reflektert over valgene vi har tatt ser vi at visse ting burde vært behandlet annerledes. For det første skulle vi spurt om informantenes tillatelse for å gjøre opptak av intervjuene i forkant. Som tidligere nevnt valgte vi å ta opp intervjuene for bedre tilstedeværelse, og opptakene ble slettet fra opptaksmediene etter hvert som vi ble ferdig med transkribering. Informantene ble informert om at vi utførte opptak av intervjuene, men vi skulle spurt om informantenes samtykke.

For det andre ville det vært fordelaktig at alle informantene fikk like mye informasjon om spørsmålene i intervjuguidene på forhånd. I utgangspunktet hadde vi ikke tenkt å sende intervjuguide til informantene i forkant av intervjuene. Dette fordi vi ønsket personlige refleksjoner rundt spørsmålet om hvilke verdier de tillegger begrepet demokratisk medborgerskap. Ved forberedelse kan informantene lese seg opp på spørsmålet, noe som kan medføre færre egne refleksjoner. Da likevel to informanter etterspurte spørsmålene på forhånd, valgte vi å imøtekomme ønskene deres da vi tenkte forberedelse ikke ville være av stor betydning. På tidspunktet for etterspørslene hadde vi allerede gjennomført de fleste intervjuene, noe som medførte ubalanse i hvor forberedt informantene stilte. I ettertid tenker vi det hadde vært fordelaktig å gi informantene mulighet til å stille forberedt på lik linje. Vår vurdering er likevel at det ikke ga utslag i nevneverdig grad.

For det tredje kunne enkelte av oppklaringsspørsmålene våre vært omformulert for å unngå ledende spørsmål. Forskeren kan i slike tilfeller påvirke svarene informanten gir (Grønmo, 2016). Ved et par anledninger stilte vi oppklaringsspørsmål der informanten enten kunne avkrefte eller bekrefte det vi tolket. Dette ble gjort for å øke vår forståelse av intervjuobjektene sine forklaringer. I ettertid ser vi at dette kunne vært formulert mer åpent for å unngå styring av samtalen.

For det fjerde så vi underveis i innsamlingsperioden forbedringspotensiale i å stille oppklaringsspørsmål. Vi skulle fra begynnelsen av våget å avbryte underveis i intervjuene for å spørre om de utsagnene som var uklare. Som et resultat av dette måtte vi utelukke enkelte sitater fra analysen. Disse metodologiske erfaringene resulterte i at vi ble mer bevisste på å stille oppklaringsspørsmål i de resterende intervjuene.

3.11 Kapitteloppsummering

Vi har i dette kapitlet gjort rede for gjennomføringen av forskningen. Som vi har vist har vi benyttet oss av kvalitativ forskningsmetode og semi-strukturert intervju som innsamlingsmetode. Videre har vi begrunnet utformingen av intervjuguidene hvor vi endte opp med én for hver informant. Deretter fulgte en beskrivelse av utvelgelsen av informanter med tilhørende presentasjoner av hver informant. Deretter påpekte vi ulike hensyn vi tok under gjennomføringen av intervjuene, samt en redegjørelse av opptak og transkribering. Mot slutten drøftet vi studiens kvalitet og presenterte hvilke etiske hensyn vi tok. Avslutningsvis reflekterte vi over hva vi kunne gjort annerledes.

I avhandlingens neste kapittel blir tidligere forskning innenfor fagfornyelsen, religionsfaget og demokratisk medborgerskap presentert. Deretter etterfølger de teoretiske perspektivene som legger grunnlaget for drøftingen av analysekapitlet.

4 Analyse

4.1 Presentasjon av kategorier

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for vårt empiriske materiale hentet ut fra fem kvalitative intervjuer. I den første fasen av analysearbeidet gjennomgikk vi materialet med den hensikt å kode, sortere og kategorisere ulike temaer. Det resulterte i tre overordnede kategorier som speiler temaene i problemstillingen og forskningsspørsmålene; *kjerneelementene i religionsfaget, demokratisk medborgerskap og fagfornyelsens rammefaktorer*. Kategoriene strukturerer datamaterialet.

Kjerneelementene i religionsfaget og demokratisk medborgerskap som hovedkategorier er spesielt viktige for avhandlingen da de tar for seg hovedpunktene i forskningsspørsmålene. Vi har fulgt kjerneelementgruppen i religionsfaget gjennom fagfornyelsen, og en av hensiktene med avhandlingen er å få innsikt i religionsfagets utvikling med kjerneelementene. Derfor har vi også brukt blant annet kjerneelementene som grunnlag for utarbeidelsen av intervjuguidene, da vi for eksempel etterspør informantens mening om de. Videre har vi viet oppmerksomhet til religionsfagets fremtid. Kunnskapsdepartementet fastsetter som nevnt ikke kjerneelementene før i juni 2018, og deretter skal det nedsettes et læreplanutvalg i august samme år som skal konkretisere disse kjerneelementene og utvikle læreplaner i de ulike fagene. Derfor er det ikke sikkert hvilken retning faget tar før Utdanningsdirektoratet har ferdigbehandlet kjerneelementene. Under denne kategorien ønsker vi å se på informantenes forventninger for religionsfagets utvikling.

Den andre overordnede kategorien, demokratisk medborgerskap, er som nevnt viktig fordi begrepet er et av hovedfokusene i avhandlingen, og utgjør et av de tre tverrfaglige temaene som skal inn i skolen. Vi har spurt alle informantene hvordan de forstår begrepet demokratisk medborgerskap og hvilke verdier de tillegger begrepet. I tillegg har vi også spurt informantene hvordan de synes begrepet kommer til uttrykk i kjerneelementutkastene.

Den tredje og siste kategorien vi har valgt er fagfornyelsens rammefaktorer. Denne kategorien anser vi som viktig da den undersøker i hvilken grad rammefaktorene har hatt påvirkning for religionsfagets fornyelse. Her ønsker vi å se på kriterier for utvelgelsen av medlemmer i kjerneelementgruppen, sammensetningen av gruppen, samt informantenes meninger om

sammensetningen. Videre vil vi se på bestillingen som Kunnskapsdepartementet har gitt til Utdanningsdirektoratet, og som Utdanningsdirektoratet i neste omgang har videreutviklet og konkretisert til kjerneelementgruppen. Under dette punktet vil vi se nærmere på dybdelæring som målsetting for fornyelsen og implementering av de tre tverrfaglige temaene.

I det følgende skal avhandlingens empiriske materiale presenteres, kategorisert etter de ulike kategoriene.

4.2 Kjerneelementene i religionsfaget

Som nevnt er denne kategorien viktig for avhandlingen da kjerneelementene legger føringer for religionsfaget utvikling. Vi vil først presentere religionsfagets kjerneelementutkast for å gjøre det lettere å følge informantenes refleksjoner når de diskuterer kjerneelementene. Til slutt i denne kategorien skal informantenes egne ønsker for religionsfaget presenteres.

4.2.1 Tre utkast til kjerneelementer

I det følgende skal vi vise til første-, andre- og tredjeutkastet av kjerneelementene og ulike innspill fra første og andre høringsrunde. Dette for å gi et bilde av endringene gruppen foretok på bakgrunn av innspillene de fikk.

I den første høringsrunden fra september 2017 inneholdt førsteutkastet fire kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2017e):

1. Faget skal bidra til at elevene får forståelse for hvordan religion og livssyn inngår i et samspill med samfunnet for øvrig.
2. Faget skal bidra til at elevene får forståelse for religioner og livssyn som sammensatte og omdiskuterte fenomener
3. Faget skal bidra til at elevene evner å ta andres perspektiver
4. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i etisk refleksjon

Førsteutkastet til kjerneelementer ble møtt med mye kritikk i første høringsrunde. Kritikken gikk blant annet ut på manglende fokus på undring om eksistensielle spørsmål. Flere reagerte

på at religion hovedsakelig blir presentert fra et utenfraperspektiv der kritisk refleksjon hos elevene ettersøkes. Andre uttrykte at det er hårreisende at religiøse fortellinger har blitt bortprioritert og stiller spørsmål ved hvordan kjerneelementgruppen har tenkt å sørge for at elevene skal lære om sammenhengen mellom fortid og fremtid, samt forstå hvordan mennesker skaper mening i livet. Det kom også inn innvendinger mot nedprioriteringen av den kristne kulturarvens posisjon og dens påvirkning på Norges kultur de siste 1000 årene. Gruppen mottok også mye kritikk for å ha inkludert alt for mye innhold i kjerneelementene. Det fantes riktignok også positiv respons, der flere påpekte at kjerneelementgruppen hadde lyktes i å ivareta kjernen i faget. Andre roste kjerneelementgruppen for vektlegging av kritisk tenkning, og mangfoldskompetanse var også å finne blant kommentarene.

Kjerneelementgruppen tok høyde for noen av tilbakemeldingene fra første høringsrunde og kjerneelementutkast nummer to lød per oktober 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017a):

1. Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder
2. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar
3. Kunne ta andres perspektiv
4. Etisk refleksjon

Innspillene til andreutkast av kjerneelementer var av mer positiv karakter enn de fra første høringsrunde. Flere påpekte forbedringer. Likevel fremkom det innvendinger mot kritisk tenkning og mangelen på kunnskapselementer. Mange mente det mangler en klargjøring av hva som er kristendommens spesielle rolle i faget som norsk kulturarv (Utdanningsdirektoratet, 2017f). Tilbakemeldingene spilte inn på videreutviklingen og per i dag ser kjerneelementene slik ut (Utdanningsdirektoratet, 2018a):

1. Forståelse for religioner og livssyn
2. Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder
3. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar
4. Kunne ta andres perspektiv
5. Etisk refleksjon

Dette er tredje og siste utkast for kjerneelementene for religionsfaget, før Kunnskapsdepartementet i juni 2018 skal fastsette de endelige kjerneelementene. Disse blir grunnlaget for utviklingen av læreplanen for faget.

I det følgende retter vi fokus mot informantenes meninger om kjerneelementene og deres ønsker for innhold og struktur i religionsfaget. Kommentarene retter seg mot kjerneelementutkast nummer én og to da tredjeutkast ikke var ferdigstilt på tidspunktet for intervjuene.

4.2.2 “Jeg synes de på en måte ikke har gjort noen radikale endringer”

Flere av informantene har vært aktivt deltagende i fagfornyelsesprosessen. På bakgrunn av at Leganger-Krogstad og von der Lippe har fulgt prosessen utenfra, var vi ekstra interessert i å få innblikk i deres meninger om kjerneelementene. Vi vil i det følgende skissere deres synspunkter, og vi starter med von der Lippe.

Von der Lippe legger ikke skjul på hva hun savner, og tar raskt til ordet for at hun gjerne skulle sett at kjerneelementgruppen la opp til enda flere radikale endringer som drar faget i en mer religionsvitenskapelig retning. Hun sier:

Jeg synes de ligger veldig tett på faget slik det ser ut i dag. Jeg synes de på en måte ikke har gjort noen radikale endringer i forhold til sånn som Religion og etikk-faget er, bortsett fra at man har unngått å nevne spesifikke religioner (von der Lippe).

Von der Lippe sine ønsker for religionsfaget ligner ikke faget slik det er i dag. Hun fortalte oss at hun tidligere har forsøkt å få gjennomslag for ønskene sine, som blant annet innebærer å fjerne den kvantitative ubalansen mellom de ulike religionene, der kristendommen stod sterkest. Hun var derfor spent da hun hørte at det var igangsatt en ny fagfornyelse og hadde forventninger om at det skulle skje store endringer. Forventningene hennes ble imidlertid ikke innfridd gjennom kjerneelementene slik hun håpet, og dette skuffer henne.

Selv om avhandlingen konsentrerer seg om religionsfaget i grunnskolen, KRLE, ønsker vi likevel å trekke inn noen kommentarer fra von der Lippe om mangler i faget Religion og etikk for videregående skole. I intervjuet med von der Lippe tar hun oss gjennom to av

kjerneelementene hun reagerer på. Noe av det hun stusset over i et av kjerneelementene er at man på 1.-10. trinn skal sammenligne, jobbe med kildekritikk og tilnærminger til ulike uttrykksformer i religion, samt å oppfordre elevene til å gjøre egne undersøkelser. I 3. videregående derimot står det bare at elevene skal analysere og drøfte. Hun undrer seg over hvorfor de på videregående plutselig skal slutte å sammenligne og være kildekritiske, og påpeker at slik kjerneelementene beskrives vil faget bli et veldig teoretisk fag igjen, noe hun håpet de ville unngå.

Videre beskriver hun et annet kjerneelement der man fra 1.-10. trinn inkluderer mange temaer: identitet og tilhørighet, livet etter døden, menneskets plass i naturen og meningsbryting og filosofisk samtale. I 3. videregående derimot står det kun at man skal utforske filosofiske og religiøse teorier om eksistensielle spørsmål. Hun uttrykker blant annet at benevnelsen “religiøse teorier” er veldig diffus og at hun gjerne skulle likt å visst hva de har tenkt her. Det kan se ut til at von der Lippe synes kjerneelementene for 3. videregående er gjennomgående mindre utarbeidet og presist formulert enn kjerneelementene for 1.-10. trinn.

Von der Lippe er opptatt av at elevene skal få å oppøve sin kritiske sans gjennom hele skolegangen. Hun ønsker at elever i videregående skole skal få utvikle gode redskaper til å kunne orientere seg i det store religiøse mangfoldet. I skiftet fra ungdom til voksen er hun spesielt opptatt av at elevene må utvikle redskaper for å orientere seg i samfunnet. Derfor reagerer hun på den mindre utarbeidende delen for videregående skole. Videre skal vi ta for oss en annen faktor von der Lippe savner i utkastene, før vi beveger oss over til Leganger-Krogstads kommentarer til kjerneelementene.

4.2.2.1 Hvor blir det av konfliktperspektivet?

Von der Lippe mener konfliktperspektivet i religion er sentralt for faget og etterlyser derfor dette i kjerneelementene. Når vi sier konfliktperspektiv sikter vi til de omdiskuterte sidene ved religion. Dette er noe hun etterlyser:

Hvor blir det av politikk, hvor blir det av konflikt, hvor blir det av på en måte de litt mer negative drivkreftene, hvis man kan si det? De er helt borte. Og det er ikke sikkert det er det du skal holde på med på 1.-4. trinn, men det kan godt være det er det du skal

holde på med litt lenger opp i skolen, tenker jeg, da. Her ser det ut som at alt er så fint og flott på en måte (von der Lippe).

Von der Lippe er bekymret for at skolen gir elevene et urealistisk bilde av religion. Fordi det finnes utallige eksempler der konflikt gjennomsyrrer religion mener hun det er naturlig at dette skal snakkes om i religionsfaget. Hun uttrykker at det tross alt er skolens oppdrag å gi elevene et nyansert bilde av religion. Dette kan ha noe med å gjøre at hun ikke ønsker at religion skal glorifiseres, men at elevene skal forstå at religion kan bli misbrukt som middel for å oppnå makt. Hun er opptatt av å oppøve seg et kritisk blikk og at disse konfliktperspektivet skal inn på kompetansemålnivå.

Leganger-Krogstad, som har kommet med innspill i høringsrundene, berører også konfliktperspektiv i religionsundervisning, men har et diametralt motsatt syn av von der Lippe. Von der Lippe mener at de omdiskuterte temaene som ikke får gjennomslag i fremstillingen av religion skal tas opp i klasserommet. Dette er Leganger-Krogstad uenig i. Hun viser misnøye med hvordan kjerneelementgruppen, etter hennes mening, søker å synliggjøre omdiskuterte temaer i klasserommet. Leganger-Krogstad uttrykker frustrasjon over konfliktperspektivet i kjerneelementene:

Jeg opplever på en måte at disse kjerneelementene tar den store debatten der oppefra og sier her er det så mye mangfold at det kan man nesten ikke undervise i. Matematikklæreren er nødt til å gå inn og drive med pedagogisk forenkling, og det må en KRLE-lærer også gjøre (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad påpeker at det foregår en rekke debatter rundt utvelgelsen av innhold i alle fag på et overordnet nivå. Likevel sier hun at det ikke i noen andre fag forekommer at lærere tar med seg debatten om omdiskuterte temaer inn i klasserommet for å kritisk vurdere innholdet. Ifølge Leganger-Krogstad er valgene som er gjort på forhånd angående fagets innhold ikke noe elevene skal være med på å drøfte. Hun synes det blir unaturlig å gjøre dette i religionsfaget når man unnlater å gjøre det i andre fag. Eksempelvis trekker hun frem mat og helse-undervisningen:

Og en lærer er, når en skal undervise i mat og helse, faktisk nødt til å gjøre noen valg. Skal vi nå lage sunn mat? Mat som er mulig å lage på en halvtime? Roller, grønn mat, kortreist mat? Og læreren er bare nødt til å gå inn og kan ikke fortelle om alle dilemmaene som ligger der til elevene. Det kan godt anklages for å være eksistensialistisk, men det er det bare helt nødt til å være av pedagogiske grunner, for overhode å legge en base (Leganger-Krogstad).

Hun bruker et eksempel fra mat og helse for å tydeliggjøre at det finnes debatter i flere fag der læreren må foreta en utvelgelse. Omdiskuterte temaer som ikke er blitt inkludert i faget skal imidlertid ikke synliggjøres i undervisningen, ifølge Leganger-Krogstad. Dette er ikke von der Lippe enig i. Ved å unngå omdiskuterte temaer i undervisningen er hun bekymret for at mangfoldsperspektivet forsvinner. Man åpner opp for å lære om mangfold ved å vise elevene flere nyanser innenfor religion enn det som vanligvis blir tydelig i klasserommet. En slik måte å lære om mangfold på mener Leganger-Krogstad er unødvendig:

Men i det øyeblikket en møter enkeltelever så kommer disse individuelle... knyttet til mat: "Jeg kan faktisk ikke spise den middagen der, jeg, for det er svinekjøtt i den". Men så så man at nabomuslimen ikke er så nøye på det og spiser det likevel. Og dermed så får barn innsyn i mangfold, men det kommer da gjennom mennesker (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad gir uttrykk for at mangfoldet vil bli synlig på en naturlig måte i klasserommet ved at elever kommer fra ulike tradisjoner. På tross av at mange elever tilhører de samme tradisjonene, praktiserer de ulikt og dette vil tydeliggjøre mangfoldet.

Til nå har vi sett hvordan von der Lippe etterlyser de omdiskuterte temaene i religion, mens Leganger-Krogstad mener omdiskuterte temaer som er blitt ekskludert i faget ikke skal synliggjøres i undervisningen. Videre skal vi se hvordan von der Lippe, Skeie og Leganger-Krogstad ønsker at faget skal utvikles.

4.2.3 Er religion bevegelig?

Vi vil i det følgende fokusere på informantenes tanker om hva religionsfaget burde inneholde. Det var naturlig å spørre de fagkompetente innenfor religionsfeltet om denne tematikken, og

ikke Lindhjem-Godal og Andersen, da de jobber på et mer overordnet nivå. Dette gjelder Skeie fordi han er leder av kjerneelementgruppen for religionsfaget, og von der Lippe og Leganger-Krogstad som begge er opptatt av religionsfagets utvikling.

Von der Lippe, som har studert religion i flere år, har en klar formening om at religionsfaget, på lik linje med samfunnsfag og historiefag, handler om å utvikle en slags interkulturell kompetanse. Von der Lippe er begeistret for den økende oppmerksomheten om at samfunnet har blitt flerkulturelt. For religionsfaget tenker hun dette bør innebære en likevekt i undervisningen om ulike religioner. Kristendommens dominerende plass står i veien for dette, ifølge von der Lippe. Hun nevner at det er viktig å lære om kristendom og at det skal være en del av religionsfaget, men at det ikke skal prioriteres eller favoriseres fremfor andre religioner.

