



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Danning i fagfornyelsen

En kvalitativ studie av danning i fagfornyelsen for religions- og etikkfaget

**Tom Toshio Kagge**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, 10. semester, 5. år

Antall ord: 26003



## Forord

I forbindelse med min mastergradsavhandling er det et flere personer som fortjener en takk. Jeg vil først og fremst takke min veileder for fantastisk veiledning, støtte, gode samtaler og enestående oppfølging. Jeg vil og takke informantene som har deltatt i prosjektet. Til slutt vil jeg rette en oppmerksomhet til L, familien og mine studievenner – takk for støtten.

Oslo, mai, 2022

## Sammendrag

Mellom 2020 og 2023 blir de nye læreplanen for alle fag på alle årstrinn og studieprogrammer innført. I forkant av denne læreplanreformen, satte Utdanningsdirektoratet ned læreplangrupper for samtlige fag med mandat om å gjennomføre en fagfornyelse. Denne avhandlingen tematiserer *hvordan vi kan forstå dannelsesmandatet i fagfornyelsen for religion- og etikkfaget*. Avhandlingen tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål som vil bidra til å svar på problemstillingen: (1) Hvordan ble kjerneelementene for religion- og etikkfaget utviklet? og (2) Hvilke dannelsesaspekter ble vektlagt av fagpersonene i arbeidet knyttet til læreplanen for religions- og etikkfaget i LK20?

Prosjektets datamateriale er samlet inn igjennom intervjuer med fem fagpersoner fra læreplangruppen for religions- og etikkfagene. I intervjuene ble det snakket om arbeidsprosessen knyttet til læreplanarbeidet, fagets demokratiske aspekt, kjerneelementer, kompetansemål, tverrfaglige temaer, minoritetsperspektiv og hvordan fagpersonene så for seg at læreplanen skulle brukes. Disse emnene dannet utgangspunktet for prosjektets analytiske arbeid, med vekt på *føringene* for arbeidet, *demokratiske aspekter* knyttet til arbeidet og *kunnskapsdiskurs* i læreplanarbeidet.

Fagpersonene har uttrykt at de i den klare føringen fra myndigheten i stor grad har preget læreplanarbeidet og det ferdige produktet. Disse føringene var blant annet å redusere stofftrengselen i læreplanen og øke graden av dybdelæring. I intervjuene kom det frem at læreplangruppen ønsket å skape et «åpnere» religions- og etikkfag, som i større grad la til rette for mangfoldsforståelse og perspektivering. Denne tenkningen ble av fagpersonene knyttet til fagets demokratiske dimensjon. Videre har fagets kjerneelementer spilt en stor rolle for læreplanarbeidet og for fagets egenart.

Det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet bygger blant annet på Bernt Gustavssons forståelse av dannelsesbegrepet, Ingerid S. Straumes danningsteoretiske arbeider og Janicke Heldals og Sylvi S. Hovdenaks kunnskapssosiologiske analyse av den norske skolen. Videre er Hans-Georg Gadammers hermeneutikk og terminologi brukt for å diskutere kunnskapsforståelsen i religions- og etikkfaget.

## Forkortelser

Religion- og etikkfaget i grunnsopplæringen består av kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03), religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (RE) (REL01-02). Disse læreplanene finnes også for KRLE samisk (RLE02-03) og RE samisk (REL02-02). I denne avhandlingen vil alle versjonene av kristendom-, religion-, livssyn- og etikkfaget bli benevnt som *religion- og etikkfag*. Dette gjøres av leserhensyn.

# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Danning i læreplanverket.....	1
1.1 Innledning.....	1
1.1.2 Problemstilling.....	2
1.2 Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet .....	3
1.2.1 Begrunnelsen for fagfornyelsen.....	3
1.2.2 Overordnet del .....	4
1.2.3 Tverrfaglige temaer .....	6
1.2.4 Kjerneelementer og kompetansemål.....	7
Kapittel 2. Danningsteori.....	11
2.1 Teoretisk grunnlag.....	11
2.2 Paideia, bildung og folkedanning .....	13
2.2.1 Paideia .....	14
2.2.2 Bildung .....	15
2.2.3 Folkedanning .....	16
2.4 Danning som prosess og mål .....	18
2.4.1 Danningens dimensjoner .....	18
2.4.2 Livsverden og system .....	19
2.5 Gadammers hermeneutikk og dannelsesforståelse .....	22
Kapittel 3. Metode .....	26
3.1 Intervju som metode .....	26
3.2 Utvalget .....	27
3.2.1 Kontakt .....	27
3.2.2 Anonymitet .....	28
3.3 Utforming .....	28

3.3.1 Valg av intervjuform .....	28
3.3.2 Intervjuguide.....	29
3.4 Gjennomføring.....	30
3.4.1 Intervjuene .....	30
3.4.2 Analyse .....	32
3.5 Overføringsverdi og etiske betraktninger .....	32
3.5.1 Overføringsverdi.....	32
3.5.2. Etiske betraktninger og mulige fallgruver .....	33
Kapittel 4. Fagpersonenes uttalelser .....	34
4.1 Føringer .....	34
4.1.1 Stofftrensel.....	34
4.1.2 Helhet i læreplanen.....	37
4.1.3 Læreplanens verdigrunnlag .....	39
4.2 Demokratiske aspekter .....	40
4.2.1 Religion i religions- og etikkfaget.....	40
4.2.2 Selvutvikling i religions- og etikkfaget .....	42
4.2.3 Perspektivering og mangfoldforståelse i religions- og etikkfaget .....	44
4.3 Kunnskapsdiskurs .....	48
4.3.1 Metode .....	49
4.3.2 Måloppnåelse, vurdering og å anvende fag .....	50
4.3.3 Religions- og etikkfaget i tverrfaglige temaer og dybdelæring.....	53
Kapittel 5. Danningsteoretiske perspektiver i fagfornyelsen.....	56
5.1 Hvordan ble kjerneelementene for religions- og etikkfaget utviklet? .....	56
5.1.1 Føringerens konsekvens.....	57
5.1.2 Helhet.....	58
5.1.3 Kjerneelementenes hensikt .....	59

5.2 Hvilke danningsaspekter ble vektlagt av fagpersonene i arbeidet knyttet til fagfornyelsen for religions- og etikkfaget i LK20? .....	60
5.2.1 Selvrefleksiv norm.....	60
5.2.2 Kunnskapsformer i religions- og etikkfaget .....	62
5.2.3 Selvutvikling og danning i religions- og etikkfaget .....	64
5.3 Hvordan kan vi forstå danningsmandatet i fagfornyelsen .....	65
5.3.1 Mangfoldsforståelse og perspektivering.....	66
5.3.2 Danningsmandatet .....	68
5.3.3 Konklusjon og avsluttende betraktninger .....	69
5.3.4 Videre forskning .....	71
Litteratur .....	72
Vedlegg.....	77
Vedlegg 1, Samtykkeerklæring og informasjonsskriv .....	77
Vedlegg 2, Intervjuguide .....	80
Vedlegg 2, Godkjenning fra NSD .....	82

# Kapittel 1. Danning i læreplanverket

## 1.1 Innledning

I perioden mellom skoleårene 2020 til 2023 blir de nye læreplanene for samtlige fag på alle årstrinn og studieprogrammer gradvis innført. I skoleåret 2020-21 ble de nye læreplanene (KRLE, RLE01-03) innført i grunnskolen og i august 2022 vil studieforbereende program på videregående skole og opplæring ta i bruk den nye læreplanen for Religion og Etikk (RE, REL01-02). I fagets læreplan uttrykkes det blant annet at religions- og etikkfaget skal fremme danning og utdype elevers demokratiforståelse. Læreplanen for religions- og etikkfaget fremhever at det er gjennom kunnskap om andre religioner og livssyn at elevene skal klare å ta andres perspektiver og bidra til demokratiet og være aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Begrepet *danning* brukes flere steder i læreplanverket. I Overordnet del, om *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Udir. 2022a), gis det en forklaring på hvordan danning forstås og utvikles. For å beskrive begrepet, brukes ord som *evner*, *kunnskap* og *innsikt*. Det brukes også uttrykk som «møte med andre», «praktisk utfordring» og «ved å forstå at det ikke finnes enkle svar». Danning er et begrep som kan fortolkes på ulike måter. Hvordan begrepet fortolkes spiller en rolle for hvordan man forstår læreplanen og bruker den i praksis. Straume (2013, s. 17 og 29-30) skriver at et samfunns dannelsesideal speiler samfunnets praksiser, verdier og normer, og at danning alltid er knyttet til en samfunnsmessig sammenheng. I Norge er det demokrati som er den politiske og samfunnsmessige styreform. Det er en rekke verdier knyttet til utøvelsen av demokratiet som politisk styreform, som påvirker og former dannelsesidealet, slik det blant annet uttrykkes i formålsparagrafen. Heldal (2014, s. 652) understreker at skolen, i likhet med andre samfunnsinstitusjoner i Norge, er bygget på demokratiske prinsipper. De demokratiske prinsippene er avgjørende for hva slags dannelsesideal som etterstrebes, og skolens praksis har en sentral plass for å utvikle og opprettholde samfunnets form og tilhørende idealer.

I 2017 ble Generell Del i Kunnskapsløftet (LK06) erstattet av Overordnet del. Begrunnelsen for dette var blant annet at endringen skaper økt sammenheng mellom formålsparagrafen og læreplanene i fag og at lovverket dermed tydeliggjøres i undervisningen (NOU 2015:8 og St. Meld. 28, 2015-2016, s. 19 ff.). I Overordnet del utdypes opplæringslovens formålsparagraf og



dokumentets verdigrunnlag skal være synlig i alt pedagogisk arbeid i norske skoler og «alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Udir. 2022b). På denne måten kommer kunnskapsforståelsen, menneskesynet og den pedagogiske orienteringen som uttrykkes i de skolepolitiske styringsdokumentene tettere på praksisen i klasserommet og i elvenes utdanning og danning.

En viktig del av fornyelsen av Kunnskapsløftet har vært å redusere stofftrengsel og øke vektlegging av dybdelæring. Direktoratet satt ned faggrupper som hadde i oppgave å se på dette. Det ble bestemt at det skulle nedsettes læreplangrupper for fagene. Disse skulle utvikle kjerneelementer for faget. Kjerneelementer kan beskrives som det viktigste fundamentet og grunnlaget for et fag. Et sentralt aspekt ved kjerneelementene er at de skal forankres i verdiene og prinsippene i Overordnet del og at kjerneelementene danner utgangspunkt for alt annet arbeid knyttet til utvikling av læreplanen. Dette betyr at fagenes dannelsesmandat og dannelsesforståelse kan ses i sammenheng med og fortolkes ut fra kjerneelementene.

### **1.1.2 Problemstilling**

Bakgrunnen for dette prosjektet er å undersøke dannelsesmandatet i den fornyede læreplanen. Etersom religions- og etikk faget er et sentralt dannelsesfag i skolen, har jeg valgt å undersøke dannelsesforståelsen, slik den formuleres og uttrykkes i kjerneelementene. For å få kunnskap om dette har jeg intervjuet sentrale aktører i læreplangruppen som arbeidet med kjerneelementene og kompetansemålene i religions- og etikkfaget.

Temaet og problemstillingen for prosjektet er altså *hvordan vi kan forstå dannelsesmandatet i fagfornyelsen for religion- og etikkfaget*. For å belyse dette har jeg formulert to forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvordan ble kjerneelementene for religion- og etikkfaget utviklet?
2. Hvilke dannelsesaspekter ble vektlagt av fagpersonene i arbeidet knyttet til læreplanen for religions- og etikkfaget i LK20?

Det første forskningsspørsmålet søker å skaffe innsikt i hvilke føringer som kan ha påvirket arbeidsprosessen. Forskningsspørsmålet vil også belyse hva slags diskusjoner som har oppstått og hvilke prioriteringer som er gjort i utviklingen av kjerneelementene og læreplanen.

Prosjektets andre forskningsspørsmål vil bidra til undersøkningen av hvordan dannelsingsmandatet kan forstås i læreplanen og hvordan faggruppen begrunner det.

## ***1.2 Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet***

I dette delkapittelet vil jeg gi en beskrivelse av arbeidsprosessen knyttet til fagfornyelsen og gi en oversikt over myndighetens argumenter for fornyelsen og tilhørende endringer av læreplaner. Elementer hentet fra Stortingsmelding 28. (2015-2016) vil danne grunnlaget for redegjørelsen av behovet for fagfornyelsens og tilhørende begrunnelser og mål. Deretter presenteres fornyelsen av Generell del og implementeringen av Overordnet del. Videre vil de tverrfaglige temaene presenteres og avslutningsvis redegjøres det for utarbeidelsen av kjerneelementer og kompetansemål.

### **1.2.1 Begrunnelsen for fagfornyelsen**

Begrunnelsen for fagfornyelsen tok utgangspunkt i NOU2015: 8 og utvalgets vurdering av Kunnskapsløftet (LK06). I utvalgets sluttrapport fremmes anbefalinger og endringer knyttet til en fagfornyelse. I Stortingsmelding 28. (2015-2016) ble disse anbefalingene og endringsforslagene oppsummert i et ønske om å redusere stofftrengselen i læreplanverket og økte vektlegging av dybdeløring (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 16 og 33). I tillegg ble det understreket et behov for en «prioritering av fagenes sentrale «byggesteiner», det vil si de sentrale metodene, tenkemåtene, begrepene og sammenhengene i et fag» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 16). Med stofftrengsel menes det at nye kompetanser tas inn i skolen, uten at noe annet går ut. Utvalget foreslo at dette kunne løses blant annet ved at fagene i skolen videreutvikles og skaper mulighet for dybdeløring.

I Stortingsmelding 28. (2015-2016) ble det vist til Stortingsmelding 20 (2012-2013) for begrunnelsen om en endring av Generell del. Denne stortingsmeldingen har dannet bakgrunnen for fornyelsen og går blant annet ut på at en fornyet Generell del på: «en tydelig måte reflekterer de endringene som ha funnet sted både i skolen og i samfunnet. (...) Det ble understreket at en fornyet generell del må reflektere både formålsparagrafen og de utfordringene barn og unge møter i samfunnet i dag (...).» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19). I Departementets vurdering av endringsforslaget fra Stortingsmelding. 20 (2012-2013), uttrykkes det at det skal legges økt vekt på at den norske skoles inkluderende holdninger skal beskrives på en tydelig måte og at

fornyelsen skal bidra til en klarer sammenheng mellom formålsparagrafen, Generell del, Prinsipper for opplæring og læreplanene for de enkelte fagene (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19).

Kunnskapsdepartementenes vurdering av endringsforslagene og anbefalinger kan oppsummeres i en enighet om at Generell del bør endres for å skape økt nærvær av formålsparagrafen i skolen og et mer «helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualiser for dagens og fremtidens samfunn» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19). Det ble vist til analyser og evalueringer som tilsa at sammenhengen mellom delene i læreplanverket er «mangelfull, og at gjeldende Generell del og læreplanene for fagene ikke reflekterer formålsparagrafen på en systematisk måte». Videre ble det understreket at arbeid med læreplanen i liten grad trakk inn læreplanverkets helhet og at det ble lagt for stor vekt på fagenes kompetansemål (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19). For å tydeliggjøre og fremheve grunnopplæringens mandat i skolen, valgte Departementet å fornye Generell del til Overordnet del.

### **1.2.2 Overordnet del**

Om innholdet i ny generell del står det at den:

«skal utdype skolens verdigrunnlag og brede formål. Mål for skolens arbeid med det brede kunnskaps- og læringssynet grunnopplæringen hviler på skal gjøres tydeligere enn i dag. Ny generell del skal henge tettere sammen med læreplanene for fag og beskrive elementer fagene har til felles, som tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 20).

Departementet tok utgangspunkt i Bostadutvalgets arbeid (NOU 2007: 6 *Formål for framtida*) knyttet til fornying av daværende formålsparagraf, samfunnets verdigrunnlag, elever og lærlingers læring og utvikling og skolens pedagogiske arbeid. Felles verdier i skolen reflekterer formålsparagrafens forankring i menneskerettighetene og grunnleggende verdier fra kristen og humanistisk arv og tradisjon (Opplæringsloven, 2009, § 1-1). I dette ligger en vektlegging av demokrati og likestilling, hvor elevene blant annet skal øves i demokratisk kompetanse. Om utvikling står det at det ikke er et tydelig skille mellom faglig kompetanse og verdier, men at disse henger sammen. Skillet mellom det som betegnes som kompetanse og danning er at kompetanse referer til elevenes faglige utbytte og at danning knyttes til deres langsiktige utvikling (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 21). Til slutt skal skolens pedagogiske arbeid forankres i verdigrunnlaget for grunnopplæringen. Blant annet står det at en fornyet generell del skal

fungere som «grunnlagsdokument for skolens pedagogiske arbeid» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23). Dette innebærer at skolen skal være et inkluderende fellesskap, med respekt for mangold og meningsbrytning. Det påpekes i meldingen at det ikke er noen «motsetning mellom det å tilhøre et fellesskap og det å bli sett som enkeltelev og få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger (...)» og at «tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23-25). I denne kategorien nevnes tverrfaglighet som et grep som kan bidra til å skape sammenheng mellom fagene. De tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* fremmes som bindeledd mellom fag der temaene er relevante (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 24).

Fornyelsen av Generell del resulterte i Overordnet del, som ble iverksatt i skolen i 2017. Dokumentet binder alle delene i læreplanverket sammen og skal fungere som grunnlaget for alt pedagogiske arbeid som foregår i den norske skolen. Dokumentet består av flere deler; *Formålet med opplæringen, Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning* og *Prinsipper for skolens praksis*. Under kategorien om *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, kan man lese om skolens doble oppdrag. Oppdraget har to sider fordi det både skal *danne* og *utdanne*. Målet med oppdraget handler både om at elevene skal «kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 2009, § 1-1) og å «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner». (Udir. 2022a). Disse beskrivelsene er med på å belyse dualiteten i skolens sammensatte mandat.

Dokumentet gir også en beskrivelse av hva danning er og hvordan elever dannes. Denne prosessen viser igjen mandatets tosidighet ved at formålsparagrafen viser et *nytteperspektiv* og et *danningsperspektiv*. Her står det at:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen (...) De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Udir. 2022a).

Dette arbeidet er ikke ett fags ansvar å utføre. Under overskriften *Tverrfaglige temaer*, står det at «kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og [tverrfaglige] temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Udir. 2022c).

### **1.2.3 Tverrfaglige temaer**

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) pekes det på at det er behov for å fornye alle skolefag og at denne fornyelsen skal innebære en tilrettelegging for «dybdeløring og helhetlig forståelse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 32). Dette begrunnes blant annet med et behov for skolefag med relevant innhold for elevene og for samfunnet. Dybdeløringen innebærer en utvikling av elevenes kompetanse i en helhetlig sammenheng og på tvers av fag. Stortingsmeldingen setter lys på hvordan elevene kan få en bredere forståelse av et tema og opparbeide innsikt i hvilke fag temaet berører. Under Departementets vurdering står det at eleven ved:

å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38).

Videre heter det at «(...) de [disse tre tverrfaglige temaene] prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer» og at «temaer som defineres i læreplanverket, må være knyttet til utfordringer som er aktuelle over tid» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). For å illustrere hvordan elementene i læreplanverket knyttes sammen, kan *demokrati og medborgerskap* fungere som et eksempel. For det første har temaet tydelig forankring i formålsparagrafen. Det fremmer menneskerettigheter, demokratiske verdier og tilhørende friheter. For det andre fremmer det individ og felleskap. Dette gjøres uten at det oppstår motsetningsforhold mellom enkeltmennesket og fellesskapet. For det tredje er et slikt tverrfaglig tema knyttet til utfordringer som er aktuelle i dag, men også i fremtiden. Disse tre er kun en noen sider som viser det tverrfaglige temaets, forankring, ambisjon og aktualitet.

For at den faglige helheten skal bli tydeligere, ønsket Departementet at fagenes kjerneelementer defineres og at kjerneelementene skulle beskrive det viktigste i hvert enkelt fag. Kjerneelementene vil kunne bidra til å sette «kunnskapselementene i system og inn i en større

faglig sammenheng». Definerings vil også kunne bidra til å redusere stofftrengselen (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 34-35).

#### **1.2.4 Kjerneelementer og kompetansemål**

Til nå har jeg gjennomgått enkelte årsaker, begrunnelser og forarbeider for fagfornyelsen. Jeg har også redegjort for et utvalg av myndighetenes løsninger for tilhørende forslag til forbedring. I det følgende skal jeg konsentrere meg om fagfornyelsen i religions- og etikkfaget og jeg vil også i større grad omtale arbeidet knyttet til arbeidet med læreplanen og den ferdige læreplanen.

LK20 har fått en ny struktur som består av tre deler i tillegg til Overordnet del: *Om faget, kompetansemål og vurdering* og *vurderingsordning* (læreplanen for KRLE skiller i tillegg mellom kompetansemål og vurdering for 4., 7. og 10. trinn). I delen *Om faget* inngår fagets relevans, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Fordi det er i denne delen av læreplanen endringer har skjedd, vil jeg først fremlegge en beskrivelse av arbeidet knyttet til kjerneelementene og deretter kommentere deler av arbeidet knyttet til tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

Utdanningsdirektoratet beskriver kjerneelementene som «det eleven må lære for å kunne mestre og anvende faget (...)» (Udir. 2022d). Kjerneelementenes sentrale plass henger sammen med myndighetenes ønske om at kjerneelementene skulle fungere som utgangspunkt for hele læreplanen og for all trinn. I Regjeringens retningslinjer for utformingen av læreplaner (2018) står det at:

de fastsatte kjerneelementene beskriver de mest sentrale begrepene, kunnskapsområdene, tenkemåtene, metodene og uttrykksformene i faget. Beskrivelsen av de enkelte kjerneelementene skal styrke sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetansene, og bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

Videre i dokumentet henter det at «et kjerneelement defineres som det mest sentrale i faget som eleven/læreren skal lære» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kjerneelementenes funksjon er altså både helhetsskapende og avgjørende for hvilke temaer det skal undervises i, hvilke kunnskaper som skal læres og hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg. Kjerneelementene får ikke bare betydning for det faglige innholdet, men påvirker også den metodiske, kritiske og

holdningsdannende tilnærmingen *til* det faglige. Kjerneelementene rommer fagets egenart og ved å gi en definisjon av hva denne egenarten består i, vil stofftrengselen i læreplanen reduseres og fagets helhet tydeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2018; Meld. St. 28, 2015-2016, s. 32-33 og 35).

Utdanningsdirektoratet satte ned læreplangrupper som skulle arbeide med å velge kjerneelementer for fagene. Læreplangruppen som har arbeidet med religions- og etikkfaget bestod av fagpersoner med ulike bakgrunner, erfaringer og fagområder. I gruppen har både lærere og fagpersoner fra universitet- og høyskolesektoren (UH) deltatt. Andre fagpersoner med relevant kompetanse har også bidratt. Første del av arbeidet bestod i å utarbeide kjerneelementene. Denne arbeidsgruppen refereres til som *kjerneelementgruppen*. Deretter skulle resten av læreplanen lages i tillegg til kompetansemål. Denne gruppen refereres til som *læreplangruppen*. Totalt var det ni personer som deltok i kjerneelementgruppen. Av disse er det fire som har uttalt seg i forbindelse med dette prosjektet; Geir Skeie (leder, UH), Trine Anker (UH), Torjer Olsen (UH) og Karen Marie Halden (vgs.). Disse fagpersonene har og arbeidet i læreplangruppen. Anne Karin Hellesøy (grunnskole) har også deltatt i mitt prosjekt, men har uttalt seg i forbindelse med arbeidet knyttet til læreplangruppen og kompetansemål. Kjerneelementgruppen har utarbeidet følgende fem kjerneelementene for religions- og etikkfaget (Udir. 2022e):

- **Kjennskap til religioner og livssyn**

Faget skal gi kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Elevene skal også få innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge.

- **Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder**

Elevene skal undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og

utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.

- **Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar**

Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring gjennom å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om.

- **Kunne ta andres perspektiv**

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også.

- **Etisk refleksjon**

Elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper. Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander.

Kjerneelementene er som nevnt grunnlaget for utviklingen av resten av læreplanen. Fagets *Om faget* og kompetansemål er laget med kjerneelementene som utgangspunkt. Det er utarbeidet 13 kompetansemål for 4. og 7. trinn, 15 for 10. trinn og 14 kompetansemål for videregående skole (VG3). Dette gjelder også for læreplaner i KRLE og RE samisk. Kompetansemålenes sammenheng med kjerneelementene gjøres klart ved at de speiler substantiv- og verbbruk, fenomener og mål. Et eksempel kan være kompetansemålet for VG3 hvor mål for opplæringen



er at eleven skal kunne «identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet» (Udir. 2022f). Dette kompetansemålet reflekterer kjerneelementene *Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar*, *Kunne ta andres perspektiv* og *Etisk refleksjon*. I tillegg dekker det elementer fra de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*.

Myndighetene ba om en åpnere og mer helhetlig læreplan. I NOU-er og Stortingsmeldinger kan man lese om instruksene for hvordan en slik læreplan skal kunne lages. Læreplangruppen i religions- og etikkfaget har hatt et sammensatt mandat. Mandatet har bestått i å blant annet tydeliggjøre hva som er fagets kjerne og egenart, knytte faget til Overordnet del og lage kompetansemål som speiler kjerneelementene.

## Kapittel 2. Danningsteori

I forrige kapittelet redegjorde jeg for prosjektets utgangspunkt, hensikt og ambisjon. Jeg har beskrevet begrunnelsen for fagfornyelsen, samt belyst noen av løsningene og resultatene som ble utarbeidet. Jeg har også redegjort for problemstillingen og bakgrunnen for denne. Ettersom det er aspekter knyttet til danning og demokratiopplæring som skal undersøkes, er det hensiktsmessig med en presentasjon av dannelsbegrepet og ulike tolkninger av dette. Et formål med dette kapittelet er å belyse hvordan danning forstås som teoretisk begrep og hvordan danning skjer i en skolesammenheng. Kapittelet består av tre deler. I den første delen vil det danningsteoretiske utgangspunktet bli presentert. I kapittelets andre del, fremlegges en historisk fremstilling av danningsteoretisk utvikling. I kapittelets tredje del vil jeg redegjøre for hermeneutikk som danningsteori.

### 2.1 Teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget i denne fremstillingen bygger i hovedsak på Gustavssons forståelse av dannelsbegrepet. Gustavsson tilhører en hermeneutisk og humanistisk tradisjon. I Gustavssons beskrivelse av sin egen posisjon, poengterer han at denne tilhørigheten har betydning for måten han forstår den humanistiske tradisjon som en del av hans bevissthet og verdensbilde (Gustavsson, 1998, s. 37). I tillegg til å lene seg på Agnes Hellers og Hans-Georg Gadamer's filosofier, lar han seg inspirere av Paul Ricœur's tanker om at vitenskapen ikke kan redusere virkeligheten til én vitenskap. Andre elementer han henter fra Ricœur, er at filosofi og forskning ikke kan ha til hensikt å *kun* undersøke den faktiske virkeligheten, men også undersøke mulighetene som foreligger (Gustavsson, 1998, s. 36-37). Gustavsson representerer en moderne og nyansert tilnærming til fenomenet danning, og i sine arbeider diskuterer han begrepets historiske utvikling, begrepets filosofiske aspekter og viser hvordan det tradisjonelle dannelsbegrepet kan stå i et spenningsforhold til postmoderne dannels- og utdanningsfilosofi. På grunn av Gustavssons nyanserte og samtidsorienterte forståelse av dannelsbegrepet, mener jeg hans arbeider vil fungere som fruktbare bidrag i en moderne diskurs som danning. I tillegg til Gustavssons fremstillinger, bygger prosjektet på ulike teoretikere og filosofers forståelser av fenomenet danning. Jeg vil særlig vektlegge Gadamer's hermeneutiske dannelsfilosofi. Dette gjøres fordi man kan argumentere for at Gadamer's hermeneutikk setter ord på og illustrerer hvordan demokratiske, menneskerettslige og humanistiske prinsipper kan komme til uttrykk i en danningsteoretisk filosofi.

Tolkningsdimensjonen i Gadammers hermeneutikk og dannelsesfilosofi åpner for en praksis som kan ivareta et bredt spekter av hensyn som bør tas i et samfunn som bygger på demokratiske dannelsesidealene.

I boken «Dannelse i Vor tid» (1998) diskuterer Gustavsson dannelsesbegrepets utvikling og idéhistoriske bakgrunn. Et av hans mål med boken er å diskutere hvordan dannelse kan forstås i vår samtid. Gustavsson hevder at dannelse og dannelsesforståelse som begrep endres historisk i tråd med sosiale og kulturelle endringer. Han hevder videre at vi i dag mangler et *levende* dannelsesbegrep (Gustavsson, 1998, s. 16). Han kritiserer dagens utdanning for å være preget av *nyliberalistiske* tankegodter, fordi den i stor grad vektlegger at elevene skal tilegne seg kunnskap som en form for kapital, det som med økonomiske termer kalles humankapital. Med en nyliberalistisk utdanningsforståelse blir skolens rolle å gi elevene kompetanser som er nyttige i en kunnskapsøkonomisk sammenheng, og ikke nødvendigvis for dannelse (Heldal og Hovdenak 2015, s. 59 – 61) Innenfor nyliberalistisk tenkning blir kunnskapsbegrepet uklart og erstattet med kompetansebegrepet som skal istandsette elevene til å bli kunnskapsarbeidere i en kunnskapsdrevet økonomi (Gustavsson, 1998, s. 17).

Samtidig mener Gustavsson at man står fast i en *klassisk* måte å forstå dannelse på. Den klassiske dannelsesstradisjonen referer til *bildung*-tradisjonen, som kort sagt vektlegger menneskets behov for kultivering. Problemet med en slik måten å tilnærme seg dannelse på, er at den ikke lar seg forstå i en moderne kultur som har gjennomgått store samfunnsendringer (Gustavsson, 1998, s. 17). Å *bli dannet* innebærer utvikling av bestemte typer sosiale karaktertrekk og idealer. Trekkene og idealene vil bestandig reflektere en tid og et steds skikker og normer (Straume, 2013, s. 17). I likhet med Gustavsson, understreker Straume (2013) at dannelse ikke eksisterer uavhengig av et samfunn, og et dannelsesideal ikke direkte kan overføres mellom samfunn og mellom kulturer.

I tillegg til Gustavsson dannelsesteoretiske fremlegging, vil også på Heldal og Hovdenaks kunnskaps sosiologiske arbeid bidra til å knytte dannelsesteorien til demokratiopplæring og pedagogisk teori. I deres bok «Hva skjer med skolen?» (2015) problematiserer forfatterne skolens utdanning- og dannelsesmandat og reiser spørsmål knyttet til nyliberalismens påvirkning på utdanningsinstitusjonen. Jeg vil og lene meg på allerede introduserte Ingerid Straumes (2013) redegjørelse av dannelsens historie teorisystem.

I sitt innledende kapittel i «Danningens Filosofihistorie» (2013) viser Straume til tre historiske perioder hvor dannelsesbegrepet har blitt gjenstand for en særegen stilling i samfunnet: *Paideia*, *bildung* og *folkedanning*. Straume peker her på at en av forutsetningene for at man kan snakke om et samfunns dannelsesideal, er det aktuelle samfunnets evne til å kunne forholde seg refleksivt til sin egen dannelsesforståelse. Dette kan beskrives som et *selvrefleksivt samfunn* (Straume, 2013, s. 29-30). Et selvrefleksivt samfunn bygger på en form for danning som krever at subjektet til enhver tid står i posisjon til å kunne problematisere sin egen danning. Straume referer til Koselleck som beskriver dannelsesideen som en *selvrefleksiv norm*. Grunnholdningen er her at danningen i seg selv bygger på en kritisk bevegelse som opprettholdes i kraft av å være selvrefleksiv. Den selvrefleksive normen kan, blant andre, knyttes til Giddens begrep om *institusjonell refleksivitet*. Endringene i samfunnet skjer blant annet når samfunnet selv frembringer kunnskap om sine egne institusjoner og dernest reorganiserer institusjonene i lys av denne kunnskapen (Giddens i Aakvaag, 2008, s. 272). I dette ligger en forståelse av at refleksiviteten frembringer en kontinuerlig bevegelse og, forhåpentligvis, fremgang. Felles for dannelsesdiskursen i de tre historiske periodene har vært den refleksive normen som til stadighet krever en reorganisering og revitalisering av fenomenet.

I de teoretiske redegjørelsene som følger vil jeg forholde meg til Straumes historiske oppdeling av danning. Dette vil skape en kronologisk fremstilling som vil kunne vise likheter og forskjeller mellom danningstradisjonene. Bidraget som finnes om de ulike danningstradisjonene og danningens idéhistoriske utvikling er stort. Jeg har derfor valgt å trekke frem enkelte momenter fra de tre nevnte danningstradisjonene og vil redegjøre for elementer som er fruktbare for å diskutere i en skolepolitisk sammenheng og i lys av prosjektets problemstilling.

## **2.2 *Paideia, bildung og folkedanning***

I det følgende vil jeg beskrive enkelte trekk ved danningstradisjonene *paideia*, *bildung* og *folkedanning*. Dette prosjektet har ikke rom til å fremlegge en fullstendig oversikt over tradisjonenes egenart, men jeg har valg å vektlegge de elementer jeg mener vil kunne bidra til å nyansere prosjektets analytiske del.

### 2.2.1 Paideia

Gustavsson (1998) vektlegger humanismens betydning for dannelsesbegrepets utvikling og beskriver hvordan begrepet har blitt forstått fra antikken og frem til moderne tid. I en redegjørelse av sammenhengen mellom paideia og humanisme, referer han til W. Jäger. Etter å ha trukket linjer mellom Protagoras' læresetning og sofistenes betydning for humanismen og danningens utvikling, viser Jäger til Sokrates' ideer om sjelens sunnhet. I sokratiske lære springer denne sunnheten ut fra sjelens balanse, og forholdet mellom begjæret, viljen og fornuften skal skape harmoni. Igjennom kardinaldydene visdom, mot, rettferdighet og måtehold kan menneske oppnå harmoni og menneskets *natur* nærmer seg sitt sanne uttrykk (Gustavsson, 1998, s. 149-150). Menneskets natur viser her til et realiseringspotensiale i mennesket (Straume, 2013, s. 26). Jäger ilegger den sokratiske lære en dimensjon som innebærer at kunnskapen skal integreres og at visdommen skal kunne *omsettes i handling*. Denne omgjøringen skaper, ifølge Jäger, utgangspunktet for menneskets frihet og selvrealisering – en stadig pågående prosess som var aldri tar slutt (Gustavsson, 1998, s. 150). Paideia, i klassisk forstand, handler om å bli og videreføre det *gode* (Fossheim, 2013, s. 74).

For å utdype hvordan kunnskap kan omsettes til handling, kan også en av Føllestads (2011) referanser til E. Husserl nevnes. Husserl mente at kroppsliggjøring av praktiske ferdigheter kan sammenliknes med en idrettsutøvers bevegelser. En slik bevegelse må trenes og det vil alltid ligge en *forventing* i den praktiske handlingen eller situasjonen. Det understrekes at disse handlingen ikke styres av kognitive prosesser, men av *intersubjektivitet*, en forventing om og innlevelse i at noe skjer i en situasjon. Menneskets subjektivitet og evne til å se *den andre* kaller Husserl for *innlevelse*. Innlevelsen fungerer som grunnlag for etikken. Med dette mener han at en bør handle med utgangspunkt i hvordan de berørte parter opplever det som skjer (Føllestad, 2011, s. 110-111). Man kan i så tilfelle forstå innlevelsen som en drivkraft til å omsette kunnskap til handling.

Den greske antikkens paideia-begrep, innebefatter en utvikling av hele menneske igjennom hele menneskets liv. I dette inngår også menneskets forhold til bystaten og antikkens demokrati (Straume, 2013, s. 31). Paideia gjør seg gjeldene i alle aspekter av livsverden og virker refleksiv fordi man bestandig står i et vurderende forhold til paideia (Straume, 2013, s. 33). Fossheim (2013, s. 67) beskriver paideia som det som kan vises og utøves i menneskets levde liv, ikke en form for utvikling som kan prøves ved en eksamen eller tester.

Den klassiske paideia-tradisjonen er, ifølge Straume (2013) en betegnelse som rommer moralske og politiske aspekter, så vel som menneskets helhetlige utvikling til et balansert og harmonisk vesen. Begrepet inneholder elementer som viser hvordan kunnskap interneres og omsettes til handling. Dette er elementer som vil senere vil brukes for å belyse sider som er prioritert i en skolepolitisk sammenheng.

### 2.2.2 Bildung

Den klassiske bildung-tradisjonen har sitt utspring i renessansen, men ble særlig brukt i filosofiske problemstillinger i Tyskland mellom 1770 til 1830 (Straume, 2013, s. 34-35). Den opprinnelige oversettelsen av ordet «bildung» er knyttet til forbilde, og referer i tradisjonelt til *imago dei*, mennesket som Guds avbildning. En ofte brukt metafor for denne dannelsesforståelsen er hvordan en skulptør former sitt råmateriale. Ideen viser til to sider ved danningen. Den ene referer til danning som en fri og endeløs prosess og den andre til danningens forbilledlige mål (Gustavsson, 2014, s. 111).

Straume (2013) viser til Koselleck for å belyse hvilke historiske endringer bildung-tradisjonene har gjennomgått; *teologisk, opplyst-pedagogisk og moderne*. Denne historiske oppdelingen viser hvordan begrepet har blitt forstått og gir innsikt i hvilke tidligere betydninger som foresatt ligger i tradisjonen. Et eksempel kan være den kristne nyplatonismens tanke om sjelens utvikling mot et gudsbilde, særlig representert av Thomas Aquinas. Om likhet med gud skriver Aquinas at «alle ting streber mot Gud idet de streber mot sin egen fullkommenhet, for alle tings fullkommenhet er bilder av den gudommelige væren» (Thomas Aquinas, 1964, s. 109). For å tydeliggjøre den røde tråden i tradisjonens utvikling, viser Straume til Humboldts idé om menneskets dannelsespotensial som et frø for selvutvikling (Straume, 2013a, s. 188). Disse eksemplene viser også hvordan elementer fra en dannelsesforståelse bidrar til å prege den enste. I dette metaforen ligger nettopp en form for kristen, nyplatonisk tanke om sjelens utvikling.

I den opplyst-pedagogiske perioden, gikk tradisjonen fra å ha et mål utenfor seg selv, til at menneskets mål måtte være dets selvbestemmelse (Straume, 2013, s. 36). Den deterministiske tendensen som kom med tanken om menneskets natur, ble erstattet av en tro på menneskets mulighet til å frigjøre seg fra ytre begrensninger (Straume, 2013, s. 36). Et eksempel kan være Kants oppfordring til å ta i bruk sin fornuft til myndiggjøring, «Sapre Aude!» (Kant, 1996, s. 58) eller hans idé om samfunnets allmenne fornuft og dets mulighet til å dannes som helhet

(Straume, 2013, s. 37). I tillegg til den opplysningsinspirerte bildung-tradisjonen, ser man en hegeliensk tanke om forholdet mellom det allmenne og det partikulære, hvor danning innebærer en evne til abstraksjon og å se det allmenne *i* det partikulære (Gadamer, 2010, s. 38).