Von der Lippe understreker også betydningen av å ha kunnskap om religioner, og å vite hva som eksempelvis skiller hinduisme og buddhisme. Samtidig mener hun at det er nødvendig å utvide religionsbegrepet til å bli mer dynamisk, slik at det ikke blir så rigide oppfatninger av hvordan man må tenke, være og handle for å kunne kalles troende innenfor de ulike trossamfunnene. Hun eksemplifiserer dette med at en muslim som drikker alkohol fortsatt kan være muslim, selv om det i Koranen står at man skal avvike fra alkohol. Denne tematikken bringer også Skeie på banen da han reflekterer over fordelene og ulempene ved å gjøre religionsbegrepet mer bevegelig:

For det er jo en mulighet for at man går ut å prøver å finne ut av hvor mange måter det går an å være muslim på, også ender man opp med mange ulike levemåter. Også resulterer det i at Islam løser seg opp og at det ikke blir noe fast, kun ulike måter å være muslim på. Faren er at de ikke sitter igjen med at dette er en stor religiøs tradisjon med mange fasetter, individer, grupper. Men de sitter igjen med en løs forestilling om at egentlig så kan man gjøre som man vil, og de vet egentlig ikke hva islam er. Det andre ytterpunktet er at man har en liten liste med oversikt over hva Islam er, for eksempel de fem søyler og ditt og datt, også har man løst det på den måten (Skeie).

Her snakker Skeie om en systematisk og tematisk tilnærming til hvordan man underviser om religion. Ved den tematiske tilnærmingen mener Skeie det foreligger en fare for at man åpner opp for at all slags type oppførsel er akseptabel, og at man da fort kan ende opp med en forestilling av at det ikke finnes faste holdepunkter for religioner. Når det gjelder den systematiske tilnærmingen uttrykker Skeie at det finnes en risiko for at elevene blir sittende igjen med inntrykket av at verken dem selv eller andre de kjenner passer inn i religionene. Dette kan i neste omgang trolig medføre personlig forvirring hos elevene da de ikke opplever et samsvar mellom forventninger fra skolen og hjemmet. Skeie skisserer denne spenningen i sammenheng med måten kjerneelementgruppen har strukturert religionsfaget på. Han utdyper hvordan kjerneelementgruppen har forsøkt å utvikle faget:

Jeg tenker at religion og livssyn er noe som finnes omkring oss i verden og som mennesker tror på og har meninger om. Og at fagets oppgave er på en måte å jobbe med hvordan vi kan forstå det, hvordan vi kan nærme oss det eller skape nysgjerrighet og interesse. Men også noen redskaper til å undersøke dette så man får en ordentlig forståelse for hva dette er for noe. Og jeg tror litt på det at dersom du kan klare å vri faget i retning av et mer utforskende preg, så skal det være mulighet for det, liksom. Så det tror jeg er den vridningen vi har vært mest opptatt av (Skeie).

Skeie legger vekt på at faget skal være utforskende. Han mener faget skal ha en religionsvitenskapelig innfallsvinkel, som er opptatt av å se religion på nye, mer flytende måter. Han ønsker at faget skal gjenskape religioners aktualitet. Løsningen mener han er å fjerne seg fra institusjonell religion i undervisningssammenheng, for heller å gå ut og se religion komme til uttrykk på andre arenaer i samfunnet, som for eksempel i form av symboler i interiør eller film. Dette kan sees i sammenheng med den stadige økende sekulariseringen i Norge, der religion presses ut av gudshus og legger seg i tynne lag utover i samfunnet (Afdal, 2013). Von der Lippe bifaller Skeies tankegang og formulerer det slik:

Og kanskje det kunne ha vært av større interesse i dag, det å på en måte se religion på litt nye måter. Det tror jeg nok kunne være litt forfriskende istedenfor at elevene skal sitte å pugge (von der Lippe).

Von der Lippe vender seg vekk fra det historiske perspektivet i det hun sier man trenger å utvide religionsbegrepet. Ved å lese pensumbøker kan man tilegne seg en god oversikt over

faktaopplysninger som utbredelse, antall osv. Hvis man derimot ønsker å få en forståelse av religion kan det hende man både må lese og lete andre steder enn i pensumbøker og gudshus, mener hun.

Leganger-Krogstad reagerer på det hun ser som en nedprioritering av det historiske aspektet. Hun er som nevnt kjent innen religionspedagogikk for sin lansering av en kontekstuell religionsundervisning. Selv mener hun et kontekstuellt grep er med på virkeliggjøre undervisningen og at det er den beste formen for læring. Kontekstuell religionsundervisning, fortsetter hun, går ut på at man jobber med en gammel tekst som man vet har en virkningshistorie utover seg selv. Her kan det foreligge et enormt potensiale som kan ha stor betydning for leserens livsorientering. Selv sier hun at “barn lærer best gjennom fortelling” (Leganger-Krogstad). Videre vektlegger hun viktigheten av å prate om disse historiene i klasserommet og å gjøre dem livsnære. Det kan enten være historier fra flere hundre år tilbake eller en historie som fant sted i skolegården.

Som vi har sett argumenterer von der Lippe for at religion er dynamisk og ikke lar seg plassere innenfor faste rammer. Leganger-Krogstad er derimot opptatt av å bevare det historiske aspektet i religionsundervisningen. Vi får inntrykk av at Skeie befinner seg et sted i mellom von der Lippe og Leganger-Krogstad, men heller i mot von der Lippe sin vinkling. På tross av at Skeie mener det ikke er hensiktsmessig å plassere religion innenfor faste rammer, uttrykker han likevel en bekymring og sier at det er en fare for at kjerneelementgruppen vil få kritikk for at faget kun vil inneholde syning. Dette er likevel en risiko gruppen velger å ta.

Som Skeie skisserte ovenfor, og som det fremgår av teorikapittelet, finnes det to ulike tilnærminger for hvordan faget kan struktureres; den tematiske og den systematiske. Informantenes ønsker for tilnæringsmåte skal her presenteres.

4.2.4 Tematisk og systematisk tilnæringsmåte til religionsfaget

I intervjuet med Andersen uttrykte han at den tematiske tilnærmingen går ut på at “religionene ikke strukturerer innholdet, men temaene strukturerer innholdet, og du må jobbe med religionen for å nærme deg temaene” (Andersen). Den tematiske tilnærmingen har vært løftet frem som et forslag ved flere revisjonsprosesser. Von der Lippe henviser spesielt til revisjonsprosessen i 2001/2002 da det forelå et ønske om en innføring av en slik tilnærming.

Hensikten med tilnærmingen var å legge til rette for en mer komparativ tenkning slik at både religioners fellesnevner og ulikheter skulle bli tydelig for elevene. Denne idéen fikk ikke gjennomslag. Ifølge von der Lippe var begrunnelsen en frykt for at en slik tilnærming ville medføre at elevene blandet religionene og bli mer forvirret enn opplyste. Tross von der Lippes ønske om en innføring av en tematisk tilnærming, uttrykker hun forståelse for problematikken skissert ovenfor. Hun sier tilnærmingen i verste fall kan føre til kognitiv forvirring, da elevene står i fare for å blande stoffet, noe som i neste omgang kan føre til at elevene blir usikre på seg selv.

Von der Lippe skisserte også en annen utfordring ved den tematiske tilnæringsmåten, til tross for at det er den hun slutter seg til. Hun mener det foreligger en risiko for at den kan helle mot en religionsfenomenologisk innfallsvinkel, som er studiet av de enkelte religiøse fenomener løsrevet fra historisk sammenheng (Store norske leksikon, 2009). Dersom man blir for opptatt av studiet av de enkelte religiøse fenomenene, stilles det desto større krav til kvaliteten på tematikken, slik at man unngår irrelevant innhold, fortsetter hun.

På tross av at den tematiske tilnærmingen ikke har vunnet frem under tidligere revideringsprosesser, ser det nå ut til at tilnærmingen har fått rotfeste i kjerneelementene. I samtale med Andersen kom det frem at han var begeistret over at kjerneelementgruppen hadde tatt utgangspunkt i den tematiske tilnærmingen. Han uttrykker at gruppen fort besluttet at elevene må ta utgangspunkt i temaer “i alle religionene for å i det hele tatt nå mål” (Andersen). Videre utdypet han at ved å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen ville man kanskje unngå gjentakende kunnskapselementer. Denne gjentakelsesproblematikken er noe von der Lippe påpeker da hun forteller:

De puffer jo de fem søylene fra de begynner på skolen til de slutter på VG3. Og jeg har møtt elever som sier: “Hva skal jeg med dette? Jeg har jo lært det i 2. klasse, 5. klasse, 8. klasse og nå er det også det jeg møter i VG3” (von der Lippe).

Von der Lippe ser seg lei av at det samme innholdet må følge elevene gjennom hele skoleløpet. Hun er bekymret for at det kan virke mot sin hensikt ved at det ikke resulterer i læring, da elever selv stiller spørsmål ved det.

Vi har nå sett at Andersen, Skeie og von der Lippe ser det nødvendig å benytte seg av en annen tilnærming til faget enn tidligere. De mener den tematiske tilnærmingen er den beste måten å nærme seg religion på, da den favner kompleksiteten av religion som fenomen. Dette er imidlertid ikke Leganger-Krogstad i.

Leganger-Krogstad mener mye ved de ulike religionene faller ut om man skal gå inn i faget med en tematisk tilnærming. I det man eksempelvis prøver å likestille ritualer, fraskrives ritualene sin egenverdi. Leganger-Krogstad trekker frem et eksempel for å tydeliggjøre sitt poeng:

For eksempel så er bordfelleskap noe som er felles for alle religioner da de oftest har noen festmåltider. Jeg tenker at det å kun vite hva måltidene innebærer ikke hjelper mye til å forstå forskjellene. Sånn at i det øyeblikk du løsriver- la oss si da- julaftenmåltidet, nattverdsmåltidet og likestiller det med måltidet som avslutter Ramadan, så har de ulik verdi (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad mener at det må settes noen kriterier før man kan begynne å sammenligne religioner på tvers. Det kreves dybdekunnskap som sier noe om de bakenforliggende årsakene til hvorfor man, i dette tilfellet, holder disse måltidene. Dermed er det nødvendig å ha forkunnskap om den historiske symbolikken for at det i det hele tatt skal gi mening, noe som bygger opp under hennes argument om en vektlegging av det historiske aspektet i faget.

Hun trekker også frem engelsk skole som et kroneksempel på hvordan den tematiske tilnærmingen anvendes i praksis. Leganger-Krogstad tar til ordet for å kalle det ”mish-mash”-undervisning og utdyper at den engelske skolen har hatt en tendens til å jobbe med undervisningen etter temaer som: ”hvordan ser de ulike religionene på livet?”, ”har vi et symbol av livets tre i alle religionene?” eller ”har vi pilegrimsreiser i alle religionene?”. Dette mener hun blir for overfladisk, noe som ikke vil medføre dybdelæring.

Leganger-Krogstad mener den tematiske tilnærmingen er pedagogisk problematisk. Det synes å fremgå i eksempelet over at måten Leganger-Krogstad omtaler den engelske undervisningsformen på, hentyder til hennes kritiske oppfatning av den tematiske tilnærmingen. Ved å benytte seg av et negativt ladet språk som formuleringen ”mish-mash-

undervisning”, skyver hun denne tilnæringsmåten til side for å løfte frem sin egen overbevisning, nemlig den systematiske tilnæringsmåten. Som vist i teorikapittelet kjennetegnes denne tilnærmingen ved en grundig gjennomgang av religioner hver for seg. Dette bringer oss videre inn på en pågående debatt om de fem verdensreligionenes plass i skolen.

4.2.4.1 Striden om verdensreligionene

I teorikapittelet redegjorde vi for at religionsfaget i norsk skole de siste 20 årene har prioritert fem religioner i undervisningen; jødedom, islam, buddhisme, hinduisme og kristendom. Disse har lenge blitt omtalt som de fem verdensreligionene. Som vist er denne prioriteringen og benevnelsen omdiskutert innenfor fagfeltet (Anker, 2017). Dette temaet kom også opp under noen av intervjuene.

I samtale med von der Lippe kom det frem at hun er skeptisk til at det i lang tid har vært fem religioner som har blitt prioritert, særlig fordi hun mener inndelingen er unaturlig.

Kjerneelementgruppen har unngått å nevne disse fem religionene eksplisitt i kjerneelementene, noe von der Lippe er fornøyd med:

Jeg er jo også veldig sånn begeistret for at kjerneelementgruppen har klart å unngå verdensreligionene. Jeg tror jo at hele den boksingen som man har hatt i forhold til å legge vekt på verdensreligionene som de fem, som det også har vært i norsk sammenheng, det gjør noe med elevenes forståelse av hva religion er, det er jo veldig lett å tenke det som hele systemer. (...) Men hele ideen om å sette det sammen som avgrensede systemer, den er jo veldig konstruert (von der Lippe).

Von der Lippe uttrykker at den systematiske tilnærmingen blir alt for snever. Hun viser til en ubalanse mellom hvordan religion kommer til syne i klasserommet og i samfunnet ellers. Ved å tiltale den systematiske boksingen av utvalgte religioner som konstruert, prøver von der Lippe å svekke den systematiske tilnærmingen. Begrepsbruken gir en forståelse av at tilnærmingen er virkelighetsfjern, og gir samtidig et bilde av at hennes ståsted henviser til virkeligheten slik den faktisk er. Dette kan ikke Leganger-Krogstad si seg enig i og forteller at det var den systematiske tilnæringsmåten de holdt seg til under utarbeidelsen av KRL 97. Hun mener denne tilnæringsmåten: “(...) dreier seg om respekten for de ulike religionene”

(Leganger-Krogstad), og at respekten er selve kjernen. Man søker å bevare det særegne ved de ulike religionene ved å presentere de én og én. Leganger-Krogstad er derfor ikke kritisk til å sentrere religionsundervisningen rundt disse fem religionene.

Til nå har vi sett at Utdanningsdirektoratet formidler at de er fornøyd med jobben kjerneelementgruppen har utført. Kunnskapsdepartementet på sin side, har ikke uttalt seg om denne tematikken da de jobber på et mer overordnet plan med fagfornyelsen. Videre har vi sett at Skeie har redegjort for tilnærmingen til religionsfaget som kjerneelementgruppen har valgt. Gjennomgående har vi også sett at det foreligger en spenning mellom von der Lippe og Leganger-Krogstad knyttet til forventningene om hvilken retning faget skal ta. Von der Lippe vil fokusere på mangfold og likevekt i religionsfaget, og i tråd med dette ønsker hun benevnelsen verdensreligioner av banen. Leganger-Krogstad derimot støtter en strukturering av faget etter verdensreligionene. Vi har også sett at hun vektlegger historie som virkemiddel i religionsfaget. Avslutningsvis i denne kategorien vil vi gjøre rede for informantenes tanker om hvordan faget kommer til å utvikle seg videre. Vi vil starte fra et overordnet politisk perspektiv med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Deretter vil vi ta for oss hvordan de tre andre informantene, Skeie, Leganger-Krogstad og von der Lippe tenker om fagets utvikling.

4.2.5 Religionsfagets fremtid

4.2.5.1 Politisk polering

I intervjuet med Andersen understreket han at Utdanningsdirektoratet som læreplanmyndighet er opptatt av at religionsfaget skal utvikles videre for å være et relevant fag i skolen, også i fremtiden. Vi fikk raskt en forståelse av at Utdanningsdirektoratet var godt fornøyd med hvordan kjerneelementgruppen for religionsfaget hadde løst oppdraget. Som observatør inn i kjerneelementgruppen la Andersen merke til at gruppen hadde gode diskusjoner underveis, samt at de tok kloke valg for å videreutvikle et religionsfag som vil være aktuelt i dagens samfunn.

Von der Lippe er spent på videreutviklingen av religionsfaget. Hun stiller seg kritisk til lovordene fra Kunnskapsdepartementet om fornyet innhold og struktur i læreplanene. Skepsisen handler om en bekymring for læreplangruppens og politikernes beslutninger. Hun er spent på hvordan læreplanene vil se ut til slutt etter at politikerne og læreplangruppen har

hatt det siste ordet. Hun håper ikke politikerne vil tilbakekalle den kristne kulturarvens sterke posisjon. I tillegg er hun bekymret for en at læreplangruppen for religionsfaget skal tydeliggjøre de fem verdensreligionene igjen og uttrykker med et smil om munnen: “men nå tror jeg jo at disse læreplangruppene vil ende opp med å kalle det for disse ulike religionene likevel, så da...” (von der Lippe).

Von der Lippe har liten tiltro til at læreplangruppene kan skape en forandring da de må forholde seg til den norske opplæringsloven. Opplæringsloven slår fast at:

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne (opplæringsloven, 1998, § 2-4.).

Det er tydelig at opplæringsloven tillegger kristendom større plass da den nevnes først, og i tillegg er den eneste religionen som nevnes eksplisitt ved navn. Dette så vi også at Andreassen skisserte i teorikapittelet, der han argumenterte for at en kvalitativ likevekt mellom religionene, etter hans mening, er umulig så lenge faget må forholde seg til opplæringsloven (Andreassen, 2017). Von der Lippe legger også til at hun synes det blir interessant å se hvem som skal sitte i læreplangruppen, da de dyktigste folkene, etter hennes mening, har sittet i kjerneelementgruppen. Hun krysser fingrene for at læreplangruppen ikke fører faget tilbake slik det har vært.

Det er ikke bare von der Lippe som er spent på hvordan læreplanene vil bli seende ut til slutt. Basert på hva Leganger-Krogstad har opplevd gjentatte ganger uttrykker hun:

Det gjenstår jo å se. Det jeg vet, da, ut fra prosessen med KRLE 2015, er jo det at politikerne er de som har siste ordet i dette. Hvis en ser hvordan det gikk med formålet for skolen fra 2008, så hadde vi jo Bostadutvalget forut for det, og der gikk politikerne inn og sa ”her skal skapet stå”. Og det erfarte vi også i 2015. Noen ganger synes jeg kanskje de har mer gangsyn, altså på vegne av demokratiske prosesser i folket, enn fagnerdene har (Leganger-Krogstad).

Det blir tydelig at Leganger-Krogstad setter sin lit til at politikerne vil innfri ønsket hennes om å tydeliggjøre de fem verdensreligionene igjen. Spesielt håper hun på en gjeninnføring av den kristne kulturarens posisjon i faget. Tross Leganger-Krogstad sitt ønske om at faget skal ha en systematisk tilnæringsmåte, kan det se ut til at faget tar en annen vei.

4.2.5.2 Religionsvitenskapen på fremmarsj

Religionsfaget har i likhet med andre fag utviklet seg i takt med samfunnsendringer gjennom tidene. Skeie henviser til en prosess han mener å kunne se der man fra KRL i 97 sakte men sikkert har flyttet seg lenger vekk fra den systematiske måten å tenke religionsfag på. Han sier:

Det er ikke så lett å flytte sånne store ting i skolen, det er jo et gigantisk system. Å flytte det littegrann er ganske vanskelig. Så kan du tenke på den tiden som har gått siden 1997, når KRL-faget kom, så har det flyttet seg langsomt i en retning, og jeg tenker at det vi har gjort er også en liten bevegelse i en retning. Jeg synes jeg ser en viss kontinuitet i det, jeg da. Det har vært en prosess (Skeie).

Skeie uttrykker at det å skulle endre kurs i et skolefag er en omfattende og tidkrevende prosess. Flere stemmer har forsøkt å påvirke underveis, og det er den religionsvitenskapelige retningen som sakte men sikkert har fått gjennomslag. Skeie uttrykker at religionsvitenskapelige tilhengere har lenge ventet i spenning på et skifte i faget, noe også von der Lippe uttrykte ved å vise frustrasjon over at hennes ønske ikke fikk gjennomslag i 2002. På tross av en lang prosess er det tydelig at Skeie har en underliggende optimistisk tankegang hvor små endringer kan utgjøre store forskjeller. Selv om det har gått lang tid før man kunne skimte en endring, uttrykker han at tiden det har tatt har vært nødvendig:

Ja, jeg liker den forandringen. Sånn at jeg ser på det som en veldig positiv utvikling, men jeg tror også den har trengt å ta så lang tid. Det føles ganske lenge når jeg ser tilbake på det siden 1997, at det enda er den prosessen som er på gang. Men sånn tror jeg kanskje det må være, og da tror jeg det kan skje en bevegelse også (Skeie).

Skeie gir uttrykk for at han er fornøyd med forandringen og at han har måtte være tålmodig i denne prosessen. Han sier det føles ut som at prosessen har vært tidkrevende, noe som tyder på at han har ventet på en religionsvitenskapelig vending.

Som nevnt ovenfor sier von der Lippe seg enig i at forandringen har vært tidkrevende. I 2005 fremmet von der Lippe et forslag om å fjerne prosentinnndeling mellom de fem religionene i faget. Forslaget fikk ikke gjennomslag før 2008, og i 2015 gjeninnførte politikerne K'en igjen i fagtittelen. Som vist i teorikapittelet, uttrykker von der Lippe frustrasjon over dette:

Etter at den siste runden, hvor de valgte å ta K'en inn igjen, og si at halvparten skal gå til kristendom, så var jo min oppfatning at det var litt sånn, rykk tilbake til start egentlig, til 1997 (von der Lippe).

Å si at faget rykket tilbake til start har en kritisk undertone. Det henviser til at faget ikke har utviklet seg i en positiv retning, snarere det motsatte ifølge, von der Lippe. Dette viser igjen til hennes sterke ønske om at kristendom ikke skal vies større kvantitativ plass enn andre religioner i undervisningssammenheng. Som en forlengelse av misnøyen til fagets utvikling, valgte som nevnt von der Lippe, sammen med sin kollega Sissel Undheim og flere, å skrive en bok for å få gjennom en mer fagligfundert forståelse av religionsfaget. Om boken *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* sier von der Lippe at: “det var egentlig vår hevnaksjon” (von der Lippe).

4.2.6 Oppsummering

Som vi har sett i denne kategorien av analysen foreligger det en spenning mellom von der Lippe og Leganger-Krogstad om religionsfagets innhold. Vi har også sett at kjerneelementgruppen lener seg mot en religionsvitenskapelig fagdisiplin, og at Andersen er fornøyd med hvordan gruppen søker å strukturere faget. Vi har også sett hvilke forventninger informantene har for faget fremover. Von der Lippe frykter at politikerne skal slå ned på den religionsvitenskapelige retningen kjerneelementene tar, og Leganger-Krogstad setter sin lit til at det historiske aspektet og den kristne kulturarvens posisjon blir gjeninnført fra politisk hold. Avslutningsvis så vi at Skeie var optimistisk til retningen faget tar og påpeker at denne saktegående prosessen har vedvart siden 1997.

I det følgende skal vi bevege oss over til neste kategori hvor informantenes forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap skal utforskes. Vi skal se hvordan informantene definerer begrepet og hvilke verdier de tillegger det.

4.3 Demokratisk medborgerskap

4.3.1 Innholdsforståelse av demokratisk medborgerskap

Vi ønsket å få innsikt i hvordan informantene definerer begrepet demokratisk medborgerskap. Først skal informantenes forståelse av begrepet skisseres. Deretter presenteres informantenes oppfatning av det verdimeslige innholdet i begrepet. Dernest viser vi til kjerneelementgruppens beskrivelse av hvordan de har tenkt å implementere demokratisk medborgerskap i kjerneelementene. Dette for å følge Leganger-Krogstad og Skeies meninger om hvordan begrepet er ivaretatt.

Leganger-Krogstad mener demokratisk medborgerskap er viktig inn i skolen, men hun understreker at i religionsfaget, og i flere andre fag, er det deltakeraspektet ved begrepet som skal utspille seg i klasserommet. Videre legger hun til at det er samfunnsfagets oppgave å redegjøre for demokrati som politisk system.

Skeie viser også til deltakeraspektet ved demokratisk medborgerskap, og understreker en todeling av begrepet. På den ene siden knytter han begrepet til det politiske systemet som innebærer blant annet partipolitikk og valg, mens på den andre siden ”handler det om at vi har en rett og plikt til å gjøre oss gjeldende i samfunnet, stort sett egentlig hvor som helst og overalt” (Skeie). En slik inndeling er også fremtredende hos Stray da hun skiller mellom medborgerstatus som juridisk rettighet og medborgerrollen som deltakelse i samfunnet. Den sistnevnte henviser til en handlingsdimensjon hvor man forholder seg aktivt til omgivelsene, for eksempel ved politisk engasjement (Stray, 2011). Andersen stiller seg også bak deltakeraspektet, og mener at det som gjør oss til medborgere er all form for kommunikasjon og deltakelse i samfunnet. Han hevder at det er dette som binder oss sammen.

Skeie argumenterer videre for at dimensjonen som består av partipolitikk og valg er viktig å lære om i skolen, men at dette ikke dekker hele deltakeraspektet ved begrepet. Han er også opptatt av at elevene skal bli tatt på alvor, at deres interesser får plass i klasserommet, og på den måten gis medvirkning. Dette er også Lindhjem-Godal enig i og trekker frem

påvirkningsmulighet som en viktig faktor innenfor demokratisk medborgerskap. Skeie tillegger at det ikke er alle som benytter seg av denne påvirkningsmuligheten, men understreker at dette valget også er en demokratisk handling.

Også von der Lippe knytter deltakelsesaspektet tett opp mot begrepet demokratisk medborgerskap. Hun legger til grunn at deltakelsen skal være uavhengig av forutsetninger man har fra før, og det er skolens oppgave å utvikle disse hos elevene. Forutsetningene kan være kompetanser som å lære seg å ta andres perspektiv eller å argumentere. For å tilegne seg kompetansene foreslår hun å bruke diskusjon og samtale som metoder i klasserommet. Dette finner man igjen i andre utkast for kjerneelementene, der det ene kjerneelementet heter “evne til å ta andres perspektiver” (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Hun understreker også viktigheten av å kunne delta i diskusjoner der man er helt uenig. Deretter advarer hun mot en praksis der elevene skal måtte stå for det de har sagt tidligere, da hun mener det er viktig at klasserommet skal være et sted for utprøving av ulike utsagn, og refererer til det Lars Laird Iversen beskriver som et *treningsrom* for uenighet (Iversen, 2014). Von der Lippe sier:

Jeg synes de skal få være helt omskiftelige, og det skal være rom for å prøve ut ting. Det kan godt være å prøve ut helt ville tanker, tenker jeg. Å heller prøve ut på en måte radikale høyreekstreme idéer i klasserommet enn andre steder (von der Lippe).

Her uttrykker von der Lippe at elevene ikke nødvendigvis må mene det de sier, og at utsagnene heller ikke skal bli brukt imot dem. Skolegangen er ifølge von der Lippe et sted hvor de skal skoles og utvikle sine egne tanker og meninger, og hun mener derfor at det blir spesielt viktig å få lov til å eksperimentere uten at tankene man uttrykker nødvendigvis er gjennomtenkte. Von der Lippe understreker at klasserommet må være en trygg arena for alle mulige tanker og ideer. Hun konstaterer eksempelvis at klasserommet er det beste stedet for utprøving av ekstreme tanker. Dette for at man skal kunne diskutere konsekvensene av de, noe som i neste omgang, ideelt sett, vil virke forebyggende mot fiendtlige holdninger. Lærerne må ha en bevissthet om at det elevene sier ikke skal holdes mot dem, og heller ikke få definere hvem de er eller hva de er kapable til å oppnå.

Leganger-Krogstad nevner noe lignende da hun skisserer et eksempel fra hovedavhandlingen til Hildegunn Valen. Det fremkommer av avhandlingen at minoritetsspråklige jenter verdsetter det norske klasserommet fordi de føler seg som likeverdige med guttene- en

likeverdsarena som Valen sier. De opplever at det er åpent for at de kan komme med prøvende utsagn som læreren lytter til, uten at utsagnene nødvendigvis må være gjeldende senere (Valen, 1999). Dette er noe Leganger-Krogstad mener er unikt for norske klasserom.

Også i intervjuet med Andersen ble denne tematikken skissert. Han hevder at for å bevare klasserommet som en likeverdsarena avhenger det av at man gjør seg bevisst måten man er mot hverandre på, kommuniserer, organiserer og samhandler på. Videre uttrykker han at dette gjelder like mye fellesskapet online som offline. Skeie berører dette online-fellesskapet når han nevner metoo-kampanjen, en kampanje fra 2017 som har til hensikt å løfte frem erfaringer med seksuell trakassering. Han bruker kampanjen som et eksempel på at man stadig må reflektere over hvordan man skal behandle hverandre. Hva som er rett og galt blir synliggjort gjennom andres opplevelser av krenkelse, som både kan foregå online og offline. Gjennom et normativt aspekt løfter Andersen frem betydningen av å sammen bruke fornuften slik at man i fellesskap kan erkjenne hva som er rett. Dette gjenspeiles også i Overordnet del: “Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes” (Overordnet del, 2017, s. 6).

Leganger-Krogstad er også opptatt av Overordnet del. Hun nevner stadig samvittighet, som også kommer til uttrykk i verdidokumentet: “Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt” (Overordnet del, 2017, s. 6). I og med at begrepet er formulert i Overordnet del mener hun det hadde vært på sin plass at begrepet også skulle bli synliggjort i kjerneelementene for religionsfaget. Hun sier:

(...)for hvilke andre fag er nærmere enn religion til å berøre ”hva er det”? Hva er det å vite sammen med noen, og ikke bare: ”det er rett for deg, men det er ikke rett for meg”. Samvittighet er jo at vi vet sammen hva som er rett (Leganger-Krogstad).

Videre utdyper hun:

Det å overhode bli klar over at jeg har en instans inni meg som forteller meg at jeg føler jeg har gjort rett og galt, og at noen sier jeg mistet ansikt, ikke sant, men at det blir en sånn gruffe-greie inni der, tror jeg unger i dag ikke har lært noen ting om (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad viser til en instans som hun mener finnes i dypet av alle mennesker, nemlig samvittigheten. Denne instansen gir oss respons på våre handlinger og tanker, enten ved å utløse en god eller en dårlig følelse. Den skal veilede oss til å gjøre fellesskapets beste. Leganger-Krogstad mener fokus på samvittighet trenger en større plass i skolen slik at elevene lærer å gjøre det som er godt for fellesskapet, ikke bare for en selv. Denne opplæringen mener hun hører hjemme i religionsfaget. Leganger-Krogstad påpeker at samfunnet i dag er individualistisk på mange måter, også når det kommer til moral. Hun er for en kollektiv orientering når det gjelder moral, der målet er å komme seg vekk fra en relativistisk tankegang.

Det er vanskelig å komme utenom verdiaspektet når man skal definere begrepet demokratisk medborgerskap. Vi vil nå gå nærmere inn på hva slags verdier informantene tillegger begrepet.

4.3.2 Verdiforståelse av demokratisk medborgerskap

Det fremgår som en fellesnevner i flere av intervjuene at menneskeverdet har en sentral plass i verdigrunnet for begrepet. Da vi stilte spørsmålet om hvilke verdier Lindhjem-Godal og Andersen legger i demokratisk medborgerskap, var menneskeverdet det første som ble nevnt. Begge henviste deretter til FNs erklæring om menneskerettigheter, som også er løftet frem i formålsparagrafen i opplæringsloven. At menneskeverdet er viktig er noe Leganger-Krogstad også vektlegger. Hun henviser til menneskeverdet som den første og viktigste verdien, og legger til at det skal være uavhengig av yteevne.

Også von der Lippe henviser til opplæringsloven når hun skal besvare verdispørsmålet. For henne blir det viktig å løfte frem begrepene objektiv, pluralistisk og kritisk tenkning, som også er nevnt i opplæringsloven: “Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte“ (opplæringsloven, 1998 § 2-4). Von der Lippe legger vekt på at elevene skal utvikle seg til å bli bevisste, saklige og upartiske. Hun ser på dette som ferdigheter elevene er nødt til å tilegne seg i skolen for å kunne delta i samfunnet og bli demokratiske medborgere.

De fleste informantene henviste også flere ganger til Overordnet del da det var snakk om verdigrunnlaget i demokratisk medborgerskap. Leganger-Krogstad legger stor vekt på dette dokumentet. Det følgende avsnittet, hentet ut fra Overordnet del, oppsummerer det som opptar Leganger-Krogstad: “Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg “ (Overordnet del, 2017). Gjennomgående i intervjuet viet hun spesielt stor plass til tilgivelse og nestekjærighet. Om tilgivelse sier Leganger-Krogstad: “(...) men tilgivelse står jo [i Overordnet del], og jeg kan ikke tenke meg at det er noen andre fag som skal lære bort noe om tilgivelse” (Leganger-Krogstad). Det faktum at tilgivelse er nevnt i Overordnet del mener Leganger-Krogstad pålegger læreplangruppene et ansvar for å få dette inn i læreplanene. Slik hun ser det er religionsfaget det mest relevante faget for dette temaet. Videre skisserer hun hvordan samfunnet i dag forholder seg til hverandres feiltakelser:

Dette med hvordan gjør vi oppgjør med folk når folk har blamert seg. Det dreier seg om skammekroken i et enda kjøp, og folk går fem på. Men tilgir vi? Nei, vi sender i fengsel, og vi tar dem ikke tilbake igjen og sier ”nå er det sona og du kan gå fri”. Og det er medborgerskap for meg (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad mener at det i dagens samfunn ofte handler om å stille folk til ansvar for det de har gjort. Det er om å gjøre å avsløre folk når de trår feil slik man kan straffe dem. Hun utdyper denne tematikken videre:

Å krype til korset er det samme som å be om tilgivelse. Når den verdien har kommet inn i formålet igjen nå, så er det fordi man har erfart at den ære-hevn-kulturen ikke praktiserer tilgivelse. De lar ikke soning i et rettssystem være en ny dag i morgen og blanke ark med fargestifter til. Og av den grunnen så er dette kjempeviktig å lære bort i skolen (Leganger-Krogstad).

Hun mener det norske samfunnet mangler en tilgivelseskultur. Dette vil hun gjerne se en forandring på og mener derfor det er viktig at elever i skolen lærer om dette.

Leganger-Krogstad knytter tilgivelse videre tett opp mot nestekjærighet, noe hun også mener inngår som en viktig verdi i medborgerskapsbegrepet:

Også tenker jeg at medborgerskap har mye med nestekjærlighet å gjøre. Å forstå logikken mellom mennesker i retning av at jeg er ikke bare ansvarlig for mitt eget liv, men at alle mine handlinger har konsekvenser for medmennesker. Altså medborgerskap som nestekjærlighetsforpliktelse. Det å lære at min neste faktisk er min nabo. Derfor tenker jeg at hvis du lærer å forholde deg til din nabo først, så elsker du antageligvis også.... Ja. Og det koster mer å elske sin nabo enn et sultent barn i Afrika, for du kan bare sende av sted litt penger (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad tenker at man har en forpliktelse i kraft av å være medborger til å behandle alle man møter med respekt og medmenneskelighet. Hun påpeker at det er lettere å være god mot folk man ikke møter ofte. Man vil ha en større overbærenhet med dem, da man trolig ikke ser dem igjen. Når det gjelder de man til stadighet er sammen med vil kanskje denne overbærenheten være utfordrende. Da blir det vanskelig å holde fasaden oppe og man må plutselig forholde seg til hverandres svakere sider. Man har også i disse tilfellene en plikt til å vise nestekjærlighet, som Leganger-Krogstad uttrykker- selv om det motsatte frister mest- fordi handlingene våre alltid vil ha konsekvenser for de vi omgås med.

En annen informant som henviste til Overordnet del på spørsmålet om verdier, var Andersen. I kraft av at han jobber i Utdanningsdirektoratet er dette et dokument han kjenner godt, da læreplanmyndigheten er en av flere pådrivere i utarbeidelsen av verdidokumentet. I samtale med ham blir det tydelig at viktigheten av å tilrettelegge for kulturelt mangfold er essensielt. Andersen vektlegger også identitet i intervjuet og mener det å kunne være seg selv, og leve i tråd med sin identitet har en uunnværlig verdi.

Til nå har vi sett på hvilke verdier informantene legger i begrepet demokratisk medborgerskap, der alle henviser til ulike offentlige dokumenter som grunnlag for deres synspunkt. Vi vil nå se på hvordan von der Lippe stiller seg bak Andersen ved å fremheve mangfold. Deretter vil vi også se at von der Lippe ønsker å svekke den norske kulturarens posisjon. Kulturarens plass i faget fremgår som den største kontroversen mellom von der Lippe og Leganger-Krogstad, der sistnevnte forsvare den kristne kulturarens posisjon.

4.3.3 Norsk kulturarv - en pågående kontrovers

Som nevnt som i teorikapittelet utgjør kristendommens posisjon i religionsfaget en av de største debattene på fagområdet i dag. Leganger-Krogstad og von der Lippe kan sies å representere hver sin ytterkant. Vi starter med sistnevnte.

Ut fra intervjuet med von der Lippe tydeliggjøres et engasjement om kulturelt mangfold. Det blir synlig at inkludering og mangfold er to verdier hun fremhever som sentrale i et demokrati. Hun uttrykker at det er viktig å ta innover seg at samfunnet vårt har blitt flerkulturelt og at det dermed er viktig å utvikle en slags interkulturell kompetanse som gjør at man forstår hverandre. Hun sier: “(...) og derfor synes jeg hele tiden den der kristne kulturarven, den.. ahh.. den er så tung!” (von der Lippe).

Von der Lippe peker på en utfordring ved å både bevare norsk kulturarv og samtidig åpne opp for mangfold. Dette mener hun er en pågående spenning i det norske samfunnet:

Det er jo et identitetsbyggingsprosjekt som handler om det norske. Og det er jo et veldig ekskluderende norskprosjekt, spør du meg. Fordi at da er det akkurat som om det å være norsk det er å være kristen. (...) Så det skaper noen ideer om at norskhet klebres til kristendom. (...) Ja, jeg vet ikke om det på en måte er veien å gå i forhold til et flerkulturelt demokratisk samfunn der alle stemmer skal være like mye verdt (von der Lippe).

Von der Lippe vil fjerne likhetstegnet mellom norskhet og kristendom som hun mener på ingen måte hører sammen, men som er veldig tydelig i Norge i dag. Hun ser på det norske, kristne samfunnet som en motsetning til et ideelt flerkulturelt demokratisk samfunn hvor alles meninger skal telle like mye, og uttrykker at disse to størrelsene ikke korresponderer. Det at én religion får større plass enn en annen anser hun som udemokratisk, og som en medvirkning til ubalanse og favorisering. Dette sier Skeie seg enig i da han uttrykker at kristendommen er en veldig dominerende tradisjon i Norge. Denne typen fordelingspolitikk, hvor man vektlegger én religion fremfor andre, er noe han og kjerneelementgruppen for religionsfaget har forsøkt å unngå i sitt arbeid.

For Skeie er det viktig å påpeke at alle mennesker, uansett religion, er like mye en medborger kun i kraft av å være til. Han sier det på denne måten:

Som medborger kan du ikke bli mindre enn deg selv. Du er en full medborger og du har dine fulle rettigheter til å gjøre deg selv gjeldene. Og dette blir jo viktig for oss i et slikt fag hvor man noen ganger kan være en veldig liten minoritet (Skeie).

Skeie vil gi en økt bevissthet om at selv om man tilhører en minoritet er det viktig å formidle at det ikke har noe å si for sin rolle som medborger. Medborgerstatusen har man uansett hvilke tanker, meninger og verdensbilde man slutter seg til.