Renessansen betydning for humanismens utvikling er godt kjent, og den humanistiske tradisjon har spilt en betydelig rolle for diskusjoner i dannelsesfilosofien. I den typisk tyske bildung-tradisjonen er det *nyhumanismen* som igjen tar opp og fornyer paideia og medfølgende vektlegging av antikkens dannelsesidealer (Straume, 2013, s. 31-32 og 37). Straume (2013) understreker den tyske bildung-tradisjonens vektlegging av at den individuelle dannelses utvikling skulle stige opp i et allmenngyldig nivå og gagne fellesskapet (Straume, 2013, s. 37-38). Et eksempel som trekkes frem i denne sammenheng, er A. v. Oettingens referanse til J. F. Herbart som hevdet at samfunnet endret seg raskt og at man derfor ikke kan vite hva morgendagens samfunn behøver (Straume, 2013, s. 38). Som tidligere nevnt, er en av Gustavssons kritikker av den klassiske dannelses-tradisjonen, herunder forstått som bildung, at tradisjonen ikke nødvendigvis lar seg forstå i moderniteten. Straume (2013) beskriver det som «et sett med stivnede ferdigheter og kjennskaper, i praksis ensbetydende med dannelsesborgerskapets distinksjoner og private sysler» noe som senere skulle bli tatt til inntekt for en elitistisk og privilegert overklasse (se også Gustavsson, 2014, s. 122). Dette understreker også viktigheten av dannelses selvreleksive element, altså at subjektet evner å forholde seg refleksivt til dannelsesforståelsen, og at det er dette som utgjør dannelses selvkritiske aspekt og mulighet til utvikling.

### **2.2.3 Folkedanning**

Både paideia- og bildung-tradisjonen har blitt kritisert for å være elitistisk og paternal (Fossheim, 2013, s. 73; Straume, 2013, s. 39). Om paideia skriver Fossheim (2013, s. 73) at «ideen om å være dannet er også grunnleggende omstilt det å være en barbar». Et annet eksempel kan være Gustavssons (2014) referanse til M. Foucaults kritiske termer om at det er den hvite, privilegerte, heteroseksuelle mannen som setter standarden for hva som inngår i den kulturelle kanon. Med utgangspunkt i opplysning og det moderne representative demokratiet, var 1800-tallet i Norge preget av en moderniseringsprosess som fremmet offentlig fornuft og folkeopplysning (Straume, 2013, s. 40-41). Med inspirasjon fra Grundtvig og hans idé om folkeånd, mente de norske folkeopplysningsmennene, særlig representert ved Ole Vig, Hartvig Nissen og Marcus J. Monrad (flere kunne blitt nevnt), at dannelse skulle bygge på en

tilhørighetsfølelse som overskrider sosiale klasser og ulikhet (Roos, 2016, s. 27). Grundtvig danningstanke bygger på individet, fellesskapet og menneskeheten, hvor ideen om folkeånd setter ord på et element som er felles for alle mennesker (Løvlie og Korsgaard, 2003, s. 26-27; Roos, 2016, s. 27). Ifølge Vig skulle folkeånden og opplysningstanken bidra til å fremme en bevissthet om felles tilhørighet som overgår individet (Roos, 2016, s. 53). Samtidig kan eksempelvis Monrads opplysningsfilosofiske tanker vise hvilken sammenheng det var mellom Kant og den nordiske videreføringen av opplysningstanken. Roos (2016) viser til T. Evenshaugs arbeider som blant annet tar for seg Monrads tanker om at danning knyttes til «deltakende virksomhet, i den forstand at folk danner og opplyser seg selv igjennom felles anstrengelser» (Roos, 2016, s. 27). Her tydeliggjøres paralleller til Kants tanker om at opplysning er utgangen for menneskets selvpålagte umyndighet (Kant, 1996, s. 59). I dette ligger en forståelse av at myndighet er et mål for mennesket, og hvor myndigheten innebærer en plikt til å delta i det offentlige fellesskapet (Roos, 2016, s. 28).

Som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, har både paideia- og bildung-tradisjonen har blitt kritisert for å være paternale. Denne beskyldningen blir også rettet mot folkeopplysningsmennene og folkeopplysningsprosjektet (Roos, 2016, s. 25). Allikevel er grunnlaget for folkeopplysningen, slik Vig legger det frem at «ved «Folket» tænker vi nemlig her ikke paa en enkelt Stand eller Klasse af mennekser». For Vig var folket *alle* og opplysning var tilgjengelig for samtlige (Roos, 2016, s. 52). Et ytterligere eksempel på at folkeopplysningens dannelsingsprosjekt var et prosjekt for alle, kan være Marcus Thrane og arbeiderbevegelsen. Straume (2013 s. 44) peker på to grunner til at arbeiderbevegelsen deltok i dannelsesdiskursen. Den første grunnen var at allmenndanning må være for alle, og den andre var hvem det var som avgjorde hva som gjaldt som gyldig danning. Videre viser Roos (2016) hvilken betydning folkeopplysningens virke har hatt på den norske skoleutviklingen helt frem til i dag. Folkeopplysningsmenneskets mandat hadde både opplysningsfilosofiske og demokratiske idealer og bygger på ideen om deltakelse i offentligheten.

De tre ulike danningstradisjonene er preget av en samtid som er med på å sette rammene for hva danning kan være og hvordan danning har blitt forstått. Tradisjonene har fellestrekk som at mennesket utvikles *mot* noe eller tanken om at danning omhandler individet så vel som samfunnet. Ulikhetene mellom tradisjonene kan ligge i hvordan de forholder seg til *menneskets natur* som en ufravikelig prosess mot menneskets determinerte mål til å tenke at menneskets



oppgave innebærer å frigjøre seg fra en ytre myndighet. Allikevel kan dannelses tosidighet uttrykt som prosess og mål sies å være en del alle de nevnte danningstradisjonene. I det følgende vil disse aspektene ved danningen belyses, og det vil redegjøres for hva som skaper fundamentet i en danningsteori.

## **2.4 Danning som prosess og mål**

En måte å skille mellom ulike danningsteorier på er å undersøke forholdet mellom danning som *prosess* og danning som *mål* (Gustavsson, 1998, s. 18; Straume, 2013, s. 21). Danning som prosess innebærer en fri utvikling av mennesket, uten noen relasjon til forbilledlige mål. Danningen som mål forholder seg til dannelsesidealer og et tydelig bilde av hva danningen skal innebefatte (Gustavsson, 1998, s. 18). Straume referer til P. B. Foros og A. J. Vetlesen (2012) som hevder at man i dag i stor grad forholder seg til danning som prosess og nedtoner danningens mål. Forfatterne mener at man ved å vektlegge danning som prosess, understreker det refleksive og problematiserende aspektet ved dannelsesbegrepet, og man unngår samtidig diskusjoner rundt verdispørsmål og moral (Straume, 2013, s. 21). Fordi danning som mål skaper et behov for et dannelsesideal, vil en vektlegging av danningens prosess bidra til å dempe aspekter knyttet til moral- og verdispørsmål.

### **2.4.1 Danningens dimensjoner**

Videre mener Straume at en danningsteori inneholder tre grunnleggende dimensjoner og at disse dimensjonene vektlegges ulikt i forskjellige danningstradisjoner. Den første dimensjonen handler om det *sosiale*. I dette inngår kultur, samfunn, verden og den beskriver de kulturelle ressursene for danning. I den sosiale dimensjonen ser man på det relasjonelle forholdet mellom selvet, verden og dets beboere. J. Habermas kaller dette *livsverden*, som kan beskrives som den umiddelbare velkjente sammenhengen man tolker virkeligheten ut ifra. Her brukes Habermas' begrep om livsverden fordi det rommer både ens passive og aktive forhold til livsverden. Livsverden er grunnlaget for hvordan man tolker virkeligheten og den kan ikke tenkes bort (Gustavsson, 1998, s. 188). I en europeisk sammenheng vil vestlig europeisk kulturarv eller (mer lokalt) norsk-kristen tradisjon fungere som eksempler. Videre påpekes det at om man ilegger kulturarven (eller tradisjonen) en egenverdi, vil den sosiale dimensjonen fremstå som dannende i seg selv (Straume, 2013, s. 23). I et samfunn hvor vektleggingen av tradisjon er stor, vil ikke nødvendigvis enhver ny generasjon påvirke kulturarven. I så fall står man i fare for at

maktkritiske røster ikke får fotfeste og at problematisering av samfunnet sosiale dimensjon ikke finner sted.

Den andre dimensjonen handler om *bevegelse*. Bevegelse innebærer individets pågående sosialiseringssprosess og hvordan individet møter eller opplever noe nytt og ukjent (Straume, 2013, s. 23). Ofte brukes utreise-hjemkomst som metafor for denne dimensjonen. De tanker, fordommer, holdninger eller verdier som i utgangspunktet ikke har vært gjenstand for refleksjon, tydeliggjøres igjennom opplevelsen av noe nytt og fremmed. Dermed vil det som var ureflektert problematiseres og skape rom for utvikling. Det finnes ulike måter å oppleve bevegelse på. Eksempler på dette kan være reiser, hendelser eller pedagogisk intervensjon. Bevegelsen skaper grobunn for en undring eller uro, som igjen kan gro til nytenkning og vekst (Straume, 2013, s. 23).

Den tredje dimensjonen handler om *subjektet* som dannes. Det er subjektet som beveges i rammene av det sosiale, og det er subjektet som reflekterer (Straume, 2013, s. 25). Man snakker her om et subjekt i en kultur, hvor kulturen utgjør subjektets dannelsesressurser. Videre kan man skille mellom ulike former for subjekt og hva subjektet beveges mot. En konservativ danningsteori vil vektlegge et subjekt som strever etter kulturelt forankrede idealer. Gode forbilder eller karakterer som representerer verdsatte idealer vil kunne fungere som mål for danningen, altså en forståelse som lener seg på dannelsesidealene og danning som mål (Straume, 2013, s. 25). Subjektet streber etter forbilledlige mål. På den andre siden finner man en mer radikal og kritisk danningsteori, hvor man vektlegger ens evne til å problematisere og reflektere selvstendig. Målet vil i så fall være å endre, snarere enn å opprettholde, tradisjonen og revurdere og kritisere normer (Straume, 2013, s. 25).

## **2.42 Livsverden og system**

For å tydeliggjøre relasjonene mellom den sosiale dimensjonen, bevegelsen og subjektet vil jeg bruke Gustavssons forståelse av forholdet mellom livsverden og systemet. Begrepsparet referer til Habermas' sosiologiske teori om sammenhengen mellom det umiddelbart kjente og systemets evne til å erstatte den *kommunikative handlingen*, også forstått som maktfri kommunikasjon. I svært korte trekk mener Habermas at den kommunikative handlingen står i fare for å minste sin betydning idet systemet, herunder forslått som byråkrati og marked, korrupperer *kraften i det bedre argument* (Habermas i Aakvaag, 2008, s. 177 ff. og 181 ff.)

Med F. Tönnies' termer *gemeinschaft* (fellesskapssamfunnet) og *gesellschaft* (storsamfunnet/globalt samfunnet) viser Gustavsson danningens plass mellom livsverdenen og systemet, mellom fellesskapssamfunnet og storsamfunnet. Det som kjennetegner fellesskapssamfunnet er samarbeid og solidaritet, mens det i storsamfunn er en overvekt av konkurransementalitet, konflikt og alles krig mot alle. I et samfunn preget av fellesskap vil arbeidet anses som mål i seg selv, tanke og handling er ett, det er organisk og menneskene er fundamentalt forenet. I et storsamfunn oppfattes arbeid som middel, tanke og handling er adskilt, samfunnet er mekanisk og planlagt og menneskene er adskilt (Gustavsson, 1998, s. 193-194). Gustavsson påpeker at om danningen i for stor grad lener seg i den ene eller den andre retningen, vil danningen ikke lenger være fruktbar. Dette gjelder både i spenningen mellom danning som fri prosess eller danning som mål, og mellom livsverden og system (Gustavsson, 1998, s. 19 og 196). Eksempelvis vil læring eller kunnskap som kun består av tekniske og økonomiske termer (som i utgangspunktet brukes i det økonomiske felt), føre til at individet vil miste sin kobling til livsverdenen og den ønskede spenningen mellom lokalskapssamfunnet og storsamfunnet forsvinner (Gustavsson, 1998, s. 196). På samme måte vil en overdrevet vektlegging på lokalsamfunnet også føre til at spenningen forsvinner, eksempelvis når man ikke lenger utsettes for det ukjente. Tidligere brukte metafor om danningen som en bevegelse fra det kjente ut i det ukjente (reise-tilbakekomst-metafor) kan bidra til å vise effekten av å bevege seg ut av livsverden og gi åpne seg for det som ennå er ukjent. J.-J. Rousseaus beskriver fenomenet ved å si at «erfaring i det fremmede leder oss frem til å undersøke det allerede kjente» (Gustavsson, 1998, s. 196-197). Her understrekes igjen Straumes (2013) poeng om bevegelsens nødvendighet for danning. Forholdet mellom fellesskapssamfunnet og storsamfunnet, mellom livsverden og system, kan også illustreres på et større plan. For at en sunn og balansert modernisering skal finne sted, i skolen eller andre institusjoner i samfunnet, må tidligere tradisjoner og kultur spille en rolle for prosessen. På samme måte vil et samfunn som lukker seg fra systemet og tviholder på gamle tradisjoner, ikke utvikles på en god måte (Gustavsson, 1998, s. 197).

Videre mener Gustavsson at det er igjennom fellesskapssamfunnet at spørsmål om verdi, identitet og fenomener som rører ved menneskets plass i en større sammenheng og får et språk. I denne sammenheng kan Habermas' bilde *om systemets kolonisering av livsverden* bidra til å illustrere hva som kan skje (Habermas i Aakvaag, 2008). Når livsverden koloniseres av systemet (byråkrati og økonomi), erstattes den kommunikative handlingen av økonomisk og

byråkratisk logikk. Dette medfører blant annet at språket som da brukes, kun passer til teknisk økonomiske og byråkratiske termer, og språket for menneskelig utvikling forsvinner. Som eksempel kan termer og teorier fra det økonomiske feltet, brukes om fenomener og forhold i det pedagogiske feltet. Heldal og Hovdenak (2015) beskriver dette fenomenet som *diskurskolonialisering*. Uttrykk som *input* og *output*, *kunnskapsøkonomi*, *kompetanse* eller *humankapital* overføres fra det økonomiske feltet til et annet. Når språk, teori og organisatoriske aspekter som bygger på økonomiske prinsipper, overføres eller «koloniserer» et annet felt, får det konsekvenser for hvordan forstås og hvordan fetletes videre utvikling blir.

Gustavsson bruker den grundtvigianske folkehøgskolen som eksempel på danning som har rot i livsverden, men som på samme tid konfronteres av modernitetens og systemets krav (Gustavsson, 1998, s. 198). Folkehøgskolen representerer en form for felleskapssamfunn, eller «et sted hvor mennesker fritt kunne søke svar på livets spørsmål». For N. F. S. Grundtvig innebar danning en opparbeidelse av livsopplysning som kunne bidra til å behandle de problemer som har med livet å gjøre – fri fra produksjonens og økonomiens krav (Gustavsson, 1998, s. 199). Gustavsson (1998) eksemplifiserer med en markedsstyrt og målorientert folkehøgskole, en folkehøgskole der Grundtvigs livsopplysnings-tanke er helt fraværende. Denne folkehøgskolen preges av forskrevne kurs, lærebøker, resultater og metoder som gir mest mulig effektiv læring som skal kunne svare på konstruerte spørsmål. Gustavsson avslutter eksempelet med å beskrive en rektor som har en administrativ, økonomiorientert rolle på en skole som skal fungere som kursinstitusjon og konferansesenter (Gustavsson, 1998, s. 201).

Problemet er, mener Gustavsson, at danning i moderne tid har fått en «opposisjonell birolle» hvor danningen er et privat anliggende og befinner seg utenfor den produktive verdens økonomiske effektivitetskraft. Dette kan minne om en liberal tankegang. En konservativ eller nykonservativ tilnærming til danningens rolle vil beskrive danning, humanisme og kultur som en nødvendighet for at samfunnet ikke skal forvitte. M. Weber beskriver det moderne mennesket som «et tomt nytelsesmenneske», skapt av kapitalismens egne struktur. I dette ligger et behov for at faste normer og verdier igjen innføres via skole og familie (Weber i Gustavsson, 1998, s. 204). Habermas på sin side, sammenlikner ropet på gjeninnføringen av verdier som et «rop om vann i ørkenen». Han mener det må finnes en samfunnsmessig grunn for de verdier og meninger som skal innføres. Disse verdiene kan gjenoppdages i livsverdenen, og igjennom kommunikativ handling kan mennesket selv formulere verdiene (Habermas i Gustavsson, 1998,

s. 204). Gustavsson (1998) trekker frem kvinnebevegelsen og miljøbevegelsen som eksempler på motstand mot «systemets kolonisering av livsverden».

Flere kritiserer skolen og andre samfunnsinstitusjoner for å ha blitt instrumentell og nyliberalistisk orientert (Gustavsson, 1998; Heldal og Hovdenak 2015; Slagstad, 2018; mfl.). Denne orienteringen kan fungere som et eksempel på endringer som kan få konsekvenser for hvordan man forstår danning i samtiden og hvordan danningen har fått det Gustavsson (1998) referer til som en «opposisjonelle birolle». Som tidligere nevnt, må balansen mellom fellesskapssamfunnet og storsamfunnet opprettholdes for at danningen skal få grobunn. I det følgende vil Gadamer's hermeneutikk og dannelsingsforståelse kunne bidra til at tilnærming til kunnskap, tolkning og forståelse danner utgangspunkt for en holdning som vil bidra til å skape den nødvendige dynamikken mellom fellesskapssamfunnet og storsamfunnet, mellom livsverden og system.

## ***2.5 Gadamer's hermeneutikk og dannelsingsforståelse***

For Gadamer er danning en vedvarende prosess med et mål *utenfor* seg selv (Gadamer, 2010, 37). I denne forståelsen av danning ligger det et skille mellom den *objektive* og *subjektive* delen av danning (Gustavsson, 1998, s. 21). Den objektive delen handler om en forståelse av danning knyttet til det forbilledlige. Et eksempel kan være hvordan det syndige mennesket, skapt i guds bilde, streber etter å nærme seg gud (Gadamer, 2010, s. 36). Et annet eksempel, og som stadig dukker opp i dannelseslitteraturen, er Goethe som representant for det dannede mennesket (Gustavsson, 1998, s. 51). Hva Goethe og gud har til felles er kanskje en egen avhandling verdig, men ideen er at mennesket formes etter idealer som over tid har blitt ansett som verdige og forbilledlige (Straume, 2013, s. 25). Den *subjektive* delen av danning innebærer ifølge Korsgaard og Løvlie (2003) menneskets forhold til *seg selv*. Mennesket forstås som et fritt, fornuftig vesen, med autonomi, myndighet og frigjøringspotensiale (fra dansk: *emancipation*). Gustavsson (1998, s. 21) mener at danningen tar utgangspunkt i det subjektive og personlige, det kjente hverdagslivet. Det personlige og subjektive er en forutsetning for at danning skjer. Uten det subjektive vil kunnskapen som opparbeides være overfladisk og løst forankret.

Som moderne representant for den hermeneutiske tradisjon, bringer Gadamer spørsmålet om hva danning er inn i en filosofisk helhet. Utgangspunktet er hentet fra M. Heidegger og teksttolkning; hvordan kan man igjennom lesning av en tekst gjenoppleve tiden hvor teksten

ble produsert (Gustavsson, 1998, s. 49). Her ligger det en forståelse av at tolkningen er en del av den menneskelige væren.

Gadamer bruker begrepet *horisont* på det som er kjent og anses som «hjem» (Gustavsson, 1998, s. 43). Det er fra horisonten man utsetter seg for det ukjente og forsøker å forstå. Horisonten inngår i en livsverden. Det er med utgangspunkt i det kjente at man kan lære noe om det ukjente, og det er bevegelsen *mellom* disse ytterpunktene som kan beskrives som danningens mål (Gadamer 2010, s. 37). På så måte blir *bevegelsen* i seg selv målet. I dette ligger en forståelse av at man må oppleve det ukjente for å kunne vurdere det kjente på nye måter.

Gustavsson (1998) viser videre at det er et forhold mellom den enkelte og det kollektive. Hvert enkelt menneske er en del av et kollektivt fellesskap. Sentralt i en slik dannelsesforståelse er at et menneske dannes når det kommer i kontakt med det allmenmenneskelige (Gustavsson påpeker at dette gjelder hele menneskeheten og ikke bare den vestlige delen, med tilhørende kulturelle forankring) (Gustavsson, 1998, s. 46). Dette momentet ble tidligere nevnt i forbindelse med G. W. F. Hegels tanke om at «dannelsens formelle vesen beror, på dens allmennhet» (Gadamer, 2010, s. 38).