I motsetning til von der Lippe og Skeie påstår Leganger-Krogstad at kristen og humanistisk arv skal ha større plass i religionsfaget og faktisk være styrende. Hun begrunner sin argumentasjon med utgangspunkt i formålsparagrafen, hvor det blant annet slås fast at “[o]pplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon” (formålsparagrafen, 1961, § 1-1.). Videre refererer hun til det felles verdigrunnlaget i Overordnet del hvor det blant annet står at “[v]år felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner” (Overordnet del, 2017, s. 6). Dette er noe hun påpeker viktigheten av da hun sier at ” (...) vi kan ikke forutsette at verdier formidles fra generasjon til generasjon av seg selv. Og man lærer det ikke av at alt er individuelt og opp til hver enkelt” (Leganger-Krogstad). For Leganger-Krogstad er det viktig å ha en bevissthet om at verdier, i dette tilfellet den kristne kulturarven, trenger å overføres fra slekt til slekt, da det ikke er noe automatikk i at den vil overleve på egen hånd. For å legitimere den kristne kulturarvens plass argumenterer hun for at religion er noe som vedvarer over tid:

Jeg tenker at religion er den seigeste formen for kultur som finnes, altså det mest seigtflytende som finnes, og at det er det som er verdifullt ved det. At noe gjentar seg, at noe er varig og at noe er noenlunde konstant (Leganger-Krogstad).

Når hun sier seigtflytende refererer hun til noe som er forholdsvis konstant over tid, og som ikke lar seg endre så lett, selv om samfunnet endres. Selv om religion forandres i noen grad gjennom tidene overføres den nokså uforandret. Dette er ikke von der Lippe enig i da hun mener religion er mer flytende: “(...) hvis man ser rundt seg, så er jo religion litt sånn smurt

tynt utover absolutt alt” (von der Lippe). Her blir skillet mellom Leganger-Krogstad og von der Lippe tydelig. Førstnevnte vil gi religioner tyngde i kraft av at de har vedvart over tid, og derfor verdsetter hun den kristne kulturarven som en premissgiver for blant annet det norske skolesystemet. Von der Lippe mener derimot at man må se religion på nye måter når tidene endrer seg i form av at religion blir tatt ut av kirken og andre gudshus, og blir synlig på andre arenaer i samfunnet.

Hos von der Lippe er altså samfunnet og dets endringer premissgiver for hvordan religion skal komme til syne, mens Leganger-Krogstad er mer opptatt av at religion, nærmere bestemt kristendommen, skal sette premisset for hvordan samfunnet og skolen skal utspille seg. Oppsummert forstår vi det som at spenningen mellom von der Lippe og Leganger-Krogstad blir synliggjort gjennom hva de mener er avgjørende for endringer - der von der Lippe mener kulturelt mangfold er avgjørende, trekker Leganger-Krogstad frem religion.

Vi vil nå bevege oss mot implementeringen av det tverrfaglige tema, demokratisk medborgerskap i religionsfaget. I det følgende vil vi kort presentere Lindhjem-Godal og Andersen sine utsagn om prosessen, for siden å presentere von der Lippe og Leganger-Krogstad sine refleksjoner om implementering av begrepet i religionsfaget.

4.3.4 Så blir de forhåpentligvis stående, disse tre

Implementeringsaspektet ble belyst fra flere sider i intervjuene. Informantene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, Lindhjem-Godal og Andersen, kunne fortelle oss om implementeringsprosessen på et mer overordnet nivå, mens de andre tre informantene ga oss flere personlige refleksjoner om hvordan de tenker begrepet kan komme til synet i religionsfaget.

Noe av det som Lindhjem-Godal meddelte var at Kunnskapsdepartementet ønsket å unngå det som skjedde under implementeringsprosessen av K06, da de opplevde at skolene og lærerne ikke følte seg forberedt på det som kom. Kunnskapsdepartementet har nå valgt å involvere bredt fra starten av slik at flest mulig skal få innsikt i fagfornyelsen underveis. Hun fortalte oss videre at de har som målsetting at alle lærere skal ha kunnskap om, og eierskap til, de tre tverrfaglige temaene. Temaene skal være så godt innarbeidet slik at alle har en klar formening om hva som burde prioriteres, både på det politiske nivået og i klasserommet. Lindhjem-

Godal forteller om organiseringen av fagfornyelsen der Utdanningsdirektoratet har det praktiske ansvaret for fremgangen av prosessen. Andersen stiller seg bak dette og uttrykker at de har bearbeidet og konkretisert bestillingen de fikk fra Kunnskapsdepartementet og gitt den videre til kjerneelementgruppen.

Ifølge Andersen og Lindhjem-Godal er det denne gruppen, bestående av erfarne fagpersoner, som har hovedansvaret for å implementere disse tverrfaglige temaene inn i kjerneelementene. I neste omgang blir det Utdanningsdirektoratet som læreplanmyndighet sin oppgave å sørge for at læreplangruppene holder seg til forpliktelsen om å synliggjøre de tverrfaglige temaene helt ned på kompetansemålnivå. Lindhjem-Godal sier seg enig i at temaene må bli synlig i kompetansemålene, men understreker at det må skje på fagets premisser etter ytret ønske fra tidligere statsråd Torbjørn Røe Isaksen.

Som nevnt under Studiens aktualitet (1.5) videreutviklet Kunnskapsdepartementet Ludvigsensutvalgets forslag til tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og det flerkulturelle samfunn. I møte med Lindhjem-Godal ønsket vi å forhøre oss om hvorfor begrepet *demokratisk medborgerskap* ble tatt i bruk i Stortingsmelding 28, i stedet for *det flerkulturelle samfunnet*. Hun kunne meddele at det var Isaksen som initierte til denne begrepsendringen da han mente det var et begrep som rommet mer av det han ønsket for fagene. Lindhjem-Godal hadde ingen ytterligere kommentarer til dette spørsmålet, men hun kunne fortelle oss at da begrepet var blitt fastsatt fra øverste politiske hold, satte de i gang en omfattende definisjonsprosess av begrepet. Denne bearbeidelsen ble gjort i samarbeid med kompetente fagpersoner, ifølge Lindhjem-Godal.

I det følgende vil vi se på hvordan von der Lippe og Leganger-Krogstad forholder seg til implementeringen av begrepet demokratisk medborgerskap og hva de tenker om det foreløpige resultatet.

4.3.5 Trenger “forhandlingsbarna” i norsk skole mer demokratisk opplæring?

I intervjuet med von der Lippe var det flere interessante faktorer knyttet til implementeringen av begrepet som ble belyst. Implementeringen av demokratisk medborgerskap mener hun er et godt politisk tiltak og understreker at demokratiet ikke må tas for gitt.

Tross begeistring for denne politiske avgjørelsen uttrykte von der Lippe, som sett ovenfor, at slike føringer fra politisk hold kan være litt søkt. Von der Lippe er uenig i mange politiske føringer, da hun ofte kan se linjer til den delen av opplæringsloven som omhandler den kristne og humanistiske kulturarven. Dette tiltaket er hun imidlertid begeistret for da dette tverrfaglige temaet samsvarer med hennes visjoner for den norske skole. Hun tillegger også at både norsk-, samfunns- og religionsfaget er relevante fag for å implementere demokratisk medborgerskap.

I likhet med von der Lippe uttrykker også Leganger-Krogstad at hun kan se seg litt lei av en del politiske føringer, spesielt fra Europarådet. De to reagerer likevel på ulike type føringer. Leganger-Krogstad synes at demokrati blir påtvunget fra Europarådet og uttrykker at Norge er et av de mest velutviklede demokratiene i verden. Årsaken til at Europarådet har kommet med denne føringen, sier hun, er fordi det er andre medlemsland som kanskje trenger dette mer inn i skolesystemet enn Norge. Norge blir automatisk med på dette som et medlem av organisasjonen. Hun synes det kan virke påtvunget at vi skal ha mer demokrati inn i skolen, da hun synes norske barn allerede vet godt sine demokratiske rettigheter:

I går traff jeg en lærer som sa: ”altså disse forhandlingsbarna er veldig slitsomme å ha i skolen”. De har lite syn for andre enn seg selv. Det er mye ”meg, meg-barn” der! Ja, det er jo demokrati, da, egentlig, i den forstand hvis det dreier seg om samlivet i et demokrati. Men at barn i norsk sammenheng har behov for å lære så veldig mye mer om at de skal bli hørt og tatt hensyn til, der er jeg litt skeptisk, altså. Det er et barneorientert samfunn (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad mener det er mange norske barn som allerede vet godt hva de har krav på, og dermed ikke har behov for en slik opplæring.

Vi har allerede sett at Leganger-Krogstad er opptatt av et kollektivt fellesskap, der man setter andre før seg selv. Hun legger vekt på nestekjærlighetsaspektet og mener tankegangen der man plasserer seg og sine egne behov først er egosentrisk. Hun ønsker å se en forandring i samfunnet der norske barn tilegner seg en samvittighetstankegang, der man sammen prøver å finne ut av hva som er fellesskapets beste. Videre uttrykker hun:

Jeg ville ha løftet det opp som en sånn generell verdi ved det å være skole, altså måten å være sammen på, men jeg ville helst ha sluppet å se begrepet igjen i selve læreplanen (Leganger-Krogstad).

Det fremgår her at hun ikke er i mot demokratisk opplæring og ser absolutt nødvendigheten av å skolere barn og unge i disse verdiene. Det at begrepet skal inngå som et tverrfaglig tema på læreplannivå er hun likevel skeptisk til. Hun er bekymret for at det vil kunne føre til at enda flere religionstimer vil bli erstattet med klassens time, der ofte etikk, elevsamarbeid eller elevdemokrati står på dagsorden. På den måten blir religionsfaget fylt opp med annet innhold enn hva Leganger-Krogstad ønsker.

Ovenfor har vi skissert hvordan von der Lippe og Leganger-Krogstad forholder seg til implementeringen av demokratisk medborgerskap. I det følgende skal vi se på Leganger-Krogstad sin kommentar til hvordan kjerneelementgruppen, etter hennes mening, har ivarettat begrepet i kjerneelementene. Deretter skal vi se Skeies tanker om det samme.

4.3.6 Demokratisk medborgerskap i kjerneelementene

Før vi beveger oss over til Leganger-Krogstad og Skeie, skal vi presentere kjerneelementgruppens offisielle kommentar fra Utdanningsdirektoratets hjemmeside til hvordan de har tenkt at det tverrfaglige temaet kommer til uttrykk i kjerneelementene for religionsfaget. Dette for å lettere følge og forstå informantenes kommentarer.

Demokrati og medborgerskap handler både om samfunnsdeltakelse, identitet og innenfor/utenforskap. I KRLE/RE-fagets kjerneelementer vil kunnskap om religiøse og livssynsmessige forhold på individ-, gruppe- og samfunnsnivå være en byggestein. Majoritets-, urfolks- og minoritetsperspektivet er gjennomgående i kjerneelementene. Å sette sammen kunnskapsdelen med det verdimesse i faget, samt med evnen til å ta andres perspektiver vil kunne bidra til demokrati og medborgerskap. Her vil etiske refleksjoner også inngå³.

På spørsmål om Leganger-Krogstad synes kjerneelementene for religionsfaget uttrykker demokratisk medborgerskap på en god måte, svarer hun først ja. Da vi underveis i intervjuet

³ Denne kommentaren tilhører et dokument som tidligere har ligget ute på Utdanningsdirektoratets sider. Vi har fått tilgang til dokumentet gjennom kjerneelementgruppen for religionsfaget.

har fått inntrykk av at hun ikke er enig med de andre informantene om det verdimesseige i begrepet, spør vi henne på nytt om hun fortsatt synes demokratisk medborgerskap er godt ivaretatt. Hun tenker seg litt om og svarer:

Ehm... Nei, faktisk ikke sånn som jeg nå har snakka om det. Fordi jeg gjennom samtalen har kommet litt dypere i hvordan jeg tenker at det begrepet kan virkeligjøres i dette faget, uten at faget mister sin kjerne. Fordi jeg tenker nok at dette fagets bidrag til medborgerskap kanskje ligger mest i nestekjærlighet og likeverd. Lik stemme. Og det er ikke skrevet mye om (Leganger-Krogstad).

Dermed tolker vi Leganger-Krogstad litt delt. På den ene siden kan det se ut som hun synes det er mye ved begrepet som er godt ivaretatt. På den andre siden tolker vi det som at hun kanskje mener det verdimesseige som ligger i begrepet glipper litt. Hun vil gjerne se at verdiene fra Overordnet del gjenspeiler seg i religionsfaget, nemlig likeverd og nestekjærlighet. Vi har også nevnt, som skrevet under avsnittet om det verdimesseige i begrepet, at hun savner begrepene samvittighet og tilgivelse. Vi sitter dermed igjen med et inntrykk av at hun ikke er helt fornøyd med måten kjerneelementgruppen mener å ha ivaretatt begrepet. Hadde det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap spesifisert verdier som nestekjærlighet, likeverd, tilgivelse og samvittighet, kan det tenkes at Leganger-Krogstad hadde vært noe mer positiv til implementeringen.

På spørsmålet om hvordan Skeie synes kjerneelementgruppen har klart å få frem demokratisk medborgerskap i religionsfaget, svarer Skeie at han er usikker på om de har klart å bevare det innholdsmessige i begrepet godt nok:

(...)man kan lure litt på om vi får helt gjennom det vi legger i det. Da forutsetter vi på en måte at leseren har et forhold til demokratisk medborgerskap og kan legge til innholdet hvis det ikke er på plass. Så jeg er litt usikker (Skeie).

Det fremkom i intervjuet at Skeie hadde gjennomtenkte refleksjoner om demokratisk medborgerskap. Han gir uttrykk for at kjerneelementgruppens tankegang påvirker hvordan resultatet av faget blir, noe som er helt naturlig. Det faktum at det sitter medlemmer i gruppen som har begrepet under huden er likevel ingen garanti for at innholdet av begrepet kommer

eksplisitt til syne. Han er usikker på om leseren vil klare å trekke linjer til begrepet ut fra kjerneelementenes innhold. Skeie forteller oss at hvis man har et bevisst forhold til begrepet, vil man kunne forstå at mye av det samme innholdet kommer til syne i kjerneelementene. Likevel er Skeie usikker på om denne bevisstheten er godt nok utbredt blant folk i dette fagfeltet. Han forteller oss at:

Jeg merker jo det blant kolleger at det er ganske stor forskjell på hvor mye man har tenkt gjennom begrepet. De har nok tenkt gjennom mange av de tingene som ligger i det, realiteten i det. Men jeg tror det er veldig mange som ikke er vant til å bruke det som et tankeredskap. Og da er det jo ofte at det blir liggende litt mer passivt. Hvis du blir direkte utfordret så vil du kanskje vite hvor du står og ha en holdning som preges av det. Men hvis ikke det skjer, så vil du på en måte ikke ha det med deg (Skeie).

Han synes det er bekymringsverdig at fagpersoner i det religionsdidaktiske miljøet ikke har tenkt gjennom begrepet. Skeie mener det kreves en konkret utfordring for at man skal forstå selv hva man tenker og lar seg prege av. Dette handler egentlig om å bli bevisst slik at forståelsen kan komme til overflaten og bli en del av en selv.

Skeie legger til en siste kommentar til hvordan han synes de har løst implementeringen av demokratisk medborgerskap. Han henviser til hjelpetekstene de har utarbeidet som fungerer som utgreiinger for kjerneelementene. Disse har de laget for at blant annet lærerplangruppen skal kunne forstå kjerneelementene, da de er knapt beskrevet i de offisielle formuleringene. Skeie tilføyer: “Jeg håper vi har fått de litt bedre frem der, men nå får jeg lyst til å gå tilbake å lese teksten etter at du har spurt meg ut om hva jeg tenker der” (Skeie).

Tiden kjerneelementgruppen hadde strakk imidlertid ikke til for å kunne gå over og se på arbeidet de hadde gjort. Skeie sier:

Jeg tenkte jo i starten at kanskje vi får tida til å jobbe sånn som vi er vant til å jobbe ellers. Vi leter etter en del litteratur også setter vi oss inn i den også deler vi det som en slags utredningsgruppe eller noe sånt. Kanskje til og med hente inn litt folk utenfra som kan gi oss litt impulser, råd eller sånn. Det har jo ikke vært sånn i det hele tatt, vi har egentlig bare jobbet med våre egne forutsetninger og i veldig stor grad det vi hadde present. (...) Og da tenker jeg med forskerhodet mitt at når jeg skal se på dette

senere så er det litt interessant fordi at hva kommer da opp, liksom? Er det det samme som man finner om man har tida til å gå tilbake og se hva folk har skrevet? Er det det som kommer frem? (Skeie).

Skeie gir uttrykk for at denne prosessen avviker fra hvordan han vanligvis er vant til å jobbe. Tidsaspektet gjorde at det ikke var realistisk å lese seg opp på litteratur, da man har vært nødt til å ta raske beslutninger basert på kunnskap man allerede besitter. Dermed håper han resultatene ikke bærer preg av den begrensede tidsrammen de hadde.

4.3.7 Oppsummering

I denne kategorien har vi først skissert informantenes forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap, der informantene trekker frem deltakeraspektet ved begrepet som viktig. Videre blir det tydelig at alle informantene er opptatt av det verdimessige innholdet i begrepet demokratisk medborgerskap, og bruker offentlige dokumenter som utgangspunkt for deres begrunnelser. Lindhjem-Godal og Andersen er opptatt av menneskeverd og viser til FNs erklæring om menneskerettigheter. Von der Lippe fremhever spesielt kritisk tenkning og pluralisme, og støtter seg til opplæringsloven. Til slutt blir Overordnet del løftet frem av både Leganger-Krogstad og Andersen. Leganger-Krogstad trekker fortrinnsvis frem tilgivelse og nestekjærlighet som viktige verdier, mens Andersen vektlegger kulturelt mangfold. Avslutningsvis så vi at Skeie er usikker på om kjerneelementgruppen for religionsfaget har klart å implementere begrepet godt nok.

Vi vil i den tredje og siste kategorien, rette fokus mot ulike rammefaktorer som har vært av betydning for fagfornyelsesprosessen. Gjennom en slik prosess er det flere rammefaktorer som kan ha varierende innflytelse på resultatet. Vi ønsker å undersøke gruppesammensetningen i kjerneelementgruppen før vi retter fokus mot bestillingen gitt av Kunnskapsdepartementet, hvor vi skal se på føringene for dybdelæring og de tverrfaglige temaene. Deretter vil vi vise til Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementets kommentarer til kjerneelementutkastene, før vi avslutningsvis løfter frem ulike meninger blant informantene om hvorvidt fagfornyelsen har vært en demokratisk prosess.

4.4 Analyse av fagfornyelsens rammefaktorer

4.4.1 Sammensetningen av kjerneelementgruppen

Vi ønsker å se på gruppesammensetningen da vi mener det har påvirkning på resultatet av kjerneelementene. Vi vil først ta for oss utvelgelsen av medlemmene og hvilke kriterier som lå til grunn for avgjørelsen. Deretter skal vi se på informantenes meninger om sammensetningen. På bakgrunn av at Lindhjem-Godal jobber på et mer overordnet nivå med fagfornyelsen, ble det ikke naturlig å spørre henne spørsmål direkte knyttet til kjerneelementgruppen for religionsfaget. Skeie derimot, som fortrinnsvis er leder av kjerneelementgruppen, og Andersen som var med i utvelgelsen av medlemmene, så vi som sentrale til å uttale seg om dette. Vi ønsket også å få innsikt i von der Lippe og Leganger-Krogstad sine meninger om sammensetningen.