Dannelsen hos Gadamer har intet mål utenover seg selv. Dette innebærer, som nevnt i tidligere at danningen ikke er et middel for noe ytterligere (Gustavsson, 1998, s. 51). Denne forståelsen har paralleller til Kants etikk som forteller at mennesket skal være et mål i seg selv, aldri brukes som middel (Kant, 1997, s. 42). I begge forståelsene verdsettes menneskets iboende verdi, både som mennesket og dets mulighet til utvikling. Slik tolkningen var viktig for Heidegger, er den også kjernen i Gadamers videreføring av hermeneutikk og grunnlegging av den filosofiske hermeneutikken (begrepet hermeneutikk kommer fra ordet tolkning). Heidegger hevder at tolkningen er en del av menneskets eksistens. Hans fenomenologiske tilnærming for å skape mening forutsetter at menneskets bevissthet ikke er nøytral, men at ny tolkning bestendig bygger på forståelser som allerede er forstått (Heidegger i Svendsen og Säätelä, 2007, s. 91). Dette er det samme grunnlaget Gadamer, som Heideggers etterfølger, viderefører i sin moderne hermeneutikk. Det som læres internaliseres i personligheten, skaper grunnlag for ny tolkning, som skaper nye kunnskaper som igjen internaliseres.

For Gadamer er tolkningen en del av menneskets tilværelse. Tolkningen og internaliseringen er grunnlaget for menneskets mulighet til å forandres og til å bli «mer helt og fullt seg selv»

(Gustavsson, 1998, s. 52-53). Formuleringen åpner for spørsmålet om hva mennesket er før det blir seg selv, et spørsmål som tas opp av et breitt utvalg tenkere fra Aristoteles til Hannah Arendt. Om hermeneutikkens sirkels regel skriver Gadamer (2003) at forståelsen går «fra helhet til del og tilbake til helhet» (Gadamer, 2003, s. 33). Man går ut fra seg selv, for så å komme tilbake til et selv som nå har beveget seg til et nytt sted. Altså har selvet skapt eller fått et annet utgangspunkt enn det man startet med. Sirkelbevegelsen preges av *fordommer*, et begrep særlig brukt av Heidegger. For Gadamer er det åpenbart at den som søker å forstå, har med seg fordommer som preger forventningene om innholdet som presenteres (Gadamer, 2003, s. 37). Man vil forsøke å sette det nye inn i en sammenheng man allerede forstår. Videre er det slik at den som ikke er åpen for det som presenteres, heller ikke vil kunne sette det som presenteres i forhold til ens egne meningsforventninger eller fordommer (Gadamer, 2003, s. 38). Gadamer (2003) referer til Heidegger når han understreker viktigheten av å bli bevisst sine fordommer og meningsforventninger. Dette viser en refleksiv dimensjon i den hermeneutiske prosessen. Gadamer peker på at danning i denne sammenheng ikke bare handler om tilegnelse av kunnskap eller forståelse, men det representerer også en *væremåte* og *livsform* (Gustavsson, 1998, s. 54). Altså har den hermeneutiske prosessen to sider. Den første handler om det som til nå har blitt omtalt som tolkning og tolkningsprosess (en måte å *vite* på). Den andre siden handler om å ha et bevist forhold til ens fordommer og å være åpen for det som kan oppfattes som fremmed og ukjent (en måte å *være* på).

Gadamer operer med et begrep som kan oversettes til *takt*. Gustavsson (1998) beskriver denne egenskapen som en «sosial fornemmelse» og innebærer en form for umiddelbar kunnskap som skaper grunnlag for åpenhet til det som kan oppfattes som annerledes. Takt kan forklares som en holdning preget av solidaritet for det som er annerledes og ukjent (Gustavsson, 1998, s. 53). Gadamers takt-begrepet kobles til Aristoteles begrep om praktisk klokskap, *fronesis* (Gadamer, 2010, s. 47). I denne sammenheng er det fruktbart å kort presentere de andre kunnskapsformene Aristoteles opererte med: *episteme* og *techne*.

Episteme betegner den vitenskapelige kunnskapen. I en slik forståelse er vitenskapen teoretisk og sikker. Heldal og Hovdenak (2015) viser til Bernsteins kunnskapsteoretiske arbeider, hvor kunnskapsformen beskrives som «kontekstuavhengig» og er gitt en «samfunnsmessig gyldighet» (Heldal og Hovdenak, 2015, s. 23-24 og s. 28).

Techne beskriver den tekniske kunnskapen og er forbundet med en praktisk handling. Denne formen for handling kalles *poesis* og den produktive handlingen som utføres har et konkret mål (Heldal og Hovdenak, 2015 s. 28). Handlingen utføres med hensikt om å oppnå et mål.

Som nevnt beskrives *fronesis* som praktisk klokskap. I motsetning til *techne* og tilhørende handlinger, vil handling med utgangspunkt i praktisk klokskap føre til *praxis*. Her er handlingen i seg selv målet (Hovdenak og Stray, 2015, s. 28-29). Handlingene styres ikke av overordnede og abstrakte prinsipper, men forankres og utøves i menneskelige situasjoner (Gustavsson, 1998, s. 54; Hovdenak og Stray, 2015, s. 28). Gustavsson hevder at en *fronimos*, den praktisk kloke, vil utøve god dømmekraft og være i stand til å skille vesentlige fra uvesentlige (Gustavsson, 1998, s. 55). Videre understreker Heldal og Hovdenak (2015) at *fronesis* er en individets og samfunnets holdning og evne til å se og vurdere kompleksiteten man står overfor i ulike situasjoner. I tillegg innebærer den praktiske klokskapen en evne til å tilpasse allmennkunnskap i ulike partikulære situasjoner, og igjennom erfaring være i stand til å reflektere og vurdere situasjonen og utføre den rette handlingen uten overveiede vurdering (Heldal og Hovdenak, 2015, s. 29; Gustavsson, 1998, s. 55).

Danningsteori og tilnærminger til danning er bestandig preget av samtiden. Igjennom historien har forskjellige elementer ved danningen blitt vektlagt i ulik grad. Vektingen mellom danning som prosess og danning som mål har bidratt til at danningens uttrykksform blitt forstått på ulike måter, men danningens refleksive norm er det som bidrar til at man kan snakke om et refleksivt dannelsesideal (Straume, 2013, s. 30). Gadamer's hermeneutiske danningsteori kan la seg beskrive som en et slikt dannelsesidealet.



## Kapittel 3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet presenteres den metodiske tilnærming for undersøkelsen. I første del av kapittelet redegjør jeg for valg av fremgangsmåte. Her vil fokuset ligge på aspekter knyttet til kvalitativ intervjumetode. I andre del av kapittelet vil jeg forklare hvem jeg har intervjuet og hva jeg har gjort. Jeg vil også beskrive hvorfor og hvordan jeg har utført de ulike prosessene. I kapittelets tredje del diskuteres utfordringer og forskningsetiske hensyn som har oppstått i forbindelse med datainnsamlingsprosessen.

### 3.1 Intervju som metode

Ifølge Anker (2020) vil kvalitative intervjuer som metode gi innsikt i hva en person mener om noe eller hvordan en person har opplevd en situasjon. Formålet med dette prosjektet var å få et innblikk i arbeidsprosessen fagpersonene har vært en del av og å få belyst ulike aspekter ved fremgangsmåten, og kvalitative forskningsintervju var dermed en naturlig metode å velge. En tekstanalyse av skolepolitiske dokumenter ville kunne gi relativt god informasjon om læreplanarbeidets generelle forløp, men en slik analyse ville ikke fått frem de potensielle spenningene og tankeprosessene som har ligget til grunn for arbeidet. For å få kunnskap om denne prosessen valgte jeg å intervjuere aktører som deltok i utviklingen av læreplanen for religions- og etikkfaget.

Intervjusituasjonen kan i mange tilfeller betegnes som dialoger, snarere enn spørsmål og svareanser (Christoffersen, Johannessen og Tufte, 2010, s. 135). En slik type dialog åpner for en dynamikk hvor utydigheter kan oppklares med oppfølgingsspørsmål, hvor det kan bes om utdyping (Brinkmann og Kvale s. 166). For dette prosjektet var det aspekter knyttet til læreplanarbeidet som var av interesse. Formålet var å innhente informasjon om fagpersonenes begrunnelser for læreplanens utforming, begrepsbruk i læreplanen og diskursen rundt læreplanarbeidet. Deler av intervjuet handlet om å undersøke fagpersonenes begrepsforståelse. Dette blir av Kvale og Brinkmann (2015) betegnet som *begrepsintervju*. I denne type intervjuer er formålet å undersøke informantens oppfatning av et begrep eller fenomen.

## 3.2 Utvalget

Det var klart fra prosjektets begynnelse at utvalget burde bestå av fagpersoner som hadde vært direkte knyttet til arbeidet med læreplanene for religions- og etikkfaget på grunnskolenivå og på videregående skole og opplæring. Det har blitt foretatt et *strategisk utvalg* hvor kriteriet har vært at deltakeren må ha vært direkte knyttet til arbeidet med læreplangruppen for det aktuelle faget (Gleiss og Sæther, 2021, s. 39). Dette har vært det eneste kriteriet for valg av informanter. En av fagpersonene har tilknytning til min utdanningsinstitusjon og kunne bistå i forbindelse med kontaktopprettelse med det aktuelle utvalget. Denne hjelpen gikk ut på å bekrefte hvem som satt i læreplangruppen og hvilken institusjon jeg kunne rette forespørslene til for å opprette kontakt. Informasjon om hvem som satt i de ulike læreplangruppene finnes i offentlige dokumenter publisert av Utdanningsdirektoratet. Fagpersonene som ble spurt om å delta i prosjektet har ulike bakgrunner og representerer forskjellige grener i fagmiljøet, deriblant lærere, lektorer og representanter fra høyskole- og universitetssektoren.

### 3.2.1 Kontakt

De aktuelle deltakerne fikk invitasjon til å delta på prosjektet via e-post. Ved første kontakt fikk fagpersonen informasjon om prosjektets overordnede tematikk og den aktuelle deltakerens involvering i læreplangruppen ble brukt som begrunnelse for invitasjonen. Fagpersonene ble oppfordret til å delta, både for å bidra med innsikt i arbeidsprosessen, men også for å dele tanker rundt den ferdige læreplanen. Det kan være verdt å merke seg at informantene ble informert om at prosjektets overordnede tematikk var *danningsforståelse* og *danningsaspekter* i læreplanarbeidet og at det var informasjon knyttet til dette arbeidet som var av interesse. Utover denne informasjonen, ble det ikke utgitt ytterligere detaljer om prosjektets tema. Deltakerne ble heller ikke oppfordret til å forberede seg eller sette seg inn i tematikken på forhånd. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at det i noen tilfeller kan være fordelaktig å sende intervjuguiden eller be deltakerne forberede seg eller lese seg opp frem til intervjuet. Jeg valgte i denne prosessen å ikke oppfordre til spesielle forberedelser, fordi informantene, etter min vurdering, kan beskrives som engasjerte og oppdatert på fagområde og i den faglige diskursen. Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv med beskrivelse av prosjektet, dets formål og samtykkeerklæring (vedlegg 1) som forklarte hva det innbar å delta som informant. Igjennom informert samtykke ble deltakerne informert om prosjektets

overordnede formål og detaljer knyttet til formelle retningslinjer om frivillig deltakelse og forhold knyttet til bruk av deltakers navn (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 104).

### **3.2.2 Anonymitet**

Gleiss og Sæther (2021) skriver at det i de fleste forskningsprosjekter er vanlig at deltakerne anonymiseres. Forfatterne legger til at det i enkelte tilfeller allikevel ikke er nødvendig å anonymisere fordi deltakerne kan være kjente eksperter på et fagområde eller offentlige personer (Gleiss og Sæther, 2021, S. 45). De aktuelle fagpersonene tilknyttet arbeidet med fagfornyelsen og læreplanene kan beskrives som kjente fagfolk i fagmiljøet og i samfunnsdebatten for øvrig. Av den grunn var det etter min og prosjektveileders vurdering, ikke nødvendig å anonymisere personene i dette prosjektet.

## **3.3 Utforming**

Et av dette prosjektets formål er å undersøke begreper og fenomener som kan ha ulike betydninger avhengig av hvem man snakker med. Denne avhandlingens overgripende tematikk kan betegnes som et slikt begrep eller fenomen. Å skulle innhente informasjon og meninger om et slik begrep kan by på utfordringer i form av uklarheter, misoppfatninger og kan lede til det Brinkmann og Kvale (2015, s. 243-244) beskriver som en jakt på den «egentlige meningen». Hva dannelsesbegrepet angår, mener Straume (2013) at det er lettere å si hva danning *ikke* er enn hva det er (Straume, 2013, s. 20). Med dette i mente, ble det utformet en intervjuguide med spørsmål om faggruppens mandat, prioriteringer og mål knyttet til utformingen av læreplanen for religions- og etikkfaget. Spørsmålene er designet på en måte som gjør at fagpersonene ikke direkte uttrykker seg om danning eller tilhørende teorier og filosofier. Det spørsmålene søkte å innhente av svar, var innsikt i situasjoner som oppstod i læreplanarbeidet og prioriteringer som ble gjort underveis, og igjennom disse svarene få et innblikk i fagpersonenes danningsteoretiske utgangspunkt eller standpunkt.

### **3.3.1 Valg av intervjuform**

Gleiss og Sæther (2021) skiller mellom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Deretter skiller de mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. I dette prosjektet ble den individuelle semistrukturerte formen valgt. Individuelle fordi det i dette prosjektet er fagpersonenes personlige fortolkninger, meninger og prioriteringer som har bidratt til å forme skolepolitiske styringsdokumenter. I tillegg ville individuelle intervjuer skape det nødvendige

rommet for å få frem fagpersonenes egne meninger og synspunkter. Semistrukturerte fordi formen åpner for spontanitet og en mulighet for informanten til å være med på å bestemme hva det snakkes om i intervjuet. Dette åpner for å kunne bevege seg mellom spørsmålene i intervjuguiden, følge opp spontane utsagn, til å stille oppfølgings spørsmål og å be om fordykning (Christoffersen et al, 2010, s. 136-137).

### **3.3.2 Intervjuguide**

Et av prosjektets formål var å undersøke hvordan fagpersonene reflekterte rundt arbeidsprosessen knyttet til fagfornyelsen og hvilken dannelsesforståelse vedkommende har hatt som grunnlag for sin medvirkning på styringsdokumentet. I Stortingsmelding 28. (2015-2016) står det at læreplangruppen «skal være bredt og hensiktsmessig sammensatt av lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre med faglig og fagdidaktisk kompetanse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 66). Denne føringen for læreplangruppens sammensetning førte til at gruppen bestod av et variert utvalg fagpersoner, med ulik erfaring og fra forskjellige deler av utdanningssektoren. Mangfoldigheten i gruppen åpnet for at det var mulighet for å få ulike svar på like spørsmål. Av den grunn ble alle deltakerne i utgangspunktet stilt de samme spørsmålene.

Intervjuguiden er delt opp i fem temaer. Disse er knyttet til arbeidsprosessen, fagets demokratiske aspekt, fagets kjerneelementer, kompetansemål og tverrfaglige temaer (se vedlegg 2). Hvert tema bestod et sett med spørsmål og oppfølgings spørsmål. Alle spørsmål var laget med hensikt om å la deltakeren fortelle om arbeidsprosessen, men også reflektere omkring valgene som ble tatt under prosessen. Eksempelvis kunne spørsmål som «hvordan dere kom frem til kjerneelementene» åpne for en beskrivelse av arbeidet, men også om pedagogiske, filosofiske eller didaktiske aspekter som var viktig for arbeidet. Intervjuguidens tydelige oppdeling i tematiske kategorier gjorde det enkelt å ha oversikt under samtalen og også styre samtalen mellom de forskjellige tematiske emnene. Styringen i denne sammenheng referer til samtalekontroll og disponering av tid.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) beskriver kvalitative intervjuer som et håndverk. Forfatterne vektlegger verdien av å gjennomføre intervjuer for å bli bedre til å intervju. Fronesis var et begrep som i forrige kapittel ble beskrevet som praktisk klokskap. Begrepet

kan allerede her bidra til å sette ord på hva den dyktige intervjuer må besitte av egenskaper for å utøve sitt håndverk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88 og 95) skriver at god praksis innebærer å avgjøre hvilke teknikker som bør tas i bruk i en gitt situasjon og å bedømme og agere på det viktigste i situasjonen. Min erfaring som intervjuer er naturlig nok begrenset, men det ble gjennomført ett pilotintervju for å prøve ut intervjuguiden (Gleiss og Sæther, 2021, s. 95). Dette intervjuet ble gjennomført fysisk og med en informant jeg hadde en relasjon til fra før. Pilotintervjuet viste at det var nødvendig med enkelte justeringer i intervjuguiden, blant annet at noen tematikker burde vektlegges mer og at læreplanens kjerneelementer burde vies mer oppmerksomhet. Til tross for justeringsbehovene, ga pilotintervjuet gode resultater og dataene fra dette intervjuet er brukt i prosjektets analytiske del.

Det ble tidligere nevnt at deltagerne i utgangspunktet ble stilt de samme spørsmålene. Det bør legges til at det ble gjort enkelte tilpasninger i intervjuguiden for å bedre treffe den enkelte fagpersonens kompetanse i intervjusituasjonen. Som eksempel ble det referert til læreplanen for KRLE i intervju med representanten fra grunnskolen og RE til representanten fra videregående skole. Det ble ikke gjort endringer som påvirket de overordnede temaene.

### ***3.4 Gjennomføring***

Det har til nå blitt redegjort for forberedelsene til gjennomføringen av intervjuene og analysen. I det følgende vil gjennomføringen av intervjuene presenteres og deretter vil det praksisen knyttet til det analytiske arbeidet legges frem.

#### **3.4.1 Intervjuene**

Ifølge Christoffersen et al. (2010) kan intervjuguiden deles inn faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og kompliserte og sensitive spørsmål. Jeg vil bruke disse termene for å beskrive hvordan intervjuene har foregått og begrunne valgene som er tatt i intervjusituasjonen.

Faktaspørsmålene handlet i stor grad om fagpersonens utdanning, ansiennitet, erfaring og faglig interesseområde. Disse spørsmålene ble stil for å danne et bilde av deltakeren.

Introduksjonsspørsmålene handlet om hvordan arbeidet med fagfornyelsen i grove trekk gikk ut på, hvordan læreplangruppen var satt sammen og hvorfor deltakeren ønsket å være del av

gruppen. Målet med disse spørsmålene var å introdusere deltakeren for intervjuets hovedtema (Christoffersen et al., 2010, s. 141). Disse spørsmålene bidro samtidig til å skape en faglig kontekst for samtalen.

Overgangsspørsmålene ble i stor grad erstattet av at samtalen beveget seg mellom intervjuets ulike temaer. Det har tidligere blitt nevnt at temaene var flytende i den forstand at fenomenene som skal belyses kan ha flere sider ved seg. Eksempelvis fikk kjerneelementenes funksjon annen betydning da de ble diskutert i lys av demokratiutvikling sammenliknet da de ble diskutert i en didaktisk kontekst. Den grunnleggende tanken var at det deltakeren fortalte om arbeidsprosessen og begrunnelsene for valg som var tatt, kunne bidra til å si noe om fagpersonenes individuelle dannelsesforståelse. Allikevel ble ofte svarene gitt i en vi-form, altså var det ofte gruppens mening som ble presenter. Ofte startet svarene med «vi mente» eller «vi ville». Derfor ble det nødvendig å be om en personlig mening i tillegg til gruppens felles mening.