4.4.1.1 Kriterier for utvelgelsen

Sammensetningen av kjerneelementgruppen er nøye utvalgt etter ulike kriterier og hensyn. Andersen, som var delaktig i utvelgelsen av medlemmer, uttrykte at Utdanningsdirektoratet var litt usikre på hvilke kriterier de skulle operere med da de ikke har utviklet kjerneelementgrupper før. “Utfordringen var å finne en gruppe som skulle ivareta mange hensyn, samtidig som den ikke kunne ese alt for mye ut” (Andersen). Han forteller videre om noen av valgene de gjorde før utvelgelsen:

Vi var veldig opptatt av kompetanse innenfor alle bokstavene i grunnskolefaget, ikke sant? Kristendom, religion, livssyn og etikk. Det var nå ett hensyn. Så ville vi også ha kompetanse fra universitets- og høyskolesektoren på alle de områdene, fagdidaktisk kompetanse fra lærerutdanningshold, og så ikke minst kompetansen til lærere som står i faget i dag. Sånn at da var det lærere med fra videregående, lærere på barnetrinn og ungdomstrinn fordi vi tror ikke nødvendigvis det er det samme å undervise i det religionsfaget på barnetrinn og ungdomstrinn, så det var viktig for oss med kompetanse fra begge. Det var også viktig med kompetanse fra urfolksproblematikk, og det samiske spesielt. Så det var også representert i gruppa (Andersen).

Det er tydelig ut fra kriteriene fra Utdanningsdirektoratet at det var viktig å få inn flere perspektiver. De forsøkte dermed å finne lærere med erfaring fra ulike trinn i skolen, i tillegg til kompetanse fra de ulike hovedområdene i faget. Urfolksproblematikk har også vært viktig å sikre i gruppen, noe Leganger-Krogstad mener Utdanningsdirektoratet har klart å ivareta. Totalt sett opplever vi Andersen som godt fornøyd med spekteret av kompetanse og erfaring som de har lyktes i å samle inn i gruppen.

Til tross for begeistringen Leganger-Krogstad viser for representasjonen av urfolksproblematikk, er hun tilbakeholden med å betegne sammensetningen som en god variasjon. Hun sier ivaretagelsen av erfaring med religionsfagene er svak da hun mener ingen av medlemmene har “lang fartstid i faget” (Leganger-Krogstad). Hun påpeker riktignok at noen av medlemmene har god kompetanse innenfor filosofi og etikk, men at religions- og kristendomskompetanse mangler.

4.4.1.2 Informantenes meninger om gruppesammensetningen

På spørsmål om gruppesammensetning svarer Skeie at gruppen, etter hans mening, har fungert godt sammen. Noe av det han trekker frem fra sin erfaring er gruppens mot til å våge å prøve seg frem. Han sier: “Folk har tålt å være i prosess. Altså at vi har jobbet uten at det er helt tydelig at vi beveger oss mot et helt bestemt mål” (Skeie). Skeie legger til at som leder har han ved flere anledninger tenkt:

Hvordan skal vi liksom karre oss på land nå? Nå går folk i alle retninger her, assosierer og tenker på mange forskjellige ting. Det er ikke bare at du skal få tema, men at du skal få posisjonen også, slik at vi kan samles om noe vi kan være enig om (Skeie).

Skeie mener det er viktig at medlemmene gjennom diskusjoner får kommet frem til en felles plattform for hvordan de tenker faget skal være. Mer enn å diskutere enkelte temaer på detaljnivå har det vært viktig å enes om hvilken tilnærming man skal benytte seg av. Det fremgår at Skeie har satt pris på at gruppen har diskutert:

Jeg har behov for at det er litt spenning. Og da tror jeg det er veldig mye potensiale i en gruppe som tørr å liksom slippe diskusjonen litte granne løs. Og som tenker at vi

skal klare å komme oss sammen når vi må, men vi lar dette her gå nå. Og det er jeg godt fornøyd med (Skeie).

Skeie mener diskusjon er det som stadig førte de fremover, og er fornøyd med at medlemmene har turt å uttrykke meningene sine. Vi opplever at Skeie har vært en god leder da det ofte kan være utfordrende å fasilitere et slikt forum.

Også Andersen mener medlemmene i kjerneelementgruppen har fungert godt sammen, men begrunner synet sitt litt annerledes enn Skeie. Andersen har ikke opplevd noe særlig spenning i gruppen, slik Skeie refererer til. Andersen sier selv, på spørsmål om kontroverser innad i gruppen, at han ikke kan huske å ha opplevd noen. Han forklarer at gruppen var innom enkelte diskusjoner om prioriteringer i faget, men han fikk inntrykk av at de ble enige nokså raskt:

De var ganske fort enige i en innretning i faget som ligner den det ble til slutt. Så de har egentlig fort vært på noe alle kunne stille seg bak og enes om, også har de foredla det, diskutert hvordan uttrykket ser best ut, og jobba videre med konkretiseringene fra det siste utkastet, som dere sikkert har sett. Så de har jo brukt tid på å diskutere enkelthetene i dette her, men når det gjelder de fem kjerneelementene så var de fort enige om den tematiske retningen som et svar på dybdelæringsspørsmålet (Andersen).

Andersen mener at gruppen fungerte godt sammen på bakgrunn av at de ble fort enige om bruk av den tematiske tilnærmingen, og også fordi han generelt ikke opplevde mye diskusjon. Dermed ser det ut til at Skeie og Andersen har ulike oppfatninger av diskusjonsnivået. De ulike oppfatningene kan begrunnes med at Andersen kun var observatør ved møtene, og dermed ikke fikk innsikt i diskusjonene på samme måte som Skeie. På en annen side kan det tenkes at Andersen har fått et mer helhetlig bilde av diskursen i gruppen ved å observere de fra et utenfraperspektiv.

Von der Lippe påpeker noe vi mener kan være en annen mulig begrunnelse for den raske enigheten om retningen for faget, som også Andersen viser til: "De fremstår ikke som en veldig politisert og polarisert gruppe fagmennesker, men egentlig et ganske samlet fagmiljø" (von der Lippe). Von der Lippe sikter til at gruppen fort ble enige fordi deres ønsker for

religionsfaget har vært noenlunde samstemte. Leganger-Krogstad er enig i dette, og vi forstår det som at hun mener det religionsvitenskapelige miljøet er blitt prioritert til fordel for et mer religionspedagogisk miljø med fokus på den kristne kulturarven. Von der Lippe fortsetter:

Jeg har hatt veldig tillit til gruppen, da. Og det må jeg si, at der har de gjort en god jobb med å finne veldig kompetente folk som har jobbet med faget lenge og som på en måte har en veldig tydelig faglig inngang. Du kan merke at dette er en gruppe fagmennsker som kjenner til den religionsvitenskapelige forskningsfronten (von der Lippe).

Von der Lippe er fornøyd med sammensetning i kjerneelementgruppen. Hun uttrykker at hun har tillit til gruppen og stoler på deres avgjørelser da hun har den samme religionsvitenskapelige tilnærmingen til faget. Hun virker begeistret for kjerneelementgruppen ved å henvise til medlemmene som kompetente da de har en tydelig faglig inngang til religionsfaget. Leganger-Krogstad påpeker også at gruppen har et faglig perspektiv på faget, og viser misnøye med hvordan fagpersoner med faglig avanserte ambisjoner er prioritert til fordel for medlemmer med undervisningserfaring fra barnetrinnet.

Vi ønsket også at Skeie skulle uttale seg om gruppesammensetning da han har vært en sentral person i kjerneelementgruppen. På spørsmål om fagvariasjonen i gruppen gav han uttrykk for at faglig bakgrunn ikke er av stor relevans, og heller ikke noe han hadde full oversikt over. Skeie sier:

Jeg synes det av og til er litt for mye av det. Altså det ligger jo en liten underliggende tanke der om at folk mener det de gjør fordi de har en bestemt bakgrunn. Det er ikke jeg så veldig tilhenger av å tenke. For eksempel at en tekst gir uttrykk for et bestemt preg, også bekreftes det av bakgrunnen til forfatteren (Skeie).

Skeie uttrykker en viss skepsis til å konkludere med at bakgrunn og produkt alltid må henge sammen. Med dette gir han uttrykk for at medlemmenes faglige bakgrunn ikke nødvendigvis har vært av stor betydning for retningen de har tatt.

Tross hans syn på betydning av faglig bakgrunn, viser han forståelse for at dette er noe som opptar andre. Om gruppesammensetningen sier Skeie:

Nei, altså... hvis du spurte meg allment om det så ville jeg nok svart at jeg er veldig tilhenger av at det er ulik bakgrunn. Og hvis vi skal tenke oss en posisjon hvor det viktigste med religions- og livssynsfaget i skolen er at det ivaretar den kristne og humanistiske kulturarven, så var det liksom ingen i gruppa som flagget en sånn posisjon. Sånn sett så kan du si vi mangler en type posisjon som har vært ganske vanlig i slike prosesser og diskusjoner. Jeg ville i utgangspunktet syntes at det er bra å ha med et slikt mangfold, men så er det også en balansegang, for det at hvis man blir stående i en sånn, ehm... litt fast diskusjon hvor på en måte det er den samme diskusjonen for alle tema - litt sånn skyttergravskrig - så blir det veldig dumt. Så jeg synes vi absolutt er forskjellige nok i posisjoner og som personer, men vi dekket ikke hele bredden av det jeg kjenner til som finnes i de miljøene som er interessert og opptatt av sånt (Skeie).

Når det gjelder representativiteten av posisjoner innenfor det religionsdidaktiske fagfeltet, innrømmer Skeie at de ikke har dekket hele spekteret. Dette påpeker også Leganger-Krogstad da hun sier at det kristendomsfaglige perspektivet er underrepresentert. Skeie sin bekymring for en evig drakamp mellom ulike fagdisipliner kan se ut til å trumfe representativiteten. Det kan virke som om han legitimerer fraværet av en kristendomsfaglig posisjon ved å si at det sannsynligvis ville vært vanskelig å komme noen vei, da man ville vært så grunnleggende uenig i retningen for faget. Ulike posisjoner i gruppen ville ifølge Skeie kunne medført en “skyttergravskrig” (Skeie).

Vi har til nå skissert ulike meninger knyttet til gruppesammensetningen.

Utdanningsdirektoratets kriterier for utvelgelsen av medlemmene i kjerneelementgruppen ble løftet frem, før Skeie, Andersen, von der Lippe og Leganger-Krogstad sine refleksjoner over sammensetningen ble belyst. I det følgende vil vi redegjøre for Kunnskapsdepartementets bestilling om de tre tverrfaglige temaene, med demokratisk medborgerskap som hovedfokus.

4.4.2 Fra politisk bestilling til kjerneelementer

Vi synes det er interessant å inkludere bestillingen om fagfornyelse fra Kunnskapsdepartementet da denne har gitt føringer for kjerneelementene. I det følgende vil vi først belyse dybdelæring, som en prioritering i fagfornyelsen, før vi retter fokus mot bestillingen om de tre tverrfaglige temaene i skolen, der vi tillegger demokratisk medborgerskap hovedvekten.

4.4.2.1 “Det blir litt sånn slukende hval”

Ludvigsenutvalget fremhever to sentrale prinsipper for utvelgelsen av innholdet i skolen, der det første de trekker frem er dybdelæring. Sten Ludvigsen, leder av Ludvigsenutvalget, mener “Dybdelæring er en forutsetning for danning i fagene og som medmenneske i dagens samfunn. Denne kunnskapen må vi ha med når vi skal bygge fremtidens skole (Ludvigsen, 2016). Dette har vist seg å være utfordrende å få til i praksis. Kjerneelementgruppen for religionsfaget har som tidligere nevnt fått kritikk for å inkludere for mye innhold i faget, noe von der Lippe stiller seg bak.

I intervjuet med von der Lippe fremgår det at hun gjerne skulle sett et slankere utkast hvor det legges bedre til rette for dybdelæring:

Og det er jo ikke veldig slankt på en måte, det vi har fått. Sånn at hvem skal på en måte ta den jobben, tenker jeg. Altså her må jo eventuelt noen gjøre en jobb igjen. Så det er en utfordring ved at denne kjerneelementgruppen synes så mye er kjerneelementer. Jeg synes at faget rommer for mye, det skal på en måte ta inn så mange ulike perspektiver og så mange ulike elementer om fagtradisjoner, at det blir litt sånn slukende hval (von der Lippe).

Von der Lippe er oppgitt over innholdsmengden som kjerneelementgruppen har valgt. Etter hennes mening glipper poenget med dybdelæring. Hun reagerer også på at oppgaven med å nedskjære faget blir overført til neste runde, en oppgave som i utgangspunktet er gitt kjerneelementgruppene. Denne problematikken er også noe vi ble presentert for hos Kunnskapsdepartementet da Lindhjem-Godal uttrykte at de hadde forutsett at nedskjæringen og prioriteringen i fag ville bli en utfordring.

I det følgende ønsker vi å rette fokus mot de tverrfaglige temaene som var en del av bestillingen fra Kunnskapsdepartementet. Vi skal undersøke hvordan Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har lagt opp til å sikre implementeringen av de tverrfaglig temaene.

4.4.2.2 En tverrfaglig innføring uten minstekrav

I løpet av forsikringsperioden ble vi nysgjerrig på hvor mange fag de tverrfaglige temaene skulle inngå i, da det ikke er spesifisert i Stortingsmelding 28. Denne tematikken ble vi oppmerksom på for første gang under intervjuet med Lindhjem-Godal. Siden brakte vi spørsmålet om minstekrav med oss videre til intervjuet vi hadde med Andersen. Vi spurte begge om det foreligger et minstekrav på antall fag de ulike tverrfaglige temaene skal inngå i. Det så ikke ut til at Kunnskapsdepartementet hadde tatt høyde for dette, da Lindhjem-Godal svarer:

Det er et veldig godt spørsmål. Nei, vi har ikke satt noe minstekrav. Men at det er tverrfaglig sier at det minst må være to, da. Jeg ville kanskje tenkt at det... nei. Det kan godt være at det burde være et minstekrav, tre eller noe sånt. Men vi har ikke satt det (Lindhjem-Godal).

Lindhjem-Godal tenker at selve begrepet *tverrfaglig* automatisk sier noe om at temaene må inn i flere fag enn ett. Av den grunn virker det som at de fra Kunnskapsdepartementet sin side har tenkt at implementeringen ikke kom til å bli en utfordring. Videre påpeker hun en annen årsak til at temaene vil komme til syne i flere fag:

Vi synes jo at disse tverrfaglige temaene er veldig viktig og da er vi sikret disse som prioriterte temaer. De skal ivaretas i fagfornyelse på bekostning av andre. Så de stiller jo adskillig bedre enn eventuelle andre temaer, da (Lindhjem-Godal).

Kunnskapsdepartementet har gitt ordre om tre prioriterte tverrfaglige temaer, og er derfor sikre på at de vil kunne se spor av dem i ulike fag. Utdanningsdirektoratet har sørget for at det har blitt satt ned en tverrfaglig faggruppe med representanter fra kjerneelementgruppene. Gruppen har diskutert hvilke tverrfaglige temaer som er mest naturlige for fagene å implementere. Kunnskapsdepartementet regner derfor med at gruppene vil vurdere hvorvidt

de skal inkludere de tverrfaglige temaene, før de kan diskutere eventuelle andre temaer i fagene. Et annet argument Lindhjem-Godal la frem var at dersom det skulle skje at de prioriterte temaene bare blir synlig i tre fag, vil de likevel være godt ivaretatt i de gjeldende fagene.

Sett fra en annen side kan det faktum at det ikke er satt noe minstekrav begrunnes med at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet vil gi frie tøyler til personene som sitter i kjerneelementgruppene. Årsaken til denne ansvarsfordelingen bunner i en tillit til de kompetente fagpersonene i kjerneelementgruppene. Både Lindhjem-Godal og Andersen understreket at den tverrfaglige faggruppen står ansvarlig for å ta en vurdering om hvorvidt de tverrfaglige temaene skal inn i de ulike fagene, og på hvilken måte de skal komme til syne. Andersen legger også til at det ikke er snakk om at de tverrfaglige temaene skal ha plass i alle fag da det ville vært unaturlig. Selv sier han at ulike fag åpenbart vil ha ulikt ansvar for å ta for seg de tre temaene. Han forklarer:

Det ikke sånn at alle de tre tverrfaglige temaene skal inn i alle fag over alt, for da hadde de smurt det så tynt utover at dybdelæringspoenget kanskje glipper. Men de skal følges opp sånn som de beskrives i Overordnet del. Det som står der må tas videre og ulike fag må ta ansvar (Andersen).

Argumentet om at temaene ikke kan inngå i alle fag skyldes blant annet en bekymring for at dybdelæringen glipper. Medlemmene i faggruppen har diskutert hvilke tverrfaglige temaer som er mest naturlige å bruke i de ulike fagene, for eksempel vil livsmestring og psykisk helse kunne inngå i kroppsøvningsfaget, heller enn i matematikk.

På spørsmål om bestillingen fra Utdanningsdirektoratet om de tverrfaglige temaene, gav Skeie tydelig uttrykk for at kjerneelementgruppen for religionsfaget har fått frie tøyler slik som både Lindhjem-Godal og Andersen gav uttrykk for. Vi spurte om Skeie kunne kommentere bestillingen ytterligere. Han forklarer at Utdanningsdirektoratet ikke gav de en konkret bestilling, men de refererte til en idé om kjerneelementer, som går ut på sentrale begreper, metoder og ideer i faget. Slike elementer har aldri blitt utarbeidet før, så Utdanningsdirektoratet uttrykte at de egentlig ikke helt vet hva kjerneelementene skal romme - det er opp til fagfolkene å avgjøre. Videre forteller han: "Og da gir de oss veldig frie tøyler, ikke sant. Og vi tenkte vel: "er det liksom riktig at vi får jobbe så fritt, liksom" (Skeie).

Skeie synes det var utfordrende å forholde seg til så frie tøylere. Kjerneelementgruppen har heller aldri gjort denne jobben tidligere, og kjenner på et stort ansvar da arbeidet de gjør vil få konsekvenser for hvordan undervisning vil foregå fremover. Skeie stiller spørsmålsteget ved denne friheten de har fått og spør:

Er det sånn at vi får lov til det i begynnelsen også kommer de og sier at dere må ikke glemme at vi skal ha sånn og sånn og sånn. Og det var det egentlig aldri, vil jeg si, selv om vi av og til fikk høre at dette er spennende, positivt. Det var ikke sånn at de var fullstendig tause og umælende om hva vi gjorde, men det var veldig lite føringer på den måten (Skeie).

Skeie var usikker på om Utdanningsdirektoratet ville stramme inn tøylene etterhvert og om gruppen ville få noen tilbakemeldinger på arbeidet deres. Han savnet føringer underveis som kunne få gruppen på sporet av det som var ønsket. Likevel sier han at Andersen riktignok ga tilbakemeldinger under kjerneelementsamlingene, men mest i form av positive kommentarer. Selv om Skeie uttrykker at de gjerne skulle hatt sterkere føringer, ser han fordelene ved at man får rom til å slippe diskusjonen løs fordi da får man tenke fritt. Tross dette litt overveldende oppdraget understreket Skeie at han stolte på at medlemmene i gruppen var mer enn nok kompetente til å klare å gjøre en god jobb.

Vi har til nå tatt for oss bestillingen om tverrfaglige temaer. Videre har vi løftet frem Skeie sin opplevelse av bestillingen, som han beskriver som åpen og diffus. I det følgende vil vi kort skissere Utdanningsdirektoratets tanker om hvordan demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk i kjerneelementene. Vi vil også se på hvorvidt Kunnskapsdepartementet er fornøyd med hvordan kjerneelementgruppene for alle fag har løst oppdraget om tverrfaglige temaer.