Nøkkelspørsmålene var knyttet til prosjektet overordnede tema. Disse var utformet med formål om å la deltakeren blant annet fortelle hvordan vedkommende så for seg at kjerneelementene skulle fungere og hvordan kompetansemålene skulle oppnås. Eksempel på nøkkelspørsmål som ble stilt var om fagpersonene kunne «si noe om kjerneelementenes funksjon» eller «hvordan bidrar faget inn i de tverrfaglige temaene». Det er vanskelig å avgjøre om noen av spørsmålene som ble stilt i intervjuet kan ha blitt vurdert som kompliserte eller sensitive. Inntrykket var at samtlige deltakere hadde bred og god kunnskap om intervjuets temaer. Det bør allikevel legges til at læreplanarbeidet ble gjort i en periode mellom 2017 og 2018. Det kan ha påvirket detaljnivået på informasjonen som ble innhentet.

Fagpersonene representerer et bredt spekter av kunnskapsformidlere og kommer fra ulike steder i landet. Grunnet geografiske distansene, ble alle møter, unntagen ett, gjennomført på Zoom og varte omkring 60 minutter. Fordi denne formen for møte kan oppleves som upersonlig eller formell, kan den ha påvirket intervjuet og informasjonen som er samlet inn (Tjora, 2017, 169). Allikevel kan man argumentere for at denne møteformen oppleves som godt innarbeidet og brukervennlig. Den digitale møteplattformen virket stabil og har en opptaksfunksjon som gjør det lett å ta opp bilde og lyd. Intervjuene har altså blitt tatt opp på

bånd. Dette ble gjort for å vie informanten og intervjusituasjonen full oppmerksomhet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

### **3.4.2 Analyse**

I etterkant av intervjuene ble opptakene transkribert fortløpende. Deretter ble en mengde sitater valgt ut og blitt gitt en skriftlig og leservennlig form (Gleiss og Sæther, 2021, s. 98-99). Sitatene har blitt sortert og kodet med utgangspunkt i en *abduktiv* koding, som innebærer at kodene er laget med utgangspunkt i datamaterialet for så å bli justert av de teoretiske perspektivene prosjektet bygger på (Anker, 2020, s. 79-80). Dette er gjort å spisse kodene og for at det teoretiske grunnlaget kan bygges på.

Det analytiske arbeidet og diskusjonen i prosjektet er delt. Dette valget har blitt gjort for å tydeligere vise hvordan det teoretiske grunnlaget kan bidra til å underbygge og forklare de valgene som er gjort i arbeidet knyttet til fagfornyelsen og begrunnelse som er gitt for valgene. En ytterligere årsak er at teorien kan bidra til å styrke funnene som er gjort i analysen og skape perspektiv basert på det teoretiske grunnlaget (Anker, 2020, s. 43 og 93).

## **3.5 Overføringsverdi og etiske betraktninger**

I tillegg til de formelle retningslinjene som blant andre NSD (Norsk senter for forskningsdata, se vedlegg 3) og utdanningsinstitusjonen krever for forskningen, må forskeren ta hensyn til skjønnsmessige etiske vurderinger i arbeidet (Anker, 2020, s. 104-105). Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for prosjektets overføringsverdi og fremlegge etiske betraktninger som er gjort før, underveis og etter forskningsarbeidet.

### **3.5.1 Overføringsverdi**

Anker (2020, s. 110) påpeker at dataene i en avgrenset kvalitativ studie ikke er generaliserbare og ikke nødvendigvis har overføringsverdi til andre studier. Videre legger hun til at selv om funnene ikke er generaliserbare, vil de kunne virke overførbare. Funnene som er samlet inn i denne studien forteller noe konkret om arbeidet *denne* læreplangruppen gjennomførte, men kan også si noe om arbeidet som er gjort i læreplangrupper for andre fag. Utdanningsdirektoratets vektlegging av tverrfaglige temaenes sentrale rolle for læreplanverket kan trekkes frem som et eksempel på en føring som er felles for samtlige fag (Meld. St. 28, 2015-2016 s. 24). En slik føring innebærer et rammeverk for hvordan fagfornyelsen skal

foregå og hva som skal vektes og prioriteres. I dette ligger det også en dannelsingsforståelse som vil påvirke utformingen av de ulike fagenes læreplaner. Dette medfører en overføringsverdi, og det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet vil kunne bidra til å belyse ulike aspekter ved fagfornyning for andre fag. I tillegg kan datamaterialet for denne studien fortelle noe om danningens posisjon og dannelsingsforståelse i samtiden.

### **3.5.2. Etske betraktninger og mulige fallgruver**

Som en motsetning til forskningens forventning om objektivitet, kan forskerens posisjonaltet bidra med en subjektiv side ved forskningen. Som eksempel mener Gleiss og Sæther (2021) at et potensielt asymmetrisk maktforhold mellom forsker og forskingsdeltaker bør belyses. Min posisjonaltet var preget av en rolle som uerfaren forsker, og i møte med fagpersonen med høy kompetanse på fagområde, kan intervjuformen betegnes som eliteintervju (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 175-176). Fagpersonene som har arbeidet med læreplanene kan sies å ha stor definisjonsmakt og faglig nedslagsfelt, og i et slikt møte vil min posisjon åpenbart preges av forholdsmessig mindre ansenitet og erfaring. I tillegg behøves det et tydelig teoretisk grunnlag for å kunne avgjøre hva slags danningsteoretisk utgangspunkt fagpersonen har. Ikke mindre utfordrende kan det være å skulle opparbeide tilstrekkelig kompetanse på fagområdet for å kunne si noe om sammenhengene mellom fagpersonens danningsteoretiske utgangspunkt og hvordan dette reflekteres eller uttrykkes i læreplanen.

Som tidligere nevnt har flere av deltakerne gjort det klart at det har gått en viss tid siden vedkommende arbeidet i læreplangruppen. Ofte ble dette nevnt når spørsmål knyttet til læreplangruppens mandat og føringer kom opp. Man kan argumentere for at dette kan ha påvirket dataene. Allikevel vil jeg påstå at de grunnleggende holdningene og det filosofiske grunnsynet hos deltakerne er drastisk endret siden læreplangruppen gjennomførte sitt arbeid i 2018.



## Kapittel 4. Fagpersonenes uttalelser

I dette kapittelet presenteres analysen av intervjuene. Jeg snakket med fagpersonene om blant annet arbeidsprosessen, fagets demokratiske aspekt, kjerneelementer, kompetansemål, tverrfaglige temaer, minoritetsperspektiv og hvordan de så for seg at læreplanen skulle brukes. Kapittelet er delt inn i tre kategorier. Disse er utviklet på grunnlag av intervjudataene og det fagpersonene vektla i samtalen vi hadde. Kategoriene som er trukket frem er *føringene* for arbeidet, *demokratiske aspekter* knyttet til arbeidet og *kunnskapsdiskurs* i læreplanarbeidet. Den kategoriske inndelingen vil bidra til å belyse prosjektets problemstilling ved å sette søkelys på kjerneelementenes utvikling, dannelsenaspekter knyttet til demokrati og forholdet mellom de ulike kunnskapsformene episteme, techne og fronesis i faget.

### 4.1 Føringer

Føringene for arbeidet med læreplanen har blant annet komme fra departementet, igjennom verdigrunnlaget i Overordnet del og formålsparagrafen. Som nevnt i delkapittel 1.1 *Fagfornyelsen* har departementets føring handlet om å redusere stofftrenghet og øke graden av dybdeløring. I det følgende vil føringer knyttet til stofftrenghet og kravet om læreplanen som et helhetlig bruksdokument, trekkes frem.

#### 4.1.1 Stofftrenghet

En del av læreplangruppens oppdrag, var å redusere antall kompetansemål og minimere stofftrenghet. I Stortingsmelding 28. (2015-2016) står det at:

Detaljerte innholdsbeskrivelser uttrykker mindre tillit til lærernes faglige vurderinger, og reduserer mulighetene til å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser. I tillegg kan det bli vanskelig å redusere det som omtales som stofftrenghet i fagene» (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 44).

I dette ligger det et ønske om at den store mengden detaljer i læreplanen skal reduseres og muligheten for lokale tilpasninger skulle økes. I et spørsmål knyttet til forventning lokal tilpasning, til arbeide og dets føringer, svarte Skeie følgende:

Skeie: Vi var rammet inn av noen forventninger, eller noen premisser fra Utdanningsdirektoratet. Det var en slags ramme for hvordan disse læreplanene skulle se

ut. (...) For eksempel at kompetansemålene skulle være kortere og mindre omfattende. Dette har selvfølgelig betydning for hvordan formen ble. (...) Når innholdet i planen er vide, tolkbare og kanskje vage på mange punkter, så betyr jo det at de kan fylles med innhold andre steder. (...) Dette er jo en slags svakhet eller sårbarhet. Faget kan jo bli fylt med mye forskjellig, og hvis det ikke er bra, så blir det et problem, for da har du jo ikke noe annet enn disse formuleringene å ta utgangspunkt i.

Dette sitatet viser to ting. For det første viser det hvordan faggruppen skulle løse problemet knyttet til stofftrengselen i skolen. Å ta ut kompetansemål vil være en naturlig måte å løse dette problemet på, noe som også understrekes i NOU 2015: 8. Spørsmålet som da oppstår, er hva som skal tas ut, hva som skal få bli og om noe skal erstattes. Løsningen vil være, noe samtlige fagpersonene poengterer; å fylle fagplanen med krav og mål som er mer vide. For det andre kan det oppstå et gap mellom hva som står i fagplanen og hva profesjonsutøveren selv velger å vektlegge i undervisningen, når enkelte kompetansemål fjernes og erstattes med åpnere mål og krav.

Et av målene for fagfornyelsen er at læreren skal gis økt handlingsrom for å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevens forutsetninger (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 43). Dette medfører et profesjonelt ansvar hos læreren i valg av faglig innhold og arbeidsmåter. Stofftrengselen som det pekes på i Stortingsmelding 28. (2015-2016), kan sies å bli løst av en økt fagautonomi, men stiller samtlige strengere krav til lærerens profesjonelle vurdering, både i forståelse av fagplanen, men også i sin vurdering av hvilke tematikker som bør tas med i undervisningen.

Skeie påpeker at faget kan bli fylt med forskjellige ting, noe som i seg selv ikke er galt. Allikevel kan det være problematisk når valg av innhold i faget ikke stemmer med hva faget har som mål å formidle. Stortingsmelding 28. (2015-2016) understreker hvordan kjerneelementene skal bidra til å definere hva slags faglig innhold som skal med i læreplanen og påpeker at «definering av kjerneelementer i fag innebærer å prioritere faglig innhold på en god måte for å unngå stofftrengsel». Videre står det at «målet er at slike definerte kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i fagene» (Meld. St. 8. 28, s. 35-36 og 43). Mindre stofftrengsel og en mer åpen fagplan vil kunne innebære en økt frihet hos læreren og en mulighet til å fylle faget med fagstoff som læreren mener er vesentlig. Videre vil

innholdsorienteringen virke retningsgivende for hva slags stoff som skal gjennomgås og vil svare på utfordringer knyttet til problematikken med abstrakte mål i fagplanen. På et spørsmål knyttet til samme tematikk, trakk Olsen inn kjerneelementenes funksjon og ga følgende uttalelse:

Olsen: Utgangspunktet for religionsfagene var at de hadde fått mye kritikk for at de var omfattende og for spesifikk. De var for detaljert (...) og hadde for mange læringsmål. (...) Dette førte til at man kunne miste noe av den overordnede forståelsen av faget. For å prøve å få en mer helhetlig forståelse av faget og sikre at elevene skulle lære det samme, så ville man at vi skulle gå veien om kjerneelementer.

En av de øvrige nevnte kritikkene mot abstrakte kompetansemål og krav, er at lærerens ansvar for å velge fagstoff blir for stort. Dette påpekes også i Meld. St. 28 (2015-2016). Her refereres høringen av NOU 2015: 8, hvor eksempelvis Utdanningsforbundet mente at «en styrket innholdsorientering kan gi økt støtte til lærerens arbeid og bidra til å styrke elevens felles faglige og kulturelle referanserammer» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 43-44). Både Olsens svar og forbundets forslag kan sies å fremme samme innvending. Faget trenger en tydelig helhet og klare rammer, slik at elevene lærer det samme. Spørsmål som da oppstår, er hva disse felles rammene skal være og hva som kan beskrives som fagets fundamentale innhold. Det er dette som er kjerneelementenes funksjon. De skaper også, slik Olsen uttrykker, en helhet i faget som sørger for at elevene lærer en del av det samme fagstoffet. En ytterligere funksjon kan illustreres med Olsens videre utdyping av kjerneelementenes rolle:

Olsen: Ideelt sett, så gir kjerneelementene lærere anledning til å til å ha noe å styre og lage en plan ut ifra. Uansett hva vi [læreren] velger å ta opp, gir det oss muligheten til å ta opp ganske ulike ting, så lenge vi klarer å berøre de fem kjerneelementene (...) Grunnfjellet er på en måte de fem kjerneelementene. Hva slags detaljkunnskaper som kommer på toppen av det kan variere, men de skal ha de fem [kjerneelementene som grunnlag].

Kjerneelementene skaper ideelt sett et felles rammeverk for undervisning og er med på å bygge de nødvendige referanserammene og en felles kunnskapsbase. Samtidig løser de problemet knyttet til stofftrensel og åpner for økt profesjonsautonomi og lokale hensyn. De tydeliggjør

også viktigheten av profesjonsutøver med god dømmekraft og evne til å vurdere hva som skal tas inn i undervisningen og opplæringen.

#### **4.1.2 Helhet i læreplanen**

I de følgende sitatene belyser Olsen og Skeie forholdet mellom Overordnet del, kjerneelementer og arbeidet med kompetansemål. De gir eksempler på hvordan alle deler av læreplanen henger sammen og hvordan kjerneelementene virker som utgangspunkt for alt arbeid med læreplanen. Et tydelig mål for arbeidet har vært å skape et dokument som kan fungere som et hele, hvor alle deler har med hverandre å gjøre. Kravet om å opprettholde en helhetsforståelse av dokumentet skapte et rammeverk for arbeidet med læreplanen. Skeie eksemplifiserer det ved å fortelle at læreplangruppen «(...) prøvde å se på hvordan vi kunne bruke kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og andre elementer fra overordnet del. Hvordan kunne vi bruke de som utgangspunkt for å konkretisere dette i retning av kompetansemål». En annen uttalelse fra Olsen vil kunne understreke Skeies poeng ytterligere:

Olsen: Vi måtte lage kompetansemål som knytter seg til kjerneelementene. De [kjerneelementene] ga en retning på [hvordan vi skulle lage] kompetansemålene. Og når vi hadde laget kompetansemål, så kunne vi se på kjerneelementene og si: Er det her relevant? Kan det her sies å utdype kjerneelementene? Det var flere ganger hvor vi lagde kompetansemål, og så fant ut at «nei, vi kan ikke knyttet [kompetansemålet] til et kjerneelement, så da må det ut».

Sitatet forteller hvor tett forholdet mellom kjerneelementene og kompetansemålene er. Man kan hevde, slik Skeie også påpeker, at når innholdet i læreplanen er vide og åpne for tolkning, vil dette også påvirke kompetansemålenes utforming. I den ferdige læreplanen for religions- og etikkfaget på videregående skole er det laget 14 kompetansemål. Til sammenlikning var det 32 kompetansemål i den tidligere læreplanen for samme årstrinn. Skeie bemerket at det var en utfordring å skulle lage konkrete og spissede kompetansemål, men som samtlige skulle være med på å bevare åpenheten, både i Overordnet del og i kjerneelementene.

Koblingen mellom kjerneelementer og kompetansemål er et eksempel på hvordan de ulike delene av læreplanen henger samme. At læreplanen rent praktisk skal brukes som et hele og tilhørende utfordringer, beskrives av Halden i følgende uttalelse:

Halden: Vi fikk beskjed om at hele læreplanen skulle leses sammen [som et hele]. Så hvis du bare leser kompetansemålene, så kommer du ikke i mål. Og hvis du bare leser kjerneelementene, så kommer du heller ikke i mål. Du må lese alle deler sammen. (...) Måten andre leser læreplanen på er ikke nødvendigvis sånn som vi [læreplangruppen] har tenkt det.

Halden bemerket også at arbeidet med læreplanen har pågått over lang tid, og at det ferdige produktet bærer preg av å ha blitt utarbeidet av fagpersoner som blant annet har blitt kurset og instruert i hvordan dette arbeidet skal foregå og hvordan produktet skal se ut. En måte å forstå Halden på er at det kan oppstå et gap mellom den idealistiske fremstillingen av læreplanen og hvordan læreplanen faktisk brukes i praksis.

En mer åpen læreplan, med tolkbare målsettinger kan skape utfordringer for profesjonsutøveren/læreren i klasserommet. Læreplanens form legger opp til en fri, aktiv og oppdatert profesjonsutøver, med god evne til å undervise i relevant fagstoff som i større grad skal speile lokale forhold, men som kan knyttes til et allment plan. Skeie påpeker at det var røster utenfor læreplangruppen som mente at «sluttresultatet ble for vagt og for lite tydelig, og at det ble usikkerhet knyttet til hva *dette* kompetansemålet egentlig betød. Og de [kritikerne] synes ikke vi gjorde den jobben ferdig, og når ikke vi gjør det, så må jo læreren gjøre det».

I dette ligger en myndiggjøring av profesjonsutøveren og dens evne til å ta gode beslutninger på hva som skal gjennomgås og undervises i. Dette ilegger profesjonsutøveren en forventning om å ikke bare ta gode valg, men innlemme partikulær emner som kan si noe om et allment tema. Skeie setter ord på denne forventningen i følgende sitat:

Skeie: Vi tenkte at hvis vi [læreplangruppen] tar valgene [om hva som skal gjennomgås] i kompetansemålene hele veien, da har jo vi sagt hvilke ting man skal gå i dybden på (...). Og da hadde vi ødelagt den ideen som vi ville fremme, for da var det satt et sett med utvalgte temaer [som skulle gjennomgås], noe som kunne bli ganske merkelig. Det er mange ting man kunne si at det står ikke et ord om i kompetansemålene. (...) [For eksempel] er ikke bibelen nevnt, men og det er jo ikke fordi vi ikke mener man skal jobbe med det. Det er fordi vi følte at vi veldig fort havner opp i en situasjon der vi har plukket ut et lite sett med kunnskapsbiter som vi sier at man jobbe med i skolen.

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det at «læreplanene skal være tydelige, men de skal samtidig gi et lokalt handlingsrom slik at opplæringen blant annet kan tilpasses lokale forhold og den aktuelle elevgruppen». Ifølge Skeie kunne denne dynamikken oppleves som utfordrende, men ideelt sett er den mulighetsskapende fordi den bringer profesjonsautonomi til læreren lokalt og i større grad åpner for å tilpasse undervisningen for elevens forkunnskaper.

#### **4.1.3 Læreplanens verdigrunnlag**

I tillegg til å at læreplanen og alle dets deler skulle ha direkte koblinger til kjerneelementer, skulle også verdigrunnlaget som uttrykkes i Overordnet del sette rammene for hvilke verdier som skulle preget styringsdokumentet. Anker forklarer forholdet mellom læreplangruppens oppdrag og Overordnet dels verdigrunnlag på følgende måte:

Anker: Overordnet del, som er blitt en veldig viktig del av læreplanen, skal bevare dannelsingsaspektet fordi den [Overordnet del] er veldig verdiorientert. (...) Så å se til [disse] verdien var også en del av vårt mandat da vi skrev kompetansemålene, slik at de [Overordnet del og læreplanen] ikke ble helt uavhengig av hverandre.

Flere av fagpersonene har påpekt at det kan oppstå en distinksjon mellom den ideelle bruken av læreplanen og den faktiske bruken. I dette sitatet kommenterer Anker kompetansemålene og tilknytting til Overordnet del. I forholdet mellom Overordnet del og læreplanen skapes en forsikring om at verdiene som uttrykkes i Overordnet del også skinner igjennom og blir tatt vare på dersom kompetansemålene får mer oppmerksomhet i klasserommet enn for eksempel kjerneelementene. Ved å la Overordnet dels verdigrunnlag gjennomsyre alle aspekter i læreplanen, vil også verdigrunnlaget tas vare på, selv om læreplanen ikke blir brukt på intendert måte. Anker legger til at det er viktig at disse verdiene «er synlig i kompetansemålene fordi vi vet at det fort blir dette lærere forholder seg til og det som eksamen legger opp til». Koblingen mellom Overordnet del og læreplanen i faget skal sørge for at verdigrunnlaget blir tatt vare på. At Anker knytter læreplanens dannelsingsaspekt til verdigrunnlaget i Overordnet del, vil bli kommentert i kapittel 5. *Danningsteoretiske perspektiver i fagfornyelsen.*

## 4.2 Demokratiske aspekter

Fagpersonene knyttet arbeidet til demokratiske aspekter på forskjellige måter og i ulike deler av intervjuene. Fagpersonene kobler i varierende grad de demokratiske aspektene direkte til grep som er gjort i læreplanen. Dette kan ha sammenheng med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* og at føringen fra Overordnet del om at «opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Udir. 2022g), og at denne føringen oppleves som så innarbeidet at det virker selvfølgelig.

### 4.2.1 Religion i religions- og etikkfaget

Et av de større temaene som ble brakt opp i intervjuene, var hvilke religionsfaglige aspekter faget skal ta for seg. For eksempel har flere av fagpersonene bemerket at de ønsket å endre faget i en retning *bort fra* et fag som lente seg på et verdensreligionsparadigme. På et spørsmål knyttet til hvilke endringer læreplangruppen var enige om, svarte Olsen at fagpersonene i stor grad var enige om at «verdensreligionsparadigmet er litt forlatt. (...) Sentralt [for denne endringen] har vært inntrykket fra verdensreligionsparadigmet om at religioner er mastodonter som kan studeres og undervises i som en enhetlig størrelse». Ser man på den ferdige læreplanen for religions- og etikkfaget på videregående skole (REL01-02), nevnes ingen religioner før kompetansemål og vurdering. I følgende uttalelse beskriver Anker hva slags religions- og etikkfag læreplangruppen så for seg:

Anker: Læreplangruppa var ganske enige om ikke å ha inn så mye om verdensreligioner [i læreplanen]. Altså, være et *åpnere* religionsfag. (...) [Allikevel] ligger det i opplæringskolven at «verdensreligionene» skal inn [i undervisningen], så det lå på overordnet plan. Vi ønsket allikevel ikke å spesifisere så veldig mye inn i planen, men det var høringsuttalelsene ganske kritiske til. Veldig mange ønsket et større presisjonsnivå, så på slutten gikk vi inn og presiserte noe mer på religioner.

Å gjøre faget *åpnere* kan innebære en økt mulighet for å fremme nyanser og mangfold i undervisningen. Den essensialistiske oppfatningen om at religioner kan deles i faste størrelser reduseres, og endringen innfrir også departementets ønske om mulighet for økt profesjonsautonomi på lokalt plan. På et vis kan man hevde at verdensreligionsparadigme står i kontrast til mangfoldet. Den systematiske måten å dele religioner og livssyn inn på kan bidra til å skape en grov oversikt over det religiøse landskapet, men med denne organiseringen

forsvinner mangfoldet og nyansene viskes ut. Olsen eksemplifiserer en av læreplanens endringer ved å understreke mulige problemer ved nevnte paradigme:

Olsen: Vi gikk bort fra verdensreligionsparadigmet, og så løste vi det med det håpløse skille mellom østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner. Der gikk det litt for fort i svingene. Og det var et veldig klart press fra departement og direktoratet om å løse det. Vi måtte være mer eksplisitt på å nevne religioner. Vår ideelle plan om å ikke å nevne noen religioner, ble skutt ned. Ideen vår var å ha et fag som ikke skulle gi føringer på å si bestemte religioner, litt ut ifra en sånn ideell forståelse av at de begrepene for hver en religion er litt vanskelige og problematiske, egentlig. Altså, hvis vi snakker om *kristendommen* eller *islam* som én størrelse, så blir det litt monolittisk. Men vi innså jo likevel at her må det faktisk nevnes, og det har litt med den pedagogiske forventningen knyttet til hva faget skulle være å gjøre. Så den dimensjonen er der, og vi ville ikke ramse opp religioner i kompetansemålene. (...) Vi fikk [beskjed] om at vi måtte nevne noe i kompetansemålene. Helt på slutten av arbeidet fikk vi beskjed rett fra departementet om at kristendommen skulle nevnes eksplisitt i kompetansemålene.

I forlengelse av sitatet, kan det legges til at begrepet «verdensreligioner» brukes i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2009, §2-4) og om religions- og etikkfagets relevans og verdier (Udir. 2022h). På spørsmål knyttet til faglig diskusjon i læreplangruppen, trakk Olsen frem et Ninian Smarts religionsdimensjonsmodell som eksempel på hva faget *ikke* skulle være:

Olsen: Vi bestemte oss tidlig for at vi ikke ville inn på Ninian Smarts dimensjonsmodell. Det vi gjorde helt fra starten av var å ta litt aktivt avstand og å gå litt videre fra det vi opplevde som et etablert paradigme for religionsfaget, som handler om faget som personlig utvikling, verdensreligionsmodell og faget som et slags identitetsutviklingsfag. Det var stor enighet om at vi ikke skulle dit, men at vi skulle videre. Jeg tolker det dithen, og dette er *min* tolkning, at det var dette Utdanningsdirektoratet ville og at de bevisst hadde satt sammen ei gruppe som i det minste var åpen for å lage noe nytt, og som ikke nødvendigvis skulle beholde faget slik det var. Altså, at en del av fagfornyelsen på en måte var å sette sammen en gruppe som kunne oppnå enighet om at faget skulle bli noe nytt. Og det er interessant at både praksisfeltet og forskningsfeltet [i læreplangruppen] var så enige [om denne endringen].



På oppfølgingsspørsmålet om hvilke fordeler akkurat denne endringen kunne resultere i, svarte Olsen følgende:

Olsen: Når det gjelder Ninian Smarts dimensjonsmodell, så var nok diskusjonen litt større fordi at den pedagogisk sett er så god. Men det vi nok i større grad ønsket å få frem, og som for min del er viktig, et tydeligere maktperspektiv gjennomgående [i læreplanen], og et *maktkritisk* perspektiv. Dette er noe jeg opplever at [for eksempel] Ninian Smarts modellen i liten grad åpner for.

Olsen og Ankers uttalelser kan oppsummeres i at den tradisjonelle vektleggingen av epistemisk religionskunnskap som ofte knyttes til et verdensreligionsparadigme, skulle bort. Med en slik endring, vil man, som Anker påpeker, innfri myndighetenes krav om en åpnere læreplan. Endringen vil også kunne skape et mer nyansert religions- og etikkfag, med økt mulighet for å utforske mangfold. I tillegg til ønsket om å gå bort fra verdensreligionsparadigmet, bemerker Olsen fagets identitetsutviklende aspekt og dets potensielle mulighet for personlig utvikling.

#### **4.2.2 Selvutvikling i religions- og etikkfaget**

En tematikk om ofte kom opp i intervjuene, var læreplangruppens diskusjoner rundt kjerneelementet som omhandler utforsking av eksistensielle spørsmål og svar. Kjerneelementet ble ofte trukket inn i forbindelse med temaer som personlig utvikling og identitetsutvikling. Skeie beskriver temaet på følgende måte:

Skeie: Jeg husker godt at vi diskuterte eksistensielle spørsmål en del, for dette var en ting som vi hadde litt ulike synspunkter på. Noen var veldig opptatt av at det måtte være med som et eget punkt, og andre tenkte det at dette går an å få fram på en annen måte, [for eksempel] ved å legge det inn i et eget punkt som kanskje var formulert på en annen måte og som ikke gav det så mye trykk.

På spørsmål om hva uenigheten i forbindelse med nevnte kjerneelement gikk ut på, oppsummerte Olsen diskursjonen slik:

Olsen: I løpet av arbeidet med kjerneelementene, så tror jeg spørsmålet om eksistensielle spørsmål og svar var den største diskusjonen. (...) Her stod brytningen ganske sterkt mellom i hvor stor grad faget i det hele tatt skal jobben med eksistensielle spørsmål og

svar og i hvor stor grad faget skal *gi* svar eller driver med utforskning av det. Så det kjerneelementet [kjerneelement nummer tre] er den pragmatiske løsningen på det. Jeg synes at vi kom fram til noe som fungerte der; som rommer muligheten for å ta med seg de eksistensielle diskusjonene, men unngå det som kan nærme seg det mer dogmatiske og forkynnende (...) Altså, det var kanskje selvutviklingsdimensjon som jeg, blant flere, ønsket å nedtone.

I denne uttalelsen uttrykkes en spenning mellom fagets epistemiske kunnskapsdimensjon og fagets mulighet for selvutvikling. I tillegg kan også identitetsutvikling knyttes til selvutviklingsaspektet. Da Olsen ble bedt om å utdype uttalelsen, svarte han:

Olsen: Jeg følger den tradisjonen som har kritisert det tidligere [religions- og etikk] faget og religionspedagogikken som i for stor grad snakker om *selvutvikling* som en viktig del av faget, der selvutviklingen nesten kan få å litt terapeutiske elementer og der religionslæreren nærmest blir en slags livs-guide. For min del er det viktig at religionsfaget er et *vanlig* fag. Og at det ikke er sånn at du kommer inn i religionsfaget, så skal du få svar på spørsmål som er veldig mye større enn i alle andre fag. Religionsfaget har ikke spesielt ansvar for å for å bidra til elevenes eksistensielle utvikling på den måten, sammenliknet med skolen som sådan. Religionsfaglig sett, så handler det i bunn og grunn om å se på religion som noe vanlig. Religion er en vanlig størrelse som ikke krever helt ekstraordinære egenskaper av religionslæreren.

Videre legger Olsen til at selvutvikling kunne tas inn i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og at «de tverrfaglige temaene er en nøkkel for å ta med denne dimensjonen». Dette peker i retning av at disse elementene har en plass i skolen, men at det ikke er ett fags ansvar å skulle arbeide isolert med det. Ulike fag rører ved ulike deler av elevens selvutvikling. Dette kan også handle om at det partikulære hvert enkelt fag representerer, ikke er tilstrekkelig for å dekke samtlige sider ved temaer som folkehelse og livsmestring eller demokrati og medborgerskap (disse temaene kalles tross alt *tverrfaglige*). Videre vil det i en dannelsesfilosofisk sammenheng være nærliggende å spørre om hva selvutvikling og identitetsutvikling innebærer i en skolefaglig kontekst. I kapittel 1. ble det referert til læreplanverkets Overordnede del og prinsipper for læring, utvikling og danning. Her står det at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets

frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Udir, 2022a). Man kan forstå dette innholdet som at skolen skal bidra til en selvutviklingsprosess eller identitetsforming. I intervjuet med Olsen blir følgende nyanser lagt til:

Olsen: Jeg synes ikke at den personlige dimensjonen ved faget er det viktigste. Eller, det kommer litt an på hva man legger i det personlige, så klart, men hvis vi snakker om på det personlige nivået, så handler det for min del om *perspektivering*. (...) Når vi snakker om det personlige i religionsfagene, så havner vi fort over på identitet, egen tro og eksistensielle spørsmålene, (...) og det er jeg mindre sikker på om religionsfagene skal være en del av.

Man kan forså Olsen dithen at han skiller mellom det som kan forstås som «egen tro» og perspektivering på et personlig nivå. Det Olsen kaller den «personlige dimensjonen» kan innebære ens egen tro, livssyn eller religiøse oppfatning. På den ene siden skal ikke skolen operere med praksis som kan virke forkynnende og skal derfor ikke røre denne delen (Opplæringsloven, 2009, §2-4). I dette kan man lese en forståelse om at enkelte spørsmål finnes det ikke ett svar på. På den andre siden kan det faglige innholdet bidra til å påvirke den «personlige dimensjonen», og vil dermed knyttes til den personlige utviklingen. I denne utviklingen kan elevens evne til perspektivering være et redskap *for* personlig utvikling.

#### **4.2.3 Perspektivering og mangfoldforståelse i religions- og etikkfaget**

Et av spørsmålene som ble stilt i intervjuet var hva fagpersonen mener at religions- og etikkfaget kan bidra med. Det var særlig to aspekter som kom til uttrykk. Det første var fagets mulighet til å fremme arbeide knyttet til likhet og ulikhet i samfunnet. Skeie beskrev det på følgende måte:

Skeie: (...) Det er veldig stor forskjell på hva folk mener om religion, livssyn og verdier i samfunnet. Det berømmelige mangfoldet er på en måte enda mer forsterket. (...) Jeg tror at på individplanet, det at vi tror og tenker veldig forskjellig som individer og på grunn av individualismen i samfunnet, så drives vi på en måte ifra hverandre fordi vi også er opptatt av at vi skal få lov til å tro og tenke forskjellig. Og da tenker jeg at det begynner det å bli litt kritisk å finne frem til en måte å snakke sammen på. Vi lever jo i et samfunn sammen og skal få det samfunnet til å fungere på alle slags nivåer - fra nabolaget der du bor og til de store politiske beslutningene. Og for å ha et språk for det,

så må vi ha et språk om det vi snakker og tror forskjellige om. Og det er der jeg tenker at dette faget er viktig når det fungerer bra. Faget gir et språk til å snakke om ting som vi ofte tenker veldig forskjellige om. (...) Det er vel ikke riktig å si at dette faget er helt alene om det, men det er særlig *dette* faget hvor det ligger til rette for [denne typen arbeid] med utgangspunkt i læreplanen.

Det andre aspektet fagpersonene la vekt på var fagets mulighet til å fremme ulike perspektiver. Fagpersonene pekte på at faget åpner for perspektivering og økt perspektivforståelse. Denne muligheten i faget ble trukket inn som svar på flere av spørsmålene som ble stil. Halden ble for eksempel spurt om hvorfor hun mente religions- og etikkfaget var viktig. På dette svarte hun følgende:

Halden: Jeg tenker at fordi vi lever i et samfunn med forskjellige religioner og livssyn, så er det viktig å vite litt om hverandre for å kunne leve godt sammen. (...) Jeg mener at det å forstå hvordan folk tenker om og rundt eksistensielle spørsmål er nyttig. Det å forstå at folk tenker radikalt annerledes [enn en selv] kan både utvide ens perspektiv eget, men kanskje også tydeliggjøre det. (...) Det å møte andres synspunkter for å tydeliggjøre sine egne, tror jeg er sunt.

Halden peker her på at aspekter fra fagets første kjerneelement tydeliggjøres igjennom at det er «viktig å vite litt om hverandre», altså kjennskap til religioner og livssyn (både lokalt, nasjonalt, globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå). Å «vite litt om hverandre» kan selvfølgelig innebære flere ting, men tydeliggjøres i sitatets andre del som handler om å «forstå hvordan folk tenker om og rundt eksistensielle spørsmål». Her vises det til muligheten til få en forståelse av at andre tenker annerledes enn en selv. Halden poengterer også på fagets mulighet til å utvide og tydeliggjøre ens eget perspektiv. I dette ligger et hermeneutisk element som vil bli diskutert i kapittel 5.

Viktigheten av å trekke frem majoritet-minoritetsperspektiv ble også trukket inn av flere fagpersoner. Blant annet forteller Olsen at han:

Olsen: (...) tenkte at det første og det andre kjerneelementet har hele det «gamle» religionsfag i seg. Det har den kunnskapsdimensjonen ved seg. Og vår nyvinning er jo egentlig kjerneelement nummer fire, «kunne ta andres perspektiv». Det var mye

diskusjon om det burde inngått i samfunnsfag, men vi vil slåss for det. (...) Jeg er også fornøyd fordi jeg ser mine egne resultater; dette med majoritet-minoritetsperspektiver, samisk perspektiv og kjønn. Så det legger noen føringer for arbeidet i skolen, så jeg håper at det virkelig brukes.

Å vite noe om majoritet-minoritetsperspektiver, samisk perspektiv og kjønnsperspektiv inngår i det som i læreplanen kalles «mangfoldskompetanse». Kjerneelementet som mangfoldskompetansen inngår i, viser også hvilke metoder som skal brukes. Metodene er dialog og refleksjon. I forbindelse med dette kjerneelementet var det flere av fagpersonene bemerket at det i den ferdige læreplanen står at elevene skal «kunne *ta* andres perspektiver». Hellesøy fortalte at:

Hellesøy: (...) I KRLE-faget så skal man blant annet kunne *se* andres perspektiv. (...) Hvis man skal kunne *ta* et urfolksperspektiv, så er en ting å vite hva det [perspektivet] er, men du må finne ut hva det er som er utfordringen for urfolket. Altså, det du må lære deg er *metoden* for å finne ut av det. Hvordan skal jeg skjønne hvordan andre har det?

Som forslag til videre forskning kan allerede her undersøkelse av verb i læreplanen nevnes som forslag. Det var flere av fagpersonene som gjorde et poeng ut av forskjellen mellom å *ta* og *se* andres perspektiver. Anker presiserte dette da hun bemerket at «det [kjerneelementet] har vært kritisert, vet jeg, for at det [heter] «å kunne *ta* andres perspektiv». I det mener vi jo at det ligger å *kunne sette seg inn i*. Det betyr ikke «overta». Selv om verbbruken får stor betydning i læreplanen, blir resultatet av å evne å se eller ta andres perspektiver avgjørende for det demokratiske aspektet i faget. I følgende sitat kobler Skeie det demokratiopplæring, forskjeller og perspektivering sammen. Resonnementet er bygget på det flere av fagpersonene uttrykte som det fagets styrke eller største bidragsmulighet. Skeie fortalte at han:

Skeie: tror at det som er særskilt for religionsfaget, er det at forskjellene i samfunnet er mest synlige der. Det at man tror og mener forskjellig, det er rett og slett faginnholdet i religion og etikk. Det er det vi holder på med, så det handler om forskjeller hele tida. Og selv om det kan være viktig å se på likheter, broer, dialog og forbindelser, så tror jeg at forskjeller står på dagsorden i det faget, og det er en særlig mulighet for å øve seg i det å håndtere forskjeller.

Og det er en grunn til at perspektivering var veldig viktig for oss å holde på i faget. (...)Vi tror at [perspektivering] er en øvelse som dette faget er spesielt godt egnet for å utvikle. [Dette gjelder] også når du skal forstå ulike religioner og livssyn, for da må du være villig til å ta den andres perspektiv, det som tilhører denne religionen eller det livssynet. Du må øve deg i å skifte mellom utenfra- og innenfra-perspektiv og hvordan du skifter mellom [personlige] perspektiver og faglige perspektiver. Og hvis vi får til å jobbe med perspektivskifter i det faglige, så tror jeg det er veldig viktig for demokratiperspektivet, fordi det i demokratiet er et poeng at vi skal organisere uenighet og forskjellighet. Samtidig skal vi på en måte forstå hverandre slik at det går an å føre en diskusjon og å få klarlagt hva vi er enige om og hvorfor, men også hva vi er uenige om og hvorfor. Og der tror jeg faget har noe å bidra med.

(...) Det handler rett og slett at man må gå litt dypere inn i forskjellene og lære seg å forstå at folk kan ha helt andre samfunnsprosjekter enn du har selv. Og du skal ikke [nødvendigvis] bli enig om det, eller si at det er riktige, men du skal på en måte ha satt deg inn i dem sånn at du ikke fortegner de og gjør de annerledes enn det de er. Og det er der jeg tror faget har et viktig bidrag inne demokratiopplæringen, nettopp i arbeidet med forskjellighet.

For fagpersonene henger perspektivering og mangfoldsforståelse tett sammen, og perspektiveringen kan forstås som metoden for å fremme mangfold og den grunnleggende man finner i samfunnet. I tillegg kan man lese inn et makt- og normkritisk element i perspektiveringen. På spørsmål om hvorfor eksempelvis majoritet-minoritetsperspektivet er viktig, svarte Olsen følgende:

Olsen: (...) [For det første så er] skolen forpliktet til å gi kunnskap og perspektiv om samiske forhold. Det er en del av våres felles norske, skolemessige ansvar å gi kunnskap og perspektiver om urfolk. Dette er jo også et aktivt brudd med skolens tidligere koloniserende rolle. Jeg mener at det er viktig at Overordnet del er såpass tydelig som den er på det. [For det andre] er det (...) demokratiforståelsen. Og nyvinningen er (...) at urfolksperspektiv inngår i elevenes demokratiopplæring. Så det vil si at når demokrati og medborgerskap er et av de tverrfaglige temaene, så betyr det på en måte at du igjennom den norske skolen skal erverve et urfolksperspektiv i din demokratiforståelse.