4.4.2.3 En politisk tilbakemelding

Andersen gir uttrykk for at begrepet demokratisk medborgerskap naturligvis hører til i religionsfaget. Han løfter spesielt opp etikken i medborgerskapsbegrepet som sentral for dette faget da det handler om hvordan man lever sammen. Dette synes han kjerneelementgruppen tydeliggjør:

Og jeg synes de har ivaretatt etikken på en god måte når jeg ser kjerneelementene. Jeg følger også argumentet deres om at demokrati og medborgerskap er relevant i mange av kjerneelementene og har totalt sett en sentral plass i faget, da. Emh... Sånn de har sett det for seg, og sånn jeg har hørt de diskutert og ser utkastet deres (Andersen).

Andersen uttrykker at Utdanningsdirektoratet er fornøyd med arbeidet kjerneelementgruppen har gjort i religionsfaget. På et mer overordnet plan spurte vi Lindhjem-Godal hvorvidt Kunnskapsdepartementet var fornøyd med resultatene fra alle kjerneelementgruppene når det gjelder implementeringen av de tverrfaglige temaene. Lindhjem-Godal har lagt merke til at de ulike gruppene har løst oppdraget forskjellig. Noen har tenkt at et tverrfaglig tema skal stå som et kjerneelement, andre har tenkt at de inngår i et eller flere av kjerneelementene. Hun synes likevel det var for tidlig i prosessen å gi noen ytterligere kommentar til om Kunnskapsdepartementet var fornøyd med de foreløpige resultatene. Avslutningsvis løfter vi frem informantenes refleksjoner rundt fagfornyelsesprosessen som en demokratisk prosess.

4.4.3 Fagfornyelsen, en demokratisk prosess?

Det fremgår hos alle informantene at fagfornyelsen bærer preg av demokratisk karakter. Likevel belyser de ulike sider ved prosessen som de oppfatter som demokratisk. Andersen gir uttrykk for at det har vært viktig fra Utdanningsdirektoratet sin side at det har vært en åpenhet underveis. Etterhvert som høringsutkastene har blitt publisert, har det vært viktig for dem å få tilbakemeldinger slik at det kan oppstå samskaping om kjerneelementene.

Kunnskapsdepartementet stiller seg bak Andersen sitt ønske og legger til at:

Det er jo vinn-vinn. Alle føler de får, eller i hvert fall kan alle få, et eierskap til det underveis. Så blir jo selvfølgelig ikke alle hørt, men man har mulighet til å følge prosessen, også er man bedre forberedt når kjerneelementene kommer (Lindhjem-Godal).

Lindhjem-Godal uttrykker at det å åpne opp for at fagfornyelsen skal være en demokratisk prosess er vinn-vinn. Med det tenker hun at alle føler de blir kjent med prosessen underveis og kan få et eierskap til den, og at dette også er en fordel for Kunnskapsdepartementet. På bakgrunn av at alle som har ønsket har fått bidra, mener hun det vil føre til at folk er mer åpne for de endelige resultatene.

Tanken om eierskap opplever også Skeie som sentral i denne prosessen. Han roser Utdanningsdirektoratet for å ha tatt kjerneelementgruppen på alvor, og gitt dem handlemulighet til å gjøre det de tenker er best. Skeie sier:

Vi fagfolk har jo blitt tatt på alvor og blitt gitt en slags handlemulighet, en slags demokratisk mulighet. Vi har på en måte fått lov til å konstruere det vi kan best i kraft av vår rolle eller funksjon i samfunnet. Det tenker jeg er noe demokratisk med det som ble gjort der, det at de har latt oss få lov til å gjøre det hele veien (Skeie).

Skeie belyser her en litt annen demokratisk side ved prosessen. Det at Utdanningsdirektoratet har utnevnt en gruppe fagpersoner og gitt de handlingsrom mener han underbygger demokratiets hensikt. I tråd med Lindhjem-Godals tanker om at alle parter vinner på at prosessen er demokratisk, uttrykker Skeie videre at man i dagens samfunn taper mye på å overkjøre folket ved at de ikke får ytre sine meninger. Han tillegger at det vil medføre reaksjoner. Videre sier han:

Og da tror jeg man har mye å vinne på den slags type prosesser, selv om det da betyr at man kanskje ikke kommer så langt som myndighetene kunne tenkt seg da de sa at vi må få på plass kjerneelementer, læreplaner også videre (Skeie).

Skeie mener dette er den beste fremgangsmåten, selv om det er en mulighet for at myndighetene ikke får gjennom det de håper på ved å åpne opp for folket. Det at man inkluderer folket muliggjør stagnering. Som det fremkommer av høringsuttalelsene skissert under første kategori (kjerneelementene i religionsfaget), mener mange at kjerneelementgruppen for religionsfaget har gått for langt vekk fra faget slik det var før fagfornyelsesprosessen.

Leganger-Krogstad er en av de som ønsker å holde fast ved innholdet faget hatt, noe hun uttrykte i sitt innspill på høringsutkastet fra første runde. Hun synes kjerneelementgruppen har tatt deler av kritikken fra høringsuttalelsene på alvor. Leganger-Krogstad er særlig fornøyd med at religionsbegrepet ikke benevnes lenger som omdiskutert:

Jeg har hørt at dette begrepet religion som diskutabelt fenomen er borte, blant annet. Altså at de har tatt hensyn, at de nå i prosessen har tatt vekk noe av det som har blitt nevnt av mange som mest religionskritisk (Leganger-Krogstad).

Leganger-Krogstad mener kjerneelementgruppen har tatt hensyn til de demokratiske prosessene i folket, der mange uttrykte misnøye med det de opplevde som en religionskritisk innfallsvinkel. Generelt roser hun prosessen fra øverste hold der de har lagt til rette for å komme folk i møte via muligheten for innspill fra organisasjoner, skoler og enkeltpersoner.

Von der Lippe er derimot, som vi har sett tidligere, skeptisk til å kalle slike politiske prosesser demokratiske. Hun har ikke god erfaring med demokratiske prosesser initiert av myndighetene, da hun mener å kunne vise til et mønster der de ikke hører på folket:

Hvordan det blir til slutt kan man jo man jo spørre seg om. Det var jo litt som når de sendte forslaget til KRLE (2015) på høring, så var det jo ingen som ble hørt. Så jeg er veldig spent på hva man tenker om demokratiet i disse prosessene her (von der Lippe).

Von der Lippe er ikke begeistret for at Solbergregjeringen valgte å gjeninnføre K'en i religionsfaget i 2015 på tross av sterke motreaksjoner. Hun opplevde ikke dette som en demokratisk handling fra regjeringens side, og er spent på i hvilken grad folket vil bli hørt denne gangen. Tross skepsisen mot at disse prosessene er demokratiske, mener von der Lippe at det er "en interessant idé om at man så lett kan være interaktive, ved at de legger ting ut og folk kan liksom bare skrive seg rett inn og kanskje vil man bli sett igjen" (von der Lippe).

4.5 Kapitteloppsummering

I første kategori i dette kapittelet har vi tatt for oss kjerneelementene i religionsfaget. Både Leganger-Krogstad, von der Lippe og Skeie berører debatten om religionsfagets innhold. De argumenterer for hva slags innhold de mener det nye religionsfaget bør ha med tanke på en ukjent fremtid. Det blir synlig at informantene er nokså uenige. På den ene siden fremhever Leganger-Krogstad det historiske perspektivet i religionsundervisning. Hun mener at religionsfaget skal struktureres systematisk, da en slik tilnærming søker å bevare det særegne ved hver religion. På den andre siden ønsker von der Lippe og Skeie å utvide religionsbegrepet for å inkludere et større spekter av religiøse praksiser og retninger. De to

sistnevnte argumenterer for en tematisk tilnærming da de anser religion som noe flytende som ikke kan fanges i faste (systematiske) rammer.

I andre kategori i kapittelet har vi sammenlignet informantenes forståelse av demokratisk medborgerskap. Informantene viser til det de anser som det mest sentrale innholdet og de viktigste verdiene i begrepet. Selv om informantene vektlegger deltakeraspektet ved innholdet i begrepet, fremkommer det i denne delen at det verdimeslige er mer omstridt. Vi har sett at Andersen, Lindhjem-Godal og Leganger-Krogstad er enige i at menneskeverd står sentralt, der førstnevnte også trekker frem kulturelt mangfold. Skillet blir tydeligst der Leganger-Krogstad fremhever nestekjærlighet og tilgivelse som to av de viktigste verdiene, mens von der Lippe vektlegger objektiv, pluralistisk og kritisk tenkning. Noen av verdiene de to sistnevnte informantene trekker frem gjenspeiler i stor grad deres ønsker for det nye religionsfaget. Som vi har sett begrunner Leganger-Krogstad hennes ønske om en systematisk tilnærming ut fra respekt for de ulike religionene, noe som er i tråd med hennes vektlegging av nestekjærlighet. Von der Lippe er opptatt av at ikke én religion skal få råderett i undervisningen, men å åpne opp for mangfold. Dette ser ut til å komme til uttrykk gjennom hennes vektlegging av pluralistisk og kritisk tenkning.

I tredje kategori i kapittelet har vi trukket frem ulike rammefaktorer tilknyttet fagfornyelsesprosessen. Sammensetningen av kjerneelementgruppen har vært gjenstand for vurdering, og det fremgår at Andersen mener Utdanningsdirektoratet har lyktes i å sikre en variert gruppesammensetning. Både von der Lippe og Skeie uttrykker at de er fornøyde med valg av medlemmer inn i gruppen, mens Leganger-Krogstad er tilbakeholden med å definere sammensetningen som variert. Hun er fornøyd med ivaretagelsen av kompetanse fra urfolksproblematikk, etikk og filosofi, men savner lærere med betydelig undervisningserfaring fra religionsfaget, spesielt innenfor områdene religion og kristendom. Vi ser også i denne kategorien på Kunnskapsdepartementets bestilling om fagfornyelse, som av Utdanningsdirektoratet delegeres videre til kjerneelementgrupper for ulike fag. Bestillingen legger opp til at det skal fokuseres på dybdelæring i utarbeidelsen av kjerneelementene. Den pålegger også kjerneelementgruppene et ansvar for å implementere de tre tverrfaglige temaene. Informantene meddeler sitt syn på hvordan kjerneelementgruppen for religionsfaget har mestret disse oppdragene. Til slutt så vi at alle informantene, på et eller annet vis, mente fagfornyelsen har vært en demokratisk prosess.

I neste kapittel skal vi ta for oss de viktigste funnene fra analysekapittelet for deretter å drøfte dem i lys av teoriene fremstilt i kapittel tre. Vi skal studere bakgrunnen for sammensetningen av kjerneelementgruppen og se hvorvidt sammensetningen kan sies å være variert. Vi ønsker videre å se nærmere på hvorvidt enkelte informanters historieforståelse kan sies å være tidstypisk. Dernest ønsker vi å drøfte ulike fortolkningsdimensjoner knyttet til begrepet demokratisk medborgerskap. Vi vil diskutere hvorvidt Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har tilrettelagt for at begrepet blir implementert på en tilstrekkelig måte.

5 Drøfting

I dette kapittelet presenterer vi tre hovedfunn fra analysekapittelet og drøfter disse nærmere i lys av teori fra kapittel to. Funnene stammer fra hver sin kategori i analysekapittelet; *kjerneelementene i religionsfaget, rammefaktorer for fagfornyelsen og demokratisk medborgerskap*. Vi vil starte med det første funnet som er spenningen mellom tre informanter i lys av Kosellecks teori om historieforståelse. Deretter følger det andre funnet som skisserer ulike definisjoner av *variert sammensetning* i kjerneelementgruppen. Vi avslutter med det tredje funnet som omhandler en spenning mellom informantene og deres forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap.

5.1 Religionsfaget løsrivelse fra erfaringsrommet

I denne delen av drøftingen vil vi se nærmere på spenningen mellom informantene som blir synlig ved spørsmål om innhold for det nye religionsfaget. Vi vil undersøke hvordan dette kan være et uttrykk for Kosellecks teori om historieforståelse og begrepsparet *erfaringsrom* og *forventningshorisont* som han benytter seg av.

Et viktig hovedfunn i analysekapittelet er en spenning mellom religionsvitenskapelige og religionspedagogiske perspektiver. Spenningen utspiller seg spesielt mellom Leganger-Krogstad og von der Lippe. I det empiriske materialet fremkommer det at førstnevnte vektlegger historie på bakgrunn av at det har vedvart over tid, og mener også derfor den kristne kulturarven skal ha en sterk posisjon i religionsfaget. På den måten gjenspeiler Leganger-Krogstad en tradisjonell tilnærming til religionsfaget. Sistnevnte fremstår mer liberal i det hun sier at religion må sees på nye måter når tider endrer seg, da religion trekker ut av kirken og andre gudshus og blir synlig på andre arenaer i samfunnet. Skeie spiller mye av den samme tematikken som von der Lippe fronter.

Eksemplene ovenfor skisserer informantenes reaksjoner i møte med en kompleks fremtid, der løsningen består i å fremheve tradisjon eller å tenke nytt. Spørsmålene om hvorvidt elevene trenger redskaper fra fortiden for å kunne orientere seg i en globalisert fremtid, eller om man skal tenke religionsfaget på helt nye måter, reiser seg. Dette er et interessant funn da det kan sies å være et uttrykk for Kosellecks hovedtese om at historieforståelse i seg selv er historisk. Hvordan man vektlegger erfaringer fra erfaringsrommet (fortid) når man skal orientere seg i

forventningshorisonten (fremtid), er tidstypisk ifølge Koselleck. Som skissert i teorikapittelet argumenterer han for at det etter opplysningstiden oppstod et skille i hvordan man forstår forholdet mellom fortid og fremtid. Der tradisjon, lagret i erfaringsrommet, i stor grad hadde formet forventningene for fremtiden, ble forventningene etter opplysningstiden ikke lenger begrenset til tidligere erfaringer. Det ble rom for nye typer forventninger og forventningshorisonten ble uendelig vid (Koselleck, 2004). Dette kan sies å samsvare med von der Lippe og Skeie sine tankemønstre, der de ønsker en bortprioritering av den kristne kulturarvens plass i religionsfaget. De fjerner seg fra tanken om å videreformidle kristen kulturarv for å orientere seg i fremtiden. Dette ser en også i kjerneelementene for religionsfaget der det blir spesifisert at den norske kulturarvens posisjon er nedprioritert. Begrunnelsen for deres ønske er å åpne opp for mangfold i et stadig mer globalisert og flerkulturelt samfunn. Informantene berører her det Bråten argumenterer for, der hun uttrykker at det i dag er mindre viktig å ta utgangspunkt i den nasjonale konteksten når det skal foretas en innholdsutvelgelse for religionsfaget, og at man kanskje heller bør utforme faget etter innhold som er relevant for elever i en globalisert verden (Bråten, 2017).

I møte med den komplekse og mangfoldige samfunnsutviklingen, som Koselleck også påpeker, mener von der Lippe og Skeie det er på tide å utforske religion på nye måter. I kjerneelementene blir det tydelig at dette innebærer en tematisk tilnærming, der de fem verdensreligionene ikke lenger skal strukturere faget ved å presenteres systematisk én og én. Denne tilnærmingen er også Anker begeistret for da hun mener den utvider religionsbegrepet ved at religion ikke måles etter bestemte standarder (Anker, 2017). Ønsket om å utforske religion på andre måter enn den tradisjonelle tilnæringsmåten samsvarer med Kosellecks beskrivelse av en forventningshorisont som byr på forventninger utover tidligere erfaringer (Koselleck, 2004). Informantene vektlegger også kritisk tenkning i faget, noe som gir tyngde til Creuzers utsagn om at historie må bli gjenstand for kritisk revurdering av nyere generasjoner (Creuzer, 1803 i Koselleck, 2004).

Historieforståelsen Koselleck anser som typisk etter opplysningstiden går også overens med utviklingen vi ser i fornyelsen av religionsfaget. Det blir fremtredende gjennom intervjuet med Skeie at kjerneelementgruppen styres av en motivasjon til å trosse tradisjon og å føre faget i en annen retning enn tidligere - en pågående tendens som har funnet sted i den religionsdidaktiske debatten siden 1997. Reaksjonen i møte med en ny tid blir å løsrive seg fra tradisjon og tidligere erfaringer, og å heller ta sikte på nytt innhold i religionsfaget for å

utruste elevene til å møte det stadig mer komplekse samfunnet. Oppsummert kan man si at von der Lippes, Skeies og kjerneelementgruppens bortprioritering av tradisjon er et tidstypisk trekk - noe som er i tråd med Kosellecks konklusjon om at vår tidsforståelse i seg selv er historisk, og at tidligere erfaringer ikke styrer forventningene i samme grad som før opplysningstiden (Koselleck, 2004).

Som vi har sett argumenterer Koselleck for at moderne historieforståelse konstruerer forventninger utenfor rammene av tidligere erfaringer. Samtidig mener han at man kan reagere med å holde fast ved tradisjon i møte med en vid forventningshorisont (Koselleck, 2004). Denne tradisjonslengselen kommer til uttrykk gjennom Leganger-Krogstad sine tanker skissert i analysekapittelet. Det kan dermed sies at hun vektlegger det Koselleck omtaler som *erfaringsrom* (Koselleck, 2004). Leganger-Krogstad er opptatt av å bevare den kristne kulturarvens plass i faget for at elevene skal kunne finne trygghet og kjennskap i et felles referansepunkt, i et ellers komplekst samfunn. Dette gjenspeiler KRL-faget fra 1997 sitt siktemål der myndighetene, på bakgrunn av økt religiøs og kulturelt mangfold, ønsket å gi elevene en felles referanseramme gjennom å styrke den kristne kulturarvens posisjon (Skeie, 2009). I tillegg påpeker Leganger-Krogstad viktigheten av å viderefremme historie. Som vist i analysekapittelet ble historieaspektet etterlyst i høringsrundene for kjerneelementene, og på bakgrunn av nedprioriteringen ble det hevdet at kjerneelementgruppen ikke har sørget for å gi elevene redskaper for å forstå sammenhengen mellom fortid og fremtid. Leganger-Krogstad er videre opptatt av kunnskap i religionsfaget for at elevene i det hele tatt skal få noen redskaper å orientere seg med i en ukjent fremtid. Med disse ønskene for faget speiler hun Fuglseths poeng om viktigheten av kunnskapskilder til faget, der han mener fagpersoner med en religionsvitenskapelig tilnærming tar disse for gitt i måten de ønsker å strukturere faget på (Fuglseth, 2018).

Leganger-Krogstad er ikke tilhenger av en kritisk innfallsvinkel til religion slik hun mener å se at mange i kjerneelementgruppen har, og belyser derfor det Fuglseth reagerer på da han uttrykker at en lærer ikke kan fremstå kritisk til religionene hun eller han underviser om (Fuglseth, 2018). Det blir tydelig at Leganger-Krogstad, sammen med blant annet Fuglseth, reagerer med å søke til historie og tradisjon i møtet med den komplekse samfunnsendringen.

Til slutt i denne delen trekker vi en parallell til norsk utdanningspolitikk, da dette kan være med på å bygge opp under Kosellecks argument om at man i møte med en kompleks fremtid

kan ønske å tydeliggjøre tradisjon (Koselleck, 2004). I teorikapittelet så vi at Solbergregjeringen i 2015 gjeninnførte K'en i religionsfaget som en tydeliggjøring av kristendommens kvantitativt vektlagte plass (von der Lippe & Undheim, 2017). Dette kan forstås som en reaksjon på en samfunnsutvikling der faget flere ganger ble revidert hovedsakelig, ifølge Andreassen, for å tydeliggjøre at kristendommen ikke skal ha kvalitativt forrang i faget (Andreassen, 2017). Disse utviklingstrekkene i religionsfaget, som Andreassen henviser til, karakteriseres av en nedprioritering av tradisjon, hvilket belyser Kosellecks utsagn om den moderne historieforståelsens løsrivelse fra erfaringsrommet (Koselleck, 2004).

Som et annet eksempel fra norsk utdanningspolitikk skisserte vi også under Studiens aktualitet (1.5) en fornyelse av *Generell del* i 2017, som i dag går under navnet *Overordnet del*. Som nevnt fastslås det i Stortingsmelding 28 at en av årsakene til endringen består i at den tidligere Generell del ikke reflekterte utviklingstrekkene som har preget Norge de siste 20 årene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 19). Som en reaksjon på samfunnsendringen ønsket norske myndigheter å revurdere hva skolesystemet skal formidle av verdier for å gi retning i en ukjent fremtid. I utarbeidelsen av det nye verdidokument valgte Kunnskapsdepartementet å åpne opp for innspill fra fagmiljøer og enkeltpersoner i diskusjonen om hva slags verdier norsk skole skal formidle. Den ferdigstilte Overordnet del løfter blant annet frem nestekjærlighet og tilgivelse som nødvendige verdier for at mennesker skal utvikle seg (Overordnet del, 2017, s. 6). Disse verdiene har stått sterkt i kristendommen gjennom historien. I tråd med Kosellecks påstand om at samfunnsmessige institusjoner sørger for at tradisjoner blir bevart og repetert (Koselleck, 2004), ser vi gjennom eksemplene ovenfor at norske politikere utfører politiske vedtak med den hensikt i å ivareta og videreføre norsk tradisjon og kulturarv.

5.2 “Så var det liksom ingen i gruppa som flagget en sånn posisjon”

Vi ønsker i denne delen å drøfte sammensetningen av kjerneelementgruppen, da sammensetningen mer eller mindre er en påvirkningsfaktor for resultatet av kjerneelementene. Et av hovedfunnene fra analysekapittelet er at informantene definerer *varierte sammensetning* ulikt. Vi skal i det følgende presentere tre definisjoner av betegnelsen vi mener å kunne trekke ut fra intervjuene. På bakgrunn av definisjonene vil vi drøfte hvorvidt sammensetningen av medlemmer i kjerneelementgruppen kan sies å være variert.

Det fremkommer i det empiriske materialet at Utdanningsdirektoratet var opptatt av å sikre ulike stemmer i gruppen og jobbet følgelig grundig med utarbeidelsen av kriteriene for utvelgelsen. For å inkludere ulike stemmer var et av de viktigste hensynene kompetanse innenfor hovedområdene i faget KRLE; kristendom, religion, livssyn og etikk. I tillegg var det viktig å inkludere medlemmer med erfaring fra ulike skoletrinn, der både barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole blir presentert, noe de ifølge Andersen har sikret i kjerneelementgruppen. Definisjonen av *variert sammensetning* som Utdanningsdirektoratet har jobbet ut fra kan derfor se ut til å være bredde av kompetanse og erfaring fra ulike skoletrinn. Skal man ta utgangspunkt i denne definisjonen for å undersøke variasjon i sammensetning, ser det ut til at kjerneelementgruppen er sikret en mer eller mindre variasjon.

Definisjonen av *variert sammensetning* som Utdanningsdirektoratet har tatt utgangspunkt i samsvarer imidlertid ikke med hvordan Leganger-Krogstad definerer betegnelsen. Ut fra hennes kritikk av sammensetningen blir det tydelig at hun definerer *variert sammensetning* som mange års undervisningserfaring med faget, der erfaring fra hovedområdene blir ivaretatt. Dette står i motsetning til hvordan Utdanningsdirektoratet har søkt å sikre bred erfaring, da de har fokusert på trinn og ikke nødvendigvis erfaring med undervisning i hovedområdene. Leganger-Krogstad mener generelt at erfaring med religionsfagene i skolen er svakt ivaretatt. Hun viser til at erfaring fra emnene etikk og filosofi er godt representert gjennom medlemmene i kjerneelementgruppen, men hun savner erfaring fra undervisning i religion og kristendom. Gjennom analysekapittelet blir det også tydelig at Leganger-Krogstad misliker at den kristne kulturarvens posisjon blir bortprioritert i kjerneelementene, og at dette blant annet kan begrunnes, ifølge Skeie, med at ingen i gruppen “flagget en sånn posisjon” (Skeie). Følger vi Leganger-Krogstad sin definisjonen av *variert sammensetning* har gruppen en noe haltende variasjon, da erfaring innenfor undervisning i religion og det kristne perspektivet så og si er fraværende, ifølge henne.

Vi har til nå sett at Andersen definerer en *variert sammensetning* ut fra erfaring fra ulike skoletrinn og faglig kompetanse. Leganger-Krogstad mener mange års undervisningserfaring med faget, der alle fagområdene blir representert, er nødvendig for å sikre en *variert sammensetning*. En siste definisjon vi trekker ut fra datamaterialet er *variert sammensetning* på bakgrunn av hvilke fagdisipliner som medlemmene fremmer. På dette området er von der Lippe tydelig i hvordan hun beskriver sammensetningen i kjerneelementgruppen. Hun

uttrykker at gruppen ikke fremstår som en “polarisert gruppe fagmennesker, men egentlig et ganske samlet fagmiljø” (von der Lippe). Hun fortsetter med å si at de har en tydelig faglig innfallsvinkel til religionsfaget, og at man “kan merke at dette er en gruppe fagmennesker som kjenner til den religionsvitenskapelige forskningsfronten” (von der Lippe). Ut fra det von der Lippe forteller, og som også kommer til uttrykk i analysekapittelet, ønsker medlemmene i kjerneelementgruppen å føre faget i en religionsvitenskapelig retning. Om en skal vurdere gruppens variasjon på bakgrunn av hvilke fagdisipliner de fremmer, ser det altså ikke ut til at det er sikret en variert sammensetning.

Vi har ovenfor presentert tre ulike definisjoner av *variert sammensetning* vi trekker ut fra intervjuene for å beskrive sammensetningen i kjerneelementgruppen. Oppsummert ser det ut til at kjerneelementgruppens bredde er ivaretatt på andre måter enn på bakgrunn av hvilken fagdisiplin medlemmene tenderer mot. Det blir tydelig at Utdanningsdirektoratet har valgt å fokusere på den faglige bakgrunnen hos personene i gruppen for å sikre bredde, og ikke hva slags ønsker de har for faget. I tråd med Skeies uttalelse om at folk ikke nødvendigvis “mener det de gjør fordi de har en bestemt bakgrunn” (Skeie), stiller vi spørsmålstegn ved viktigheten av å sikre variasjon i faglig bakgrunn, når det er de religionsdidaktiske perspektivene personene har som vil være avgjørende for resultatet. Et samlet fagmiljø har gitt utslag i at kjerneelementgruppen har vært nokså homogen hva gjelder ønsker for tilnærming til faget. Religionspedagogiske og tradisjonelle perspektiver, som det i analyse- og teorikapittelet blir tydelig at Leganger-Krogstad, Fuglseth og Hovdelien fremmer, ser dermed ikke ut til å bli inkludert i utformingen av det nye religionsfaget. Resultatet av dette, som vist i både i teori- og analysekapittelet, er et fremtidig religionsfag med tematisk tilnærming, og med et mer religionsvitenskapelig preg enn tidligere. Dermed kan det diskuteres hvor god variasjon Utdanningsdirektoratet har sikret i kjerneelementgruppen, ut fra hvilken definisjon av *variert sammensetning* man ønsker å bruke.

5.3 ”Det er ganske stor forskjell på hvor mye man har tenkt gjennom begrepet”

Vi skal i denne delen drøfte hvordan informantene definerer begrepet demokratisk medborgerskap. I det følgende drøftes informantenes definisjoner i lys av de fire fortolkningsdimensjonene *demokratiet som felles verdigrunnlag*, *demokratiet som aktiv deltakelse*, *demokratiet som statsform med folkestyre* og *demokratiet som rettigheter* og

rettsstat. Deretter vil vi også drøfte deres begrepsforståelse opp mot to tilnærminger: liberalisme og kommunitarisme. Avslutningsvis ønsker vi å undersøke hvordan begrepet er ivaretatt i kjerneelementene, samt rette søkelyset mot tiltak Kunnskapsdepartementet har gjort for å implementere begrepet. Til å starte med ønsker vi kort å belyse begrepet med utgangspunkt i Kosellecks teori om historiens påvirkning på språk.

Begrepet demokratisk medborgerskap er interessant å se i lys av Kosellecks teori om at historiske hendelser stimulerer utvikling av nye begreper (Koselleck, 2004). Som skissert i innledningskapitlet under Studiens aktualitet (1.5) oppstod det etter andre verdenskrig et fokus på å institusjonalisere demokratisk oppdragelse for å forebygge en ny krig. Verdier som menneskeverd og toleranse ble politiske satsinger. I dag må vektleggingen av begrepet demokratisk medborgerskap gjennom intergovernmentale organisasjoner også sees i sammenheng med et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn. Vektleggingen har som målsetting å skape en felles europeisk identitet som kan fungere som en kollektiv grunn i møte med det Koselleck kaller en vid forventningshorisont (Koselleck, 2004) (Council of Europe, 2018).

5.3.1 Ett begrep, flere forståelser

Det fremgår en argumentasjon i det empiriske materialet der Leganger-Krogstad mener verdigrunnlaget best belyser begrepets kjerne. Overordnet del ser ut til å fungere som nærmeste et kompass for Leganger-Krogstad, da hun stadig refererer til verdidokumentet for å understreke sine poeng. Hennes vektlegging av Overordnet del trekker linjer til kommunitaristisk demokratiforståelse, da en slik forståelse vektlegger felles verdier som referansepunkt (Stray, 2011). Fra verdidokumentet trekker Leganger-Krogstad frem verdier som nestekjærlighet og tilgivelse da hun skal beskrive en god demokratisk medborger. Disse verdiene er som nevnt sentrale i kristendommen, og det blir igjen tydelig at Leganger-Krogstad ønsker å videreføre redskaper fra det Koselleck kaller erfaringsrommet for å orientere seg i fremtiden (Koselleck, 2004). Hun tar til ordet for ”medborgerskap som nestekjærlighetsforpliktelse” (Leganger-Krogstad). Det ser ut til at Leganger-Krogstad vektlegger medmenneskelighet, hvor man ikke bare er ansvarlig for sitt eget liv, men må også ta hensyn til sin neste. En slik fellesskapsorientering Leganger-Krogstad viser til er et annet typisk trekk for den kommunitaristiske demokratiforståelsen (Stray, 2011).

Leganger-Krogstad anser verdiene nevnt ovenfor som viktige da hun mener å se mangel på en tilgivelseskultur i det norske samfunn. Hun mener samfunnet må sørge for å videreformidle slike viktige verdier da det ikke er noe automatikk at verdier overlever på egenhånd. Hun uttrykker også ved et tidspunkt at det er religionsfagets oppgave å lære elevene om dette, da hun ikke kan forstå hvilke andre fag som naturlig skulle inkludert verdiformidling i undervisning. På spørsmål om hvordan hun forstår begrepets rolle i religionsfaget viser hun derimot en skepsis til å la det få en omfattende plass. Hun henviser til norske elever som “meg-meg-barn” og forteller at hun synes de kan være litt for pågående med å kreve sine rettigheter. Da hun besvarer dette spørsmålet kan det se ut til at Leganger-Krogstad har gått bort fra den kommunitaristiske demokratiforståelsen hun har der hun snakker om verdier, og heller tenker på *demokratiet som rettigheter og rettsstat*. Den sistnevnte fortolkningsdimensjonen vektlegger individets rettigheter i samfunnet (Stray, 2011). Det kan virke som at hun forbinder denne forståelsen med undervisning i norske klasserom, og at hun på bakgrunn av det er skeptisk til en vektlegging av det tverrfaglige temaet i religionsfaget, da hun mener norske barn er for opptatt av seg selv og sine rettigheter. Vi tolket henne derfor litt delt på spørsmålet om begrepets rolle i religionsfaget. På den ene siden ønsker hun en tydelig plass for det verdimesige i begrepet, og på den andre siden er hun er skeptisk til å formidle *demokratiet som rettigheter og rettsstat* i religionsfaget.

I tillegg til vektleggingen av det verdimesige, henviser Leganger-Krogstad til deltakeraspektet ved begrepet, som også Stray viser til der hun snakker om medborgerskap som rolle (Stray, 2011). Leganger-Krogstad påpeker at undervisning om demokratisk medborgerskap i religionsfaget i så fall skal omhandle deltakeraspektet ved begrepet, og at kunnskap om *demokrati som statsform med folkestyre* hører samfunnsfaget til. Hennes vektlegging av deltakeraspektet kan knyttes opp til fortolkningsdimensjonen *demokratiet som aktiv deltakelse*. Denne begrepsforståelsen er ikke Leganger-Krogstad alene om.

Både von der Lippe, Lindhjem-Godal, Skeie og Andersen sier seg enig i at demokratisk medborgerskap handler om aktiv deltakelse. Andersen uttrykker at “det som gjør oss til medborgere er all form for kommunikasjon og deltakelse i samfunnet” (Andersen). Han belyser her det Dewey påpeker da han sier aktiv deltakelse som livsform er en måte å leve sammen på gjennom kommunikasjon med hverandre. Samfunnet utgjør et fellesskap i kraft av at man har noe til felles, og det vi har felles får vi gjennom å kommunisere med hverandre

(Dewey, 1966). Dette stemmer overens med Andersens utsagn om at kommunikasjon er det som binder oss sammen som samfunn.

Som nevnt vektlegger von der Lippe også deltakeraspektet i sin begrepsforståelse av demokratisk medborgerskap. Hun fokuserer på at elevene skal læres opp til demokratisk deltakelse ved å praktisere diskusjon og samtale i undervisning. Dette belyser Strays teori om at skolen skal tilrettelegge for opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse for å gi elevene handlingskompetanse (Stray, 2011). Von der Lippes fremheving av diskusjon finner vi igjen hos Habermas. Han er opptatt av begrepet deliberasjon, og mener begrepet kjennetegnes ved å utforske kontroversielle temaer gjennom dialog (Habermas, 2002 i Stray, 2011). Von der Lippe uttrykker at hun savner konfliktperspektivet ved religion i kjerneelementene, da hun i likhet med Habermas ønsker at kontroversielle temaer skal kunne diskuteres, i hennes tilfelle i klasserommet. Dette mener hun er viktig for at elevene skal få et realistisk og nyansert bilde av religion.

Von der Lippe er opptatt av at elever skal oppøve seg kritisk tenkning gjennom religionsundervisningen. Dette fremhever hun som en av de viktigste verdiene ved begrepet demokratisk medborgerskap. Elevene skal oppøves til å tenke selv i møte med religion, slik at de kan vurdere om det som fremstilles er realistisk eller ikke. Tankegangen om å fremheve menneskelig fornuft som en vei til virkeligheten kan sees i sammenheng med liberalismen som oppstod under opplysningstiden. Den politiske retningen ville gjøre opprør mot tradisjonelle autoriteter, deriblant religion. Ved å fremheve menneskets fornuft, fratok de samtidig noe av definisjonsmakten spesielt den kristne kirken hadde hatt til å definere hva som er sant (Stray, 2011). Von der Lippes ønske om å nedprioritere kristendommens sterke posisjon kan som nevnt sees i lys av Kosellecks påstand om at historieforståelsen etter opplysningstiden søker å nedtone tradisjon i møte med fremtiden (Koselleck, 2004). Hennes vektlegging av kritisk tenkning kan også på mange måter sees i sammenheng med liberalismen. Til tross for flere likhetstrekk med liberalismen, er von der Lippe også opptatt av fellesskap og mangfold, slik en kommunitaristisk tilnærming til demokrati er (Stray, 2011).

Skeie betoner deltakeraspektet ved begrepet demokratisk medborgerskap, men påpeker også at begrepet har et annet aspekt ved seg. Han fremhever fortolkningsdimensjonen *demokratiet som statsform med folkestyre* da han mener politiske systemer og partipolitikk er viktig å lære om i skolen. Strays todeling av begrepet kan se ut til å kaste lys over det Skeie forklarer der

han henviser til to ulike sider ved begrepet. Stray omtaler demokratisk medborgerskap som en rolle og en status. Førstnevnte handler om en handlingsdimensjon hvor en som medborger forholder seg aktivt til omgivelsene, og sistnevnte har omfatter en medborgers nasjonale og juridiske status (Stray, 2011).

Lindhjem-Godal trekker frem elevers medbestemmelsesrett og retten de har til å påvirke skole som sentralt for begrepet demokratisk medborgerskap. Dette er i tråd med fortolkningsdimensjonen *demokratiet som rettigheter og rettsstat*, som orienteres rundt en rettighetstenkning (Stray, 2011). Når det gjelder elevers mulighet til å påvirke i skolen mener Børhaug dette er vanskelig å få til i praksis. På grunn av det asymmetriske forholdet mellom elever og voksne, deriblant lærere, vil det være vanskelig for elevene å påvirke dersom man allerede føler på avmakt i møte med skolen. Dette kan i neste omgang gjøre at elevene føler det nytteløst å prøve å påvirke (Børhaug, 2017, s. 4).

Alle informantene belyser begrepsforståelser av demokratisk medborgerskap som finnes i Overordnet del. Likevel blir det tydelig at de fremhever ulike aspekter ved forklaringen i verdidokumentet. Om de ulike tolkningene kun skyldes uenighet i hva som er det viktigste innholdet eller om det kommer av at begrepet ikke er godt nok innarbeidet hos informantene vites ikke. Uansett hva bakgrunnen for de ulike tolkningene er, frykter vi at sprikende tolkninger i verste fall vil føre til at implementeringen av begrepet demokratisk medborgerskap i religionsfaget ikke blir vellykket.

5.3.2 Er begrepet godt nok innarbeidet i kjerneelementene?

Som en forlengelse av informantenes ulike forståelser vil vi også å se hvordan begrepet har blitt ivaretatt i kjerneelementene. Som leder for kjerneelementgruppen i religionsfaget kunne Skeie informere oss om at han er usikker på om de har klart å få det innholdsmessige i begrepet til overflaten. Han frykter det blir liggende passivt i utkastet til kjerneelementene og at man derfor er avhengig av at leseren har god forståelse av begrepet, slik at vedkommende selv kan trekke ut betydningen. Skeie tillegger også at det blant kollegaer foreligger en varierende forståelse av begrepet. Som det fremkom i kapittel 4 fortalte Lindhjem-Godal oss at Kunnskapsdepartementet ville unngå en gjentakelse av forvirringen som oppstod blant skoler og lærere under innføringen av K06. Kunnskapsdepartementet søkte denne gangen å involvere bredt slik at lærere og skoler skal ha kunnskap om og eierskap til blant annet de tre

tverrfaglige temaene. På bakgrunn av den varierende forståelsen blant fagpersoner som Skeie sikter til, og som også er fremtredende hos informantene, stiller vi spørsmål ved hvordan lærere skal klare å trekke ut en felles tolkning av begrepet når ikke engang dyktige fagpersoner kan enes.

En av forklaringsfaktorene for hvorfor begrepet trolig ikke har kommet tydelig nok frem i kjerneelementene for religionsfaget kan være bestillingen og tidsrammen gitt av Kunnskapsdepartementet. Vi ønsker å trekke en parallell til det Skeie uttrykte i analysekapittelet om at bestillingen fra Utdanningsdirektoratet var nokså diffus, fordi Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet aldri hadde operert med kjerneelementer før, og visste dermed ikke helt hva de skulle inneholde. På bakgrunn av en diffus bestilling om kjerneelementer, kan det tenkes at kjerneelementgruppen ikke hadde kapasitet til å vurdere og implementere de tverrfaglige temaene på en tilstrekkelig måte. I det følgende skal vi se hvilke tiltak Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har gjort for å sikre at de tverrfaglige temaene kommer til syne i ulike fag.