Den potensielt veldig progressive biten der, er noe jeg aktivt vil ta med inn i arbeidet med KRLE og RE. Det er på den ene siden en pliktdimensjon der, men på den andre siden er jo fagutviklingsdimensjon og hvordan vi kan lage et enda bedre fag og en bedre skole gjennom å gjøre det.

I dette ligger også en forståelse av at historiske perspektiver får betydning for mangfoldsforståelsen og for demokratiopplæringen. Det tydeliggjøres at dette ikke bare er en nødvendighet for demokratiopplæringen, men at kravet om urfolksbevissthet er forankret i Overordnet del, under *Demokrati og medvirkning* (Udir. 2022g). Tett på mangfoldsforståelsen ligger skolens rolle som aktiv motarbeider av utenforskap og fordommer. Anker presiserer det på følgende måte:

Anker: Vi fikk jo inn et læreplanmål helt på slutten, som går inn i å kunne diskutere problemstillinger knyttet til rasisme [diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering]. (...) Og det var delvis Black Lives Matter og det fokuset som gjorde at det ble viktig for oss å tydeliggjøre det mer.

Samtlige fagpersoner vektla fagets mulighet til å fremme mangfoldsforståelse og at faget i stor grad kan bidra med et språk til å jobbe med spørsmål knyttet til mangfold og heterogenitet i samfunnet. I tillegg var det flere som mente at faget innehar et potensial til å utvikle evnen til perspektivering. Det ble også klart at det var en dynamikk mellom fagets første kjerneelement og de andre kjerneelementene, ofte betegnet som metode. Det fremstod som om det var snakk om to ulike måter å forstå kunnskap på.

### **4.3 Kunnskapsdiskurs**

I det foregående har det blitt vist at mangfoldaspektet i religions- og etikkfaget ble vektlagt av samtlige fagpersoner. Ofte ble mangfoldaspektet både direkte og indirekte knyttet til demokratiforståelse og demokratiopplæring. Det har tidligere blitt påpekt at læreplangruppen ønsket å lage et *åpnere* religions- og etikkfag. I dette ligger en generell tendens er at fagpersonene i stor grad ønsket å gå bort fra et religionsfag som var eksplisitt på hvilke religioner og temaer som skulle gjennomgås i faget. Inntrykket er at verdensreligionsparadigmet i liten grad åpner for mangfoldsforståelse og mulighet til nyansering i faget, og at endringene som er gjort i større grad legger til rette for at elevene

utvikler «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet» (Udir. 2022h).

I det følgende vil fagpersonenes ulike kunnskapsforståelser presenteres. I uttalelsene som til nå har blitt presentert, kan man ane at fagpersonene skiller mellom fagets vitenskapelige kunnskapsinnhold og fagets mulighet til å fremme metodiske tilnærminger til den vitenskapelige kunnskapen. En måte å belyse distinksjonen mellom den vitenskapelige kunnskapen og kunnskapen som følger med metodene som skal læres i faget, har vært å stille spørsmål om måloppnåelse og vurdering i faget.

#### **4.3.1 Metode**

Store deler av innholdet i læreplanen skal nødvendigvis måles, noe som kommer tydelig frem i læreplanen for religions- og etikkfaget på videregående skole og opplæring. Læreplanen formulerer ulike måten å vise kompetanse på. Om undervisvurdering står det blant annet at:

Elevene viser og utvikler kompetanse i etikk når de identifiserer og drøfter aktuelle etiske problemstillinger. Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de inntar ulike standpunkter, tar andres perspektiv og står i meningsbrytninger på en måte som ivaretar den enkeltes integritet (Udir. 2022f).

Man kan argumentere for at dette er mål som kan være vanskelige å kvantifisere og måle med tradisjonelle karaktersystemer eller andre summative vurderingsformer. På spørsmål om hvordan slike kompetanser kan måles og vurderes, svarte Halden følgende:

Halden: (...) Det [kompetansen] må ikke nødvendigvis måles *kvantitativt*, men det kan måles *kvalitativt*. Og du kan måle det på metodene som er brukt heller enn resultatet. (...) Og det er og et av kjerneelementene; at de skal utforske med forskjellige metoder. Så det kan være en måte å gjøre det på. (...) [Et annet eksempel er det å] ta andres perspektiv. Jeg kan ikke vite hva som er inne i hodene til elevene mine, men jeg kan se om de klarer å forholde seg til andre med respekt. Jeg kan se om de prøver å ta andres perspektiver. For eksempel kan man gjøre det med rollespill.

Halden insinuerer her at enkelte kompetanser bør vurderes etter en læringsorientert målstruktur (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 52-53). I tillegg påpeker Halden at metodene eleven bruker, er



en indikator på hva slags utvikling som kan ha skjedd. Man kan forstå Halden dithen at den kognitive prosessen som foregår hos elevene ikke umiddelbart er tilgjengelig for vurdering, men at det er den påfølgende handlingen som indikerer og reflekterer den kognitive prosessen. Metodene som brukes kan forstås som *kunnskaps omsatt til handling*. I læreplanen får metodene elevene bruker stor betydning. Om standpunktvurdering står det blant annet at «læreren skal sette karakter i religion og etikk basert på kompetansen elevene har vist når eleven har brukt kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon» (Udir. 2022f). «Ferdigheter» kan her forstås som metode. Skeie beskriver metode slik:

Skeie: (...) Det er på en måte dette punktet om metoder som er ment å skulle være en dynamikk der [mellom første og andre kjerneelement]. Slik at det på ene siden er dette her med substans, (...) det første kjerneelement. Og at det andre kjerneelementet handler mer om utforskningen av det første. Og vi var opptatt av at vi ville ha inn i faget; både kunnskap, kunnskapsbasis eller kunnskapsinnhold, men vi ville også at elevene skulle bli kjent med *hvordan* den typen kunnskap blir til – at det ikke bare skulle være en ferdig sortert kunnskap som de blir formidlet, men at de også, ved å bli kjent med metodene, skulle bli kjent med hvordan kunnskapen blir til, (...) og derfor ble det et eget punkt, sånn at det fikk være med på å korrigere dette «tradisjonelle» kunnskapspunktet [første kjerneelementet].

I tillegg til Haldens øvrige nevnte moment om at bruk av metoden indikerer utvikling, beskriver Skeie metodens mulighet til å oppfordre til refleksjon rundt den vitenskapelige kunnskapen i faget. I dette ligger en mulighet til å vurdere og kritisere normer, perspektiver og etablert kunnskap. Samtidig kan det stilles spørsmål om dette gjør noe med lærerens forhold til kunnskapsformidlingen og hvilken rolle elevens refleksjonsevne og kritiske tenkning får i denne formidlingen.

#### **4.3.2 Måloppnåelse, vurdering og å anvende fag**

Flere av fagpersonene uttalte at de mener vurdering av måloppnåelse i religions- og etikkfaget kan knyttes til kvalitative egenskaper og vurderingssituasjoner hvor elevene kan vise kunnskap omsatt til handling. Skeie peker på at det «ikke trenger å handle om en tradisjonell eksamensvurdering, men at det kan handle om å gi tilbakemelding på ulike ting man jobber med i klasserommet». Et eksempel som trekkes frem som en kompetanse som kan være

vanskelig er å vurdere om en elev evner å ta andres perspektiv. På tilsvarende spørsmål knyttet til måloppnåelse og kompetansemål og om hvordan læreren skal kunne vurdere kompetansemål som starter med «reflektere», svarte Hellesøy:

Hellesøy: Hvis jeg jobber med det temaet [reflektere over eksistensielle temaer (7. trinn)], så vil jeg ha ekstra øye på om eleven er delaktig i samtaler. Jeg må også legge opp til situasjoner hvor eleven har mulighet til å vise det [ferdigheten]. Vi har øynene og ørene åpne i uformelle situasjoner, legge merke til om de [elevene] anvender [ferdighetene] i dialog med lærere i andre fag. Man kan ikke bare måle alt på et papir. Det er litt urettferdig for elevene. Du [læreren] må være tett på. (...) Jeg må være i gjengen (...), jeg må være rundt og høre.

I dette kan man lese et behov for at læreren ikke er en passiv og vurderende tilskuer i en vurderingssituasjon, men som aktiv deltaker i vurderings*prosess*. Hellesøys påpekning av at slike resultater ikke kun kan måles på papiret, kan vise at egenskapene som skal vurderes krever dynamisk form for evaluering, hvor læreren deltar i situasjonen. En av lærerens oppgaver å se og vurdere om eleven har gjennomgått en utvikling. Følgende sitat kan være med på å understreke noen av utfordringene om kan oppstå i forbindelse med vurdering:

Hellesøy: Det setter oss lærere i en situasjon der vi er nødt til å jobbe annerledes og tenke annerledes for hvor vi skal få kunnskap [om elevens utvikling]. Det [religion- og etikkfaget] er jo hovedsakelig et muntlig fag. Selv om det er presentasjoner, så krever det en del av dem muntlig. (...) Hvis du skal kunne se en utvikling, så må man jo ha dem [som elever] en stund. Også det at barn som er veldig stille og man må kanskje finne andre muligheter for å registrere at de har fått tak på dette her.

Senere ble det snakket om hvordan læreren skal kunne vurdere graden av måloppnåelse. Hellesøy vektla at det ikke handler om at eleven skal kunne svare på spørsmålene som ble stilt i timen, men at «man må tenke større. Vi må tenke friminutt. Vi må tenke hele dagen. Det er jo det som er dybdelæring. (...) Det du jobber med i klasserommet, er faktisk anvendelig utenfor [klasserommet også]». Argumentet er her at kunnskapene som erverves ikke kan uttrykkes i en skoletime eller på en fagprøve. Det handler om at man øves i egenskaper som brukes i unike, kontekstavhengige menneskelige situasjoner.

Man kan påstå at å erverve kunnskap, i seg selv ikke er tilstrekkelig for at en utvikling kan skje, men at det også kreves en kompetanse som bidrar til refleksjon rundt kunnskapen. Dernest kan kunnskapen omsettes til gode valg og reflekterte handlinger. Hellesøy eksemplifiserer dette ved å fortelle at «(...) kunnskap kan brukes på ulike måter, både god og gal. Har du kunnskap nok, så vet du hvor du kan sette inn støtet for at det skal bli galt eller til din egen fordel». Videre legger hun til at «det er der arbeidet [for utvikling] ligger, tenker jeg. [For eksempel kan] ungdom med datakunnskap bli gode hackere, noe som ikke er lov, men de kan også være den som hjelper til når man skal reparere. Det er hvordan du benytter det du kan». I likhet med Hellesøys uttalelse mente Anker at «det er et paradoks at økt kunnskap ikke nødvendigvis gir mindre fordommer».

På et spørsmål knyttet til hvordan tverrfaglighet kan bidra til å oppnå kompetansemålene, svarer Hellesøy at «det er fordi man på en måte får *anvendt* faget. Jeg synes det er veldig viktig at det ikke blir slik at man skal vente til KRLE-timen [med å «bruke» faget]». Senere i samtalen legger Hellesøy til at det i tverrfaglig arbeid kan være fare for at detaljer i det enkelte faget faller bort, men slikt arbeid kan skape helhetsforståelse og tydeliggjøre sammenhenger. I helheten kan eleven, for eksempel, innfri kompetansemålet om å identifisere etiske dilemmaer. Videre legger hun til at man igjennom slikt arbeider får:

Hellesøy: elever som begynner å tenke og ta beslutninger ut ifra [egen] kunnskap. Elevene får kunnskap om saken og blir utfordret til å tenke, reflektere og gjøre seg opp en egen mening eller ombestemme seg. (...) Man får det motsatte av elever som sier at det må være en voksen som skal bestemme om noe er rett eller galt. (...) Elevene øver seg i å gjøre opp meninger ut ifra kunnskaper som de har tilegnet seg, og da får du mennesker med ferdigheter som det er bruk for i et felleskap – et demokrati.

Hellesøy peker her på tre elementer som forteller noe om sammenhengen mellom danning og demokrati. For det første rører hun ved omsettingen av kunnskap til egenskaper som refleksjon eller meningsendring. Det andre handler om myndiggjøren i at eleven er i stand til å avgjøre selv. Det tredje handler om egenskapenes verdi i samfunnet. I følgende uttalelse bruker Halden religionskritikk som eksempel på en situasjon hvor læreren må legge til rette for at metodene i faget skal kunne tas i bruk:

Halden: I Norge er ikke religion så «viktig» (i hermetegn), men mange andre steder så er det det. Og jeg tenker at en skal være bevisst på hvilke roller religioner får. For eksempel: slipper religioner unna med mer enn det de bør? Eller viser man for lite hensyn til religioner? Jeg tror at elevene har godt av å reflektere rundt de tingene på en ryddig måte. (...) Jeg tenker at elevene må landet i dette selv, men vi [lærerne] skal legge til rette for diskusjonen rundt disse tingene.

«Religion» brukes her som en størrelse eleven kan diskutere. Haldens sitat viser hvordan den faglige eller vitenskapelige kunnskapen brukes som utgangspunkt for en diskusjon knyttet til kunnskapsformer som kan beskrives som handlingsrettede og lærerens rolle som tilrettelegger for at slik aktivitet kan foregå.

#### **4.3.3 Religions- og etikkfaget i tverrfaglige temaer og dybdelæring**

Et av spørsmålene som ble stilt i intervjuet var om fagpersonene mente at religions- og etikkfaget kan virke mer demokratifremmende enn andre fag. Her var samtlige fagpersoner tydelige på at det de ikke anser det som fruktbart å sette fagene opp mot hverandre. De uttrykte alle at alle fag i skolen inngår i en helhet og viser ulike sider ved helheten. Eksempelvis viser Halden dette ved å trekke inn tverrfaglige temaer:

Halden: Hvis vi tar utgangspunkt i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, så er min mening at de forskjellige fagene viser ulike sider ved det [det tverrfaglige temaet]. (...) Det er et *hele* på et vis. Men det er jo mange som vil ta ut religionsfaget. Det er flere som synes at det ikke passer, men jeg tror ikke at det er veien å gå. Jeg synes det [religions- og etikkfaget] er viktig, men jeg tror det er farlige å sette fagene veldig tydelig opp mot hverandre.

I tillegg til at læreplanen skal leses som et helet, vil kombinasjonen av ulike fag fremme en helhetsforståelse av eksempelvis det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Om dette fortalte Olsen:

Olsen: (...) ideelt sett, så handler det om at sammenhengen mellom fagene er det som bygger helhetsforståelse. (...) Hvis man for eksempel i norskfaget skal lese en tekst, så er en del av kompetansen å ha kjennskap til tekster fra den religiøse tradisjonen. Hvis du skal lese fantasy-litteratur, så er det en fordel å faktisk kjenne til kristen litteratur.

Der virker de to fagene [norsk og religions- og etikkfaget], gjensidig støttende. Det samme gjelder forså vidt når man i norskfaget skal ha om andre språk, altså språkdelen av norskfaget. Når elevene har om flerspråklighet, er det noe med å vite at det i norsk sammenheng, så har fornorskingen bidratt til å trykke ned et annet språk. Og at en sentral del av det som handler om religion, kolonisering og misjon. Sånn at ting henger sammen. Det blir litt av poenget for min del.

I forlengelse av spørsmål knyttet til fagets demokratifremmende sider, ble fagpersonene spurt om hvorfor de mente det var viktig å undervise for demokratiforståelse. Spørsmålet kan virke banalt, men resonnementet enkelte av fagpersonene ga kan vise sammenhengen mellom demokrati og dannelsingsaspekter. På spørsmål om fagets demokratifremmede potensiale, svarte Hellesøy at:

Hellesøy: Vi driver jo undervisningen som [handler om at] de skal lære å lese og skrive, regne, snakke og bruke digitale hjelpemidler, men man er jo ikke et vakuum. Skolen må gjenspeiler det samfunnet vi skal være i, ikke bare i framtiden, men her og nå også. De må lære det [demokratiske verdier].

Skeie understrekte også sammenhengen mellom det som foregår i klasserommet og hva som kan beskrives som reelle forhold i samfunnet. I tillegg til å belyse noe av religionenes betydning i samfunnet, trekker Skeie inn fagets etiske dimensjon inn:

Skeie: Dette faget tar seg spesielt av modeller for etikkresonnement om rett og galt og meningsbrytning omkring det. Det er klart at det er overlapping med andre fag også, særlig det med politikk og samfunnsfag, men etikk tenker jeg at det er et spesielt fokus på i religions- og etikkfaget. Religioner og livssyn representerer både organisasjoner og strømninger i samfunnet, noe jeg mener har et viktig bidrag inn i samfunnsforståelse, samfunnsstyret og samfunnsbeslutninger. Og da må man ha et forhold til den typen sivilsamfunnsorganisasjoner, deres måte å tenke på og deres miljøer og deres verdier, fordi det danner utgangspunktet for å motivere de menneskene som identifiserer seg med det i deres samfunnsmessige prosjekter eller ambisjoner. Og der synes jeg det faget har et viktig bidrag.

På tilsvarende spørsmål bemerket Anker svakheten i at skolefagene i stor grad er orientert rundt kognitiv utvikling. I tillegg til Anker var det flere av fagpersonene som pekte på aspekter knyttet til utenforskap. Eksempelvis trekker Anker frem den kognitive orienteringen i skolefagene som et mulig demokratisk problem:

Anker: (...) Vi har hatt en skole som har blitt ekstremt kognitivt orientert. Det er veldig mye læring [som skjer] på en akademisk måte. Praktisk-estetiske fag har ganske svak stilling. (...) det blir en veldig vektlegging på de som er så kalt skoleflinke, eller *kognitivt sterke*. De [kognitivt sterke] vinner i skolesystemet, mens mange [andre] taper. Og der synes jeg skolen er altfor ensidig. Dette kan man godt si at er et demokratisk problem.

Videre i resonnetet legger Anker til at «(...) Dybdeløring har vært kritisert av [de som representerer] praktisk-estetiske fag. [De mener] at utdanningsdirektoratets dybdeløringsbegrep også er veldig kognitivt [forankret]».

Fagpersonene har uttrykt at myndighetens føringer skapte rammene for deres arbeid, men at de innenfor ramme fikk rom til å gjennomføre arbeidet på en måte de mente var mest hensiktsmessig. Fagpersonene påpekte religions- og etikkfagets faglige innhold og metodiske tilnærminger, på mange måter kunne bidra til å fremme mangfoldsforståelse og perspektivering. Vektleggingen av mangfoldsforståelse og perspektivering tas med videre i prosjektets neste kapittel.

## Kapittel 5. Danningsteoretiske perspektiver i fagfornyelsen

Forrige kapittel ble fagpersonenes uttalelser presentert. Formålet med dette kapitlet er å belyse og diskutere funnene fra analysen ved hjelp av teori.

Kapitlet består av tre deler. Den første delen søker å svare på prosjektets første forskningsspørsmål: *Hvordan ble kjerneelementene for religions- og etikkfaget utviklet?* I denne delen av kapitlet vil myndighetenes føringer og fagpersonenes beskrivelser og oppfatning av føringene diskuteres. Både myndighetenes føringer og fagpersonens uttalelser knyttet til føringene, skaper grunnlag for å diskutere mulige dannelsenaspekter i fagfornyingsoppdraget. Innholdet i dette delkapittel vil reise et sett med spørsmål som danner utgangspunktet for diskusjonen i de to avsluttende delkapitlene.

Kapitlets andre del vil svare på prosjektets andre forskningsspørsmål: *Hvilke dannelsenaspekter ble vektlagt av fagpersonene i arbeidet knyttet til læreplanen for religions- og etikkfaget i LK20?* For å svare på dette spørsmålet, vil dette prosjektets teoretiske grunnlag bidra til å sette datamaterialet inn i et dannelsesfilosofisk og danningsteoretisk rammeverk. Dermed vil fagpersonenes uttalelser lettere kunne virke som eksempler på danningsteoretisk praksis og deres ulike dannelsenaspekter vil tydeliggjøres.

I tredje og siste del av kapitlet vil problemstillingens hovedspørsmål besvares: *Hvordan kan vi forstå dannelsesmandatet i fagfornyelsen for religions- og etikkfaget?* Her vil prosjektet oppsummeres, og det vil trekkes en konklusjon. I denne avsluttende delen vil også forslag til videre forskning legges frem.

### 5.1 Hvordan ble kjerneelementene for religions- og etikkfaget utviklet?

Som vist i kapittel 1. og 4., ble kjerneelementene i religions- og etikkfaget utviklet med utgangspunkt i myndighetenes klare ønske om å blant annet redusere kompetansemål og minimere stofftrengselen i læreplanverket. En ønsket effekt var blant annet at disse endringene skulle føre til større lokal tilpasning og økte muligheter for dybdeløring.

Fagpersonene uttalte at en klar rettesnor for deres arbeid var å gjøre læreplanen mindre detaljert og omfattende, men samtidig opprettholde nok konkretisering til at alle elever lærer noe av det samme på skolen. Flere av fagpersonene uttrykte en bevissthet om at det kan oppstå et

motsetningsforhold mellom en åpnere læreplan og en læreplan som legger opp til en felles kunnskapsbase. Fagpersonene var tydelige på at det lå en stor verdi i å kunne tilpasse undervisningen til lokale og partikulære forhold, men at læreplanen allikevel måtte bidra til et felles kunnskapsgrunnlag. Kjerneelementene skulle bidra til å skape det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Ideen bak og konsekvensene av en slik endring i læreplanen, kan si noe om danningsaspektene knyttet til arbeidet med fagfornyelsen.

### **5.1.1 Føringsens konsekvens**

Alle føringene for arbeidet knyttet til fagfornyelsen har tatt utgangspunkt de offisielle retningslinjene som er uttrykt i blant annet NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28. (2015-2016). Første gang man kan lese om kjerneelementer og deres tilsiktede funksjon, er i Stortingsmelding 28. (2015-2016). Videre kan man i «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20s» fra 2018 lese om kjerneelementenes betydning for å binde alle ledd i læreplanen sammen og hvordan kjerneelementene skal stå i forhold til andre deler av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I Stortingsmelding 28. (2015-2016) står det at fornyelsen bør starte med å definere kjerneelementene (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 36). Dette begrunnes blant annet med at «målet er at slike definerte kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i faget» og at «de [kjerneelementene] skal (...) gjøre det enklere å begrunne hvorfor noe faglig innhold ikke tillegges vekt i læreplanen, slik at det blir mulig å redusere fagenes omfang» (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 36). Med dette utgangspunktet ble det viktig, slik fagpersonene i læreplangruppen påpekte, at kjerneelementene ble utformet på måte som gjør at forskjellige brukere har en tydelig og felles forankring i fagets egenart, men allikevel kan fylle faget med ulikt fagstoff. Flere av fagpersonene var klare på at en «åpnere» læreplan med økt rom for tolkning, vil kunne føre til at det faglige innholdet ikke nødvendigvis blir optimalt eller som intendert. En overføring av innholdsbestemmelse fra styringsdokument til bruker kan medføre at faget fylles med utilsiktet innhold. Skeie påpekte at det noe av kritikken mot fagfornyelsen var enkelte deler av læreplanen fremstod som for åpne. Det kan oppstå en spenning mellom en læreplan som er styrende nok til at faget ikke fylles med irrelevant stoff, men så pass åpen at læreren selv kan velge hva slags faglig innhold faget skal bestå av. Får å avløse spenningen kreves en profesjonsutøver med tilstrekkelig evne til å avveie og avgjøre det faglige innholdet. Dette kan medfører et økt ansvar i lærerutdanningen, hvor både faglig



kompetanse, men også i bruk av læreplaner og dets innhold vil bidra til at skolepolitiske styringsdokumenter brukes på tilsiktet måte.

### **5.1.2 Helhet**

Fagpersonene vektla viktigheten av at læreplanen skulle leses som et hele. Ideen om en økt helhetsforståelse av læreplanen var også en tydelig føring fra myndighetenes side (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 6 og 8). Myndighetenes argument var blant annet at «i det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt (...)» (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 19). I både arbeidet med fagfornyelsen og i det ferdige produktet, holdes ideen om en helhetlig læreplan ved like ved at læreplanens deler er vevet sammen. Ved å sørge for at alle de ulike delene av læreplanen gjennomtrenges av verdiene i Overordnet del og i formålsparagrafen, skapes en forsikring om at verdiene preger undervisningen, selv om læreplanen ikke skulle bli brukt på tilsiktet måte. Denne forsikringen påpekes av blant andre Olsen ved at han forteller at kompetansemålenes hensikt er å utdype kjerneelementene. Et annet eksempel er Ankers påpekning på hvordan verdiene i Overordnet del dannet grunnlaget for utformingen av kompetansemålene og hvordan dette skaper en garanti for at Overordnet dels og formålsparagrafens verdier sikres, uavhengig av prioriteringene som gjøres i klasserommet.

Fagpersonen var også klare på at kjerneelementene i seg selv skulle sørge for at undervisningen i klasserommet har det samme grunnlaget. Dette kan henge sammen med at kunnskapen eller egenskapene som flere av kjerneelementene bidrar til å utvikle, kan fungere som måter å tilnærme seg religions- og etikkfagets innhold på, snarere enn det som tradisjonelt forbindes med vitenskapelig, positivistisk kunnskap. Derfor kan måten man tilegner seg kunnskap på og måten man arbeider med kunnskap på, være det som forstås som felles. Uavhengig av hva læreren velger å ta opp i undervisningen, så må vedkommende forankre det i kjerneelementene. På samme måte som at kompetansemålene reflekterer Overordnet del, vil all partikulær og lokalt fagstoff som tas inn i undervisningen måtte røre ved kjerneelementene, og blir derfor tilført et allment element. Denne tankegangen kan knyttes til en hegeliansk forståelse om at danning innebærer å løfte partikulære til et allment nivå (Gadamer, 2010, s. 38). Kjerneelementenes potensiale kan være at de bidrar til å skape den nødvendige innsikt for å få øye på allmenne prinsipper i det partikulære. Egenskapene som kan læres igjennom undervisning som bygger på kjerneelementene, vil kunne bidra til å integrere teoretisk,

vitenskapelige kunnskap. Flere, om ikke alle, kjerneelementene kan leses som egenskaper som kan bidra til å sette partikulær kunnskap inn i en allmenn sammenheng.

### 5.1.3 Kjerneelementenes hensikt

Et spørsmål som kan stilles er hva slags kunnskaper kjerneelementene bringer med seg og hva det er som gjør at egenskaper som uttrykkes i kjerneelementene kan bidra til å fremme den nødvendige kunnskapen som både er felles og demokratifremmende. Innholdet i kjerneelementene består både av «redskaper» til å tilnærme seg en tematikk, men de representerer også en holdning til kunnskap. Eksempelvis vil kjerneelementene som omhandler metode, ikke bare være faktiske religionsvitenskapelige og metodiske grep, men også frembringe en holdning til kunnskapen som presenteres i klasserommet. Skeie fortalte at det for læreplangruppen var viktig at dynamikken mellom fagets vitenskapelige kunnskap, «substans» og metoden ble opprettholdt og at metodedelen blant annet skulle bidra til at elevene skulle få innsikt i «hvordan kunnskap bli til». I forlengelse av Skeies uttalelse, kan man også se en oppfordring til refleksjon, maktkritikk og perspektivering i samtlige kjerneelementer. Som eksempel brukes ordet *refleksjon* i alle fem kjerneelementer. I Overordnet del, under *Kompetanse i fagene*, kan man lese at «refleksjon (...) henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Udir. 2022i). Av den grunn kan man påstå at det er en klar sammenheng mellom evnen til (eksempelvis) refleksjon og holdning som sådan.

Om man leser religions- og etikkfagets første kjerneelement (Kjennskap til religioner og livssyn), som fagets teori og vitenskapelige kunnskapsgrunnlag, kan de fire andre kjerneelementene betegnes som fagets praktiske sider. Videre vil en slik differensiering illustrere hvordan eksempelvis «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» (Udir. 2022e) krever et religionsfaglig grunnlag for å kunne gjennomføres. I en fremstilling av Deweys progressive pedagogikk og pragmatisme, viser Gustavsson (1998) et mulig forhold mellom teori og praksis, mellom kunnskap og problemløsning. Sentralt for Dewey og i pragmatikken er vektleggingen av at kunnskapen må være relevant for elevens faktiske liv, og kunnskapens verdi ligger i at den er nyttig og kan brukes til noe (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 63 ff.). En slik tankegang kan gi assosiasjoner til en instrumentell og teknisk forståelse av kunnskap, men viser samtidig at den vitenskapelige kunnskapsdimensjonen som finnes i religions- og etikkfagets første kjerneelement, ikke nødvendigvis bli et mål i seg selv, men et bidrag og middel til praksis og handling. Det kan også legges til at det i Stortingsmelding 28. (2015-2016)

og fra Utdanningsdirektoratet spesifiseres at kjerneelementenes funksjon skal være «(...) det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget». (St. Meld. 28, 2015-2016, s. 34; Udir. 2022d) I dette ligger en forståelse av at faget skal *brukes* til noe. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenheng er hva faget kan brukes til og om bruksområdene kun er pragmatiske.

## ***5.2 Hvilke danningsaspekter ble vektlagt av fagpersonene i arbeidet knyttet til fagfornyelsen for religions- og etikkfaget i LK20?***

Til nå har de grunnleggende føringene for arbeidet med læreplanen i religions- og etikkfaget vært gjenstand for diskusjon. Kjerneelementenes betydning og aspekter knyttet til deres innhold har blitt belyst med særlig vekt på hva begreper som refleksjon, kritisk refleksjon og kritisk tenkning innebærer. Videre har det blitt understreket at kjerneelementene har vært sentrale, både som utgangspunkt for fagfornyelsen uttrykt i NOU-er og Stortingsmeldinger, men og for arbeidet i læreplangruppen. Måten kjerneelementene er formulert på, skaper grunnlag for en diskusjon om hva slags danningsaspekter egenskaper som refleksjon, kritisk tenkning og normkritikk innebærer. Som første del i en slik diskusjon, vil den selvrefleksive normen trekkes inn som mulig danningsaspekt i kjerneelementene. I neste del vil kunnskapsdimensjonene i faget bli diskutert. Som første ledd i denne delen vil forskjellen på epistemisk og fronetisk kunnskap defineres. Som andre ledd vil fagets epistemiske og fronetiske dimensjoner, ses i forhold til hverandre.

### **5.2.1 Selvrefleksiv norm**

Et samfunns evne til å forholde seg refleksivt til sitt danningsideal er viktig for at idealet blir gjenstand for kritikk og dernest utvikling (Straume, 2013, s. 29-30). Den refleksive normen i et samfunn bidrar til at subjektet bestandig stiller seg i en kritisk posisjon i forhold til det som anses som verdige danningsidealer. Et selvrefleksivt danningsideal holder seg selv i gang (Straume, 2013, s. 30). Dette medfører samtidig at danningen ikke kun er et privat anliggende. Dette henger sammen med at spørsmål om hva danning og danningsidealer er, stilles i den offentlige debatten. Det henger også sammen med at det er samfunnets som helhet som er objekt for kritikk. Et av kjerneelementenes sentrale funksjoner er å fremme egenskaper som bidrar til en selvrefleksivitet hos elevene og danningens selvrefleksive norm, beskrevet som «refleksjon». I Stortingsmelding 28. (2015-2016) blir kritisk tenkning trukket frem som en sentral kompetanse skole skal bidra til å utvikle hos elevene (St. Meld. 28. 2015-2016, s. 21). I

læreplanen for religions- og etikkfaget uttrykkes denne kompetansen i andre kjerneelement (Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder) (Udir. 2022e). For flere av fagpersonene var det maktkritiske perspektivet svært viktig, både som føring i Overordnet del, men også som en fundamental del av en holdning som skal tas med og utvikles i undervisningen.

I en dannelsesfilosofisk sammenheng kan vektlegging av kritisk refleksjon og maktkritikk knyttes til danningens sosiale dimensjon og rollen som kulturell resurs for danningen (Straume, 2013, s. 23-24). Maktkritikken og den kritiske refleksjonens rolle blir å problematisere samfunnets tradisjoner eller paradigmer. På den motsatte siden finner man et subjekt som innordner seg eksisterende tradisjoner. Den norske kristne og humanistiske arven som opplæringen bygger på (Opplæringsloven, 2009, § 1-1) kan fungere som eksempler på slike tradisjoner. Allikevel vil nok de fleste si seg enige i at disse tradisjonene frembringer mer godt enn ondt. Eksempler på det motsatte kan være arven etter patriarkalske paradigmer eller tradisjonelle holdninger (eller fordommer) som bidrar til å undertrykke minoritetsgrupper. Samtidig blir det pedagogiske paradoks tydelig idet kritisk tenkning og refleksjon er det som skal læres. Paradokset er blant andre formulert von Oettingen som spør «hvordan man kan tvinges til frihet» (min oversettelse) (Rømer, 2019, s. 27). Frihet i denne sammenheng referer til Sokrates tanke om at danning og kunnskap har en moralsk dimensjon som fremtrer idet mennesket omsetter sin kunnskap til handling (Jäger i Gustavsson, 1998, s. 150). Anker beskrev paradokset (med glimt i øyet) ved å si at «nå skal dere [elevene] lære kritisk tenkning, men helst ikke vær for kritiske til det vi gjør her».

En annen side ved den selvrefleksive normen, og som Straume (2013) også påpeker, er at prosessen den selvrefleksive normen fører til, ikke har noe konkret mål utover å problematisere verdier, tradisjoner og alt som hører med. Refleksiviteten har ikke et endelig mål. Samtidig er den endeløse prosessen et av danningens viktige sider (Gustavsson, 1998, s. 51). Danningen har ikke et mål i seg selv, fordi prosessen som er målet. Dette medfører en oppfatning av at det ikke nødvendigvis finnes fastsatte verdier eller normer. Kjerneelementenes kritiske og problematiserende dimensjoner kan bidra til å det blir vanskelig å definere hva slags verdier og normer som er gjeldene i samfunnet. På en annen side så er alle aspekter ved læreplanen knyttet til Overordnet del og dermed direkte koblet til demokratiske verdier, som i sin tur er forankret i menneskerettigheter og tilhørende konvensjoner. Man kan påstå at dette er verdier som det er vanskeligere å problematisere på grunn av dets prinsipielle innhold. Allikevel er hovedpoenget

med den selvrefleksive normen å stille kritiske spørsmål ved vedtatte sannheter og prinsipper, og dermed holde liv i en personlig danning så vel som danning av samfunnet.

### 5.2.2 Kunnskapsformer i religions- og etikkfaget

I kapittel 2. ble det redegjort for tre ulike kunnskapsformer som knyttet til Aristoteles forståelse av kunnskap. Disse var *episteme*, *techne* og *fronesis*. Flere av fagpersonene mente at fagets første kjerneelement (kjennskap til religioner og livssyn) i stor grad rommer den vitenskapelige kunnskapen i religions- og etikkfaget. Blant annet refererte Olsen til det første kjerneelement og fortalte at «det har den kunnskapsdimensjonen ved seg». Skeie kalte denne delen av læreplanen for «substans», «kunnskapsbasis» og «kunnskapsinnhold». Fagpersonenes beskrivelse av det første kjerneelement kan på flere måter sammenliknes med det aristoteliske begrepet *episteme*, som tidligere har blitt forklart som teoretisk, kontekstuavhengig, vitenskapelig kunnskap. Den tekniske kunnskapen, *techne*, vil i ikke inngå i den følgende gjennomgangen, fordi denne formen for handling får sin legitimitet i kraft av det faktiske handlingen fører til (eksempelvis å snekre et bord) (Heldal og Hovdenak, 2015, s. 28).

Den epistemiske kunnskapen skaper grunnlaget for å kunne utvikle det som i aristotelisk sammenheng kalles *fronesis*. For å realisere det blant andre Aristoteles referer til som menneskets potensiale, må det finnes et epistemisk grunnlag som *fronesis* kan utvikles fra. Ifølge Heldal og Hovdenak (2015, s. 29), bygger *fronesis*, praktisk klokskap, på den epistemiske kunnskapen. Dette medfører at den som forstår kunnskapen, ikke står i et passivt forhold til den, men blir aktiv og deltakende. Et eksempel kan være religions- og etikkfagets første kjerneelement som innebærer at «elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold» (Udir. 2022e). Kunnskapen som oppnås igjennom dette kjerneelementet må være til stede for at fagets andre kjerneelement skal kunne innfris, nemlig at «deres [elevenes] forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Udir. 2022e). Igjennom bruk av de metodiske tilnæringsmåtene faget legger opp til, kan den praktiske klokskapen øves og utvikles. Elevenes dømmekraft utvikles, og den allmenne, kontekstuavhengige kunnskapen settes i en partikulær sammenheng. Fordi enhver partikulær situasjon er unik, kreves en ny refleksjon hver gang en slik situasjon oppstår. I dette ligger også en erfaringsdimensjon, hvor elevens dømmekraft utvikles med tidligere erfaring som grunnlag.

I prosessen mellom elevens tilegnelse av vitenskapelig kunnskap og til utøvelsen av god dømmekraft skjer noe som i Overordnet del, under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, beskrives som at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Udir. 2022a). Det gode *grunnlaget* kan eksempelvis være det fagpersonene i intervjuene beskrev som å «forstå at folk tenker radikalt annerledes [enn en selv]» eller å «ha et språk om det vi snakker og tror forskjellige om». Spørsmålet som da kan stilles er hva dette *grunnlaget* er og hva som skjer i prosessen mellom epistemisk kunnskapstilegning og kunnskapens omgjøring til handling.

En del av *grunnlaget* kan oversettes til en holdning fordi det innebærer å «forstå seg selv, andre og verden». I dette ligger en oppfatning av at man skal forstå det som foreløpig er ukjent. Gadamer's *takt*-begrep bidrar, som tidligere beskrevet, til å sette ord på den nødvendige holdningen som kreves for å forholde seg åpen til det som fremstår som ukjent. Det som er ukjent, innebærer også all ukjent kunnskap. *Takt* inngår i dannelsesforståelse ved at det innebærer en solidarisk og åpen holdning til det som fremstår som fremmed. Dersom man er åpen for det som er fremmed, innebærer det også en åpenhet for det som er mer enn en selv. Spørsmålet som da kan stilles er hvordan man skaper en slik holdning hos elevene. Gadamer er blant de som hevder at kunnskap ikke er tilstrekkelig for at dannelse kan skje. Dannelsen innebærer i væremåte og en holdning til kunnskap, og når kunnskapen omgjøres til handling (helst i form av gode valg), kommer den menneskelige dimensjonen til uttrykk i den epistemiske kunnskapen

I Overordnet del, under *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*, står det at «kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Udir. 2022j). I tillegg til elevenes holdning til det som er fremmede, henger evnen til å ta gode valg sammen med *god dømmekraft*. En person med god dømmekraft, blir av Gadamer (i Gustavsson, 1998) kalt for *fronimos*. *Fronimos*, den praktisk kloke, innehar evnen til å vurdere hva som er det rette å gjøre, uten nærmere overveielse.

Gadamer's *takt*-begrep viser at utføringen av fagets instrumentelle metoder ikke er tilstrekkelig får å opparbeide god dømmekraft. Fordi *takt*, og dernest *fronesis*, er en holdning må denne evnen/kunnskapen øves, internaliseres, og gjøres til en del av en selv. Man kan argumentere for

at det er dette som er det Overordnet del beskriver som *grunnlag* «for å forstå seg selv, andre og verden». Det motsatte kan illustreres med Hellesøys og Ankers påstand om at økt kunnskap ikke nødvendigvis fører til det gode, et aspekt som ofte knyttes til Hannah Arendts bok *Eichmann i Jerusalem* (1998). Eksemplet er kanskje ekstremt, men illustrer