5.3.3 ”Det kan godt være at det burde være et minstekrav”

I intervjuet med Lindhjem-Godal ble vi oppmerksomme på at Kunnskapsdepartementet ikke har satt noe minstekrav for hvor mange fag de tverrfaglige temaene skal implementeres i. Lindhjem-Godal uttrykte at Kunnskapsdepartementet mener å ha sikret at disse tre tverrfaglige temaene vil bli synlig i flere fag på bakgrunn av at de er beordret en prioritert posisjon gjennom Overordnet del. For å nå målsettingen om de tre prioriterte temaene har Utdanningsdirektoratet sørget for at det har blitt nedsatt en tverrfaglig gruppe med representanter fra de forskjellige kjerneelementgruppene. Hensikten med gruppen har vært å diskutere hvilke fag de tre tverrfaglige temaene skal implementeres i, samt å diskutere kjerneelementenes endelige uttrykk. Dette tiltaket skal ifølge Utdanningsdirektoratet være med på å sikre at temaene blir ivaretatt i de fagene det er naturlig. I intervjuet med Andersen uttrykte han at Utdanningsdirektoratet setter sin lit til at den tverrfaglige gruppen, bestående av erfarne fagpersoner, er best egnet til å ta beslutninger hva gjelder fagenes innhold.

Vi forstår begrunnelsen om at fagpersonene er best egnet for å avgjøre hvilke fag de tverrfaglige temaene kan inngå i, og tenker det er en stor tillitserklæring som er blitt tildelt kjerneelementgruppene. Dette er i tråd med Strays teori der tillit utgitt fra styresmakten til folket er en demokratisk handling (Stray, 2011). Derimot tenker vi at både

Kunnskapsdepartementet og kjerneelementgruppene hadde tjent på at det var satt et minstekrav. På den måten hadde Kunnskapsdepartementet sikret god dekning av de tverrfaglige temaene og kjerneelementgruppene kunne forholdt seg til tydeligere føringer. Minstekravet ville fungert som et sikkerhetsnett for at de tverrfaglige temaene kommer til uttrykk gjennom flere fag, noe vi igjen tenker vil bidra til at temaene får en tydelig plass i skolen.

6 Konklusjon

Målet for avhandlingen har vært å undersøke hvilke spenninger som er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget. For å besvare problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- *Hvilke religionsdidaktiske tendenser utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget KRLE, og hva er bakgrunnen for disse?*
- *Hvilke utfordringer er forbundet med implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap?*

Arbeidet med det empiriske materialet har resultert i tre hovedfunn. Vi har sett at det fremkommer tre ulike definisjoner av *variert sammensetning* for å beskrive kjerneelementgruppen. Videre har vi skissert en spenning mellom religionsvitenskapelige og religionspedagogiske perspektiver, der fagdisiplinene vektlegger tradisjon (erfaringsrom) ulikt i møte med en kompleks fremtid (vid forventningshorisont). Til slutt har vi sett at informantene strides om begrepsforståelsen av demokratisk medborgerskap. I det følgende vil vi benytte funnene for å besvare forskningsspørsmålene, og til slutt problemstillingen.

6.1 Hvilke religionsdidaktiske tendenser utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget KRLE, og hva er bakgrunnen for disse?

De religionsdidaktiske tendensene som utspiller seg i det empiriske materialet er en spenning mellom tradisjonelle og liberale ønsker for religionsfaget. Hovedskillet kan trekkes mellom hvilken tilnærming som ønskes for faget (systematisk eller tematisk) og mellom hvilken fagdisiplin som fremmes (religionspedagogikk eller religionsvitenskap). Når det gjelder gruppesammensetningen av kjerneelementgruppen for religionsfaget fremstår det en spenning i hvordan informantene anser variasjonen. Det blir tydelig ut fra det empiriske materialet at det er den religionsvitenskapelige tendensen som hovedsakelig har fått påvirke kjerneelementene.

Bakgrunnen for de religionsdidaktiske tendensene kan i lys av Kosellecks teori sees som uttrykk for to ulike historieforståelser. Tilhengere av den typiske historieforståelsen etter opplysningstiden lar ikke forventningshorisonten påvirkes av erfaringsrommet i samme grad

som før. Denne historieforståelsen kan sammenlignes med en liberal og religionsvitenskapelig tilnærming. Den andre historieforståelsen kjennetegnes ved en vektlegging av tradisjon for å utrustes for fremtiden, og ligner derfor i stor grad en mer tradisjonell og religionspedagogisk tilnærming til faget.

6.2 Hvilke utfordringer er forbundet med implementeringen av det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap?

Vi har identifisert to utfordringer forbundet med implementeringen av demokratisk medborgerskap. Den første utfordringen er at kjerneelementgruppen trolig hadde nok med å løse oppdraget om å fastsette kjerneelementer i kjølvannet av en nokså diffus bestilling, og at de tre tverrfaglige temaene - derav demokratisk medborgerskap - ikke ble tilstrekkelig prioritert. Den andre utfordringen er en spenning mellom informantene om hvordan de definerer demokratisk medborgerskap. Uenigheten kan medføre at begrepet ikke blir godt nok implementert. Et minstekrav kunne i så fall fungert som et sikkerhetsnett, men når ikke det er fastsatt, er det en mulighet for at det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap i verste fall glipper.

6.3 Hvilke spenninger er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget?

Gjennom funnene har vi identifisert tre spenninger som utspiller seg i fornyelsen av religionsfaget. Den første spenningen kommer til uttrykk i informantenes ønsker for faget, der ulike tilnærminger (systematisk eller tematisk) og fagdisipliner (religionspedagogikk eller religionsvitenskap) gjør seg gjeldende. Den andre spenningen utspiller seg mellom to historieforståelser. På den ene siden har vi sett at den religionsvitenskapelige fagdisiplinen er tidstypisk i måten den nedprioriterer tradisjon på i møte med en kompleks fremtid. På den andre siden vektlegger den religionspedagogiske fagdisiplinen viktigheten av å videreføre tradisjon for å orientere seg i fremtiden. Den tredje spenningen fremtrer mellom informantene når det gjelder vektleggingen av det innholdsmessige i begrepet demokratisk medborgerskap.

6.4 Utblikk

I avhandlingen har vi rettet fokus mot den pågående fagfornyelsesprosessen der vi har undersøkt hvilke spenninger som er fremtredende i fornyelsen av religionsfaget. På bakgrunn

av avhandlingens begrensede omfang er vi inneforstått med at vi ikke besitter full innsikt i hele prosessen og heller ikke kan generalisere funnene. Likevel er avhandlingen med på å vise til interessante tendenser og spenninger i utviklingen av religionsfaget. Håpet er at funnene kan være med på å belyse hvordan man i fagfornyelsesprosessen bedre kan sikre at religionsfaget i større eller mindre grad speiler bredden av ulike ønsker for fagets innhold. Det blir spennende å følge med på læreplangruppen for religionsfagets arbeid for å se hvordan disse spenningene blir håndtert videre.

Introduksjon

- Hva er din faglige bakgrunn?

Fagfornyelsen

- Hva mener du er de viktigste årsakene til at det ble satt i gang en fagfornyelsesprosess? Hvorfor interesserer du deg for denne fagfornyelsen?
- Hva slags oppdrag har dere gitt Utdanningsdirektoratet når det gjelder fagfornyelsen?
- Har du fulgt med på/bidratt i prosessen underveis?

Tverrfaglige temaer (demokratisk medborgerskap)

- Bærekraftig utvikling, livsmestring og demokratisk medborgerskap er tre utvalgte tverrfaglige temaer som skal inn i skolen. Kan du fortelle hvor dere har hentet begrepet demokratisk medborgerskap fra?
- Hva mener du ligger i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Hvorfor mener dere at demokratisk medborgerskap er et viktig tema inn i skolen?
- Har du noen tanker om hvilke verdier du mener er viktige for å fremme demokratisk medborgerskap i skolen?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?

Introduksjon

- Kan du fortelle litt om hvordan du gjennom mange år har jobbet med religionsfaget?
- Hvorfor interesserer du deg for denne fagfornyelsen?

Religionsfaget

- Hvordan tenker du det ideelle religionsfaget i skolen ville sett ut?
- Hva ville du lagt vekt på hvis du var med i gruppen?

Demokratisk medborgerskap

- Bærekraftig utvikling, livsmestring og demokratisk medborgerskap er tre utvalgte tverrfaglige temaer. Vi har valgt å fokusere på demokratisk medborgerskap. Hva mener du ligger i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Har du noen tanker om hvilke verdier du mener er viktige for å fremme demokratisk medborgerskap?
- Hva syns du om demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen?
- På hvilke måter mener du elevene best kan tilegne seg disse verdiene i religionsfaget?
- Synes du kjerneelementgruppens forslag fremmer demokratisk medborgerskap på en god måte?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?

Introduksjon

- Hva er din faglige bakgrunn?

Fagfornyelsen

- Hvorfor interesserer du deg for denne fagfornyelsen?
- Kan du beskrive oppdraget dere fikk fra Kunnskapsdepartementet?

Kjerneelementgruppen for religionsfaget

- Hva er årsaken(e) til at de som sitter i kjerneelementgruppen for religionsfaget ble valgt?
- Hva synes du om variasjon i den faglige bakgrunnen for medlemmene i kjerneelementgruppen?
- Hva har du opplevd som de største kontroversene innad i gruppen?

Demokratisk medborgerskap

- Bærekraftig utvikling, livsmestring og demokratisk medborgerskap er tre utvalgte tverrfaglige temaer som skal inn i skolen. Vi har valgt å fokusere på demokratisk medborgerskap i oppgaven vår. Hva mener du ligger i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Har du noen tanker om hvilke verdier du mener er viktige for å fremme demokratisk medborgerskap?
- Hva synes du om demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen?
- Hvordan opplever du at kjerneelementgruppen har jobbet for å implementere demokratisk medborgerskap i religionsfaget?
- Synes du kjerneelementgruppens forslag fremmer demokratisk medborgerskap på en god måte?
- Synes du kjerneelementgruppen har svart godt på Utdanningsdirektoratets ”bestilling”?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?

Introduksjon

- Kan du fortelle litt om hvordan du gjennom mange år har jobbet med religionsfaget?

Fagfornyelsen

- Hvorfor du interesserer deg for fagfornyelsesprosessen?
- Hvordan synes du at muligheten har vært for å komme med innspill til kjerneelementgruppen i prosessen?
- I hvilken grad opplever du at du har blitt hørt?
- Er det aspekter ved fornyelsen du er enig i?

Demokratisk medborgerskap

- Bærekraftig utvikling, livsmestring og demokratisk medborgerskap er tre utvalgte tverrfaglige temaer. Vi har valgt å fokusere på demokratisk medborgerskap. Hva mener du ligger i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Har du noen tanker om hvilke verdier du mener er viktige for å fremme demokratisk medborgerskap?
- Hva syns du om demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen?
- På hvilken måte mener du elevene best kan tilegne seg disse verdiene?
- Synes du at kjerneelementgruppens forslag fremmer demokratisk medborgerskap på en god måte?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?

Introduksjon

- Hva er din faglige bakgrunn innenfor religionsfeltet?
- Hvorfor interesserer du deg for denne fagfornyelsen?

Kjerneelementgruppen for religionsfaget

- Hva synes du om variasjonen i den faglige bakgrunnen for medlemmene i kjerneelementgruppen?
- Hvordan synes du gruppedynamikken har fungert?
- Hva har vært de største kontroversene innad i gruppen?
- Hva er de største forskjellene som fagfornyelsen vil tilføre religionsfaget?

Demokratisk medborgerskap

- Bærekraftig utvikling, livsmestring og demokratisk medborgerskap er tre utvalgte tverrfaglige temaer. Vi har valgt å fokusere på demokratisk medborgerskap. Hva mener du ligger i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Har du noen tanker om hvilke verdier du mener er viktige for å fremme demokratisk medborgerskap?
- Hva synes du om demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen?
- Hvordan har dere jobbet for å implementere demokratisk medborgerskap i religionsfaget?
- Synes du kjerneelementgruppens forslag fremmer demokratisk medborgerskap på en god måte?

Eventuelt

- Er det noe du vil legge til?

Litteraturliste:

Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B. O. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35-53). Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-33). Oslo: Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Bråten, O. M. H. (2017). Er det mulig å sammenligne religionsfag på tvers av land? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 165-179). Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, R., Eidhamar, L.G., Hodne, H., Skeie, G., Winje, G. & Sødal, K., H. (Red.), (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillian Company / The Free Press.

Endsjø, D. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fauske, R. (2013). "Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok" - *Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane?*. I Afset, B., Hatlebrekke, K. & Kleive, H. V. (Red.), *Kunnskap til hva? – Om religion i skolen* (s. 215-238). Trondheim: Akademika Forlag.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson, L. (2011). *Nytt blikk på religion, studiet av religion i dag*. Pax forlag: Oslo.
- Gravem, P. (2004). *KRL - et fag for alle?*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Bokforlaget.
- Hovdelien, O. (2013). "Ikke en arena for fokynelse" – Et sekulariseringsperspektiv på skolehistorien. I Afset, B., Hatlebrekke, K., Kleive, H., V. (Red.), *Kunnskap til hva? – Om religion i skolen* (s. 169-184). Trondheim: Akademika Forlag.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap, blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past, On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leganger-Krogstad, H., Afdal, G., & Haakedal, E. (2001). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. (2. utg.). Alta/Kristiansand/Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skeie, G. (2003). KRL – et fag på frammarsj?. I Karlsen, G. E. & Kvalbein, I. A. (Red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. (189-206)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I Sødal, K. H. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4.utg.) (s. 65-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sødal, K. H. (2009). Religions- og livssynsdidaktikk. I Sødal, K. H. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4. utg.). (s. 65-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Valen, H. (1999). *Roller og verdier hos muslimsk ungdom i Oslo. En kvalitativ undersøkelse av hvordan muslimsk ungdom i Oslo forholder seg til roller og verdier i en plural kontekst*. (Hovedoppgave). Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet.
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbagrunn? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), (2017). *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østerud, Ø., Selle, P., & Engelstad, F. (1998-2003). *Makten og Demokratiet*. Oslo: Gyldendal.

Nettkilder:

Amble, G. W., (2007, 16. oktober) Dom avsagt i EMD mot Norge - Krenkelse av EMK artikkel 8. *Lovdata.no*. Hentet fra:
https://lovdata.no/artikkel/dom_avsagt_i_emd_mot_norge_-_krenkelse_av_emk_artikkel_8/530 [Lesedato: 24.04.18]

Bråten, O. M. H. (2014). *Hva er religionspedagogikk?Internasjonale perspektiver på den norske konteksten*. *Prismet*, 65(3), 123-144. Hentet fra:
<https://www.journals.uio.no/index.php/prismet/article/viewFile/5588/4930>
[Lesedato: 12.2.18]

Børhaug, K. (2017). *Ei endra medborgaroppseding?*, Vol. 11, Nr. 3. Art. 6., s. 1-18. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4709> [Lesedato: 28.04.18]

Council of Europe. (2018). *About the project Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue*. Hentet fra:<https://www.coe.int/en/web/education/about-the-project-competences-for-democratic-culture-and-intercultural-dialogue>
[Lesedato: 03.04.18]

Europe for Citizens. (2017). *Europe for Citizens, What is it about?* Hentet fra:
https://eacea.ec.europa.eu/europe-for-citizens_en [Lesedato: 18.11.17]

Formålsparagrafen. (1961). Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. (§§ 1-1 - 1-5) i Opplæringsloven m.v. av 12 mai 1961 nr. 2. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 [Lesedato: 28.03.18]

Fuglseth, K. (2018). *Bokmelding: Marie von der Lippe & Sissel Undheim (Red), Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. *Prismet*, 69(1), 99-101. Hentet fra:

<https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6157/5209> [Lesedato: 28.04.18]

HL-senteret, Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (2013). *Liberalisme*.

Hentet fra:

<http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/liberalisme/liberalisme.html>

[Lesedato: 08.05.18]

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av*

Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> [Lesedato: 12.12.17]

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/> [Lesedato: 17.01.18]

Lindhjem-Godal, B. (2018, 29. januar). Toleranse skal bli en del av de internasjonale PISA-testene i skolen. Norge og flere andre land sier nei. *Dagbladet*. Hentet fra:

<https://www.aftenposten.no/norge/i/5VnXm6/Toleranse-skal-bli-en-del-av-de-internasjonale-PISA-testene-i-skolen-Norge-og-flere-andre-land-sier-nei>.

[Lesedato: 04.04.18]

Ludvigsen, S. (2016, 20.oktober). Dybdeløring er forutsetning for fremtidens skole.

Aftenposten. Hentet fra:

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/Dybdelaring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen> [Lesedato: 18.02.18]

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

[Lesedato: 11.11.18]

- OECD. (2018). *OECD PISA Global Competence Framework*. Hentet fra:
<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> [Lesedato:
20.03.18]
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 17.
juli 1998 nr. 61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
[Lesedato: 09.02.18]
- Overordnet del. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* m.v. av
1. september 2017 nr 1. Hentet fra:
[https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/
overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf) [Lesedato
20.04.2018]
- Regjeringen. (2016). *Ti fakta om Europarådet*. Hentet fra:
[https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/innsikt/e
uoparadet1/fakta/id578548/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/innsikt/euoparadet1/fakta/id578548/) [Lesedato: 10.10.17]
- Regjeringen. (2013). *PISA 2012*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/pisa-
2012/id749526/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/pisa-2012/id749526/) [Lesedato: 23.04.18]
- Solberg, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktoravhandling,
Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32283/1/trond_solhaug.pdf
[Lesedato: 28.04.18]
- Store norske leksikon (2015). *Kommunitarisme*. Hentet fra: <https://snl.no/kommunitarisme>
[Lesedato: 08.05.18]
- Store norske leksikon. (2018). *Opplysningstiden*. Hentet fra: <https://snl.no/opplysningstiden>
[lesedato: 08.05.18]
- Store norske leksikon. (2009). *Religionsfenomenologi*. Hentet fra:
<https://snl.no/religionsfenomenologi> [Lesedato: 12.02.18]

- Store norske leksikon. (2017). *Religionsvitenskap*. Hentet fra:
<https://snl.no/religionsvitenskap>. [Lesedato: 15.03.18]
- Tellefsen, C. (2017). Vil ruste elevene for morgendagen, *Udir-magasinet*, 2017, 1-92. Hentet fra: <http://magasinet.udir.no/skole/vil-ruste-elevene-for-morgendagen/> [Lesedato: 09.01.18]
- Utdanningsdirektoratet, (2017a, 23. oktober). *Andre skisse til kjerneelementer i KRLE/RE*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notat=253¬atId=253> [Lesedato: 05.05.18]
- Utdanningsdirektoratet, (2017b, 6. september). *Første skisse til kjerneelementer i KRLE/RE*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notatId=223> [Lesedato: 05.05.18]
- Utdanningsdirektoratet, (2017c, 15.september). *Hva er kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/> [Lesedato: 05.11.17]
- Utdanningsdirektoratet. (2017d, 5.mai). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> [Lesedato: 06.05.17].
- Utdanningsdirektoratet, (2017e). *Høringer fra første innspillsrunde på kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#151> [Lesedato: 07.04.18]
- Utdanningsdirektoratet, (2018a, 5.mars). KRLE og religion og etikk / KRLE og religion og etikk samisk. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=354> [Lesedato: 02.05.18]
- Utdanningsdirektoratet. (2017f, 27.november). Oppsummering av KRLE / RE – andre innspillsrunde [Blogg post]. Hentet fra: <http://udirbloggen.no/tag/krle/> [Lesedato: 1.12.17]

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 5.mars). *Tverrfaglig temaer*. Hentet fra:

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/15eeb267-60f2-48b1-b4eaf9d1e24e0801?disableTutorialOverlay=True> [Lesedato 17.03.18]

Eksterne lenker:

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Norwegian comments on the implementation of Global Competence after the 40th PISA GB meeting in October 2015*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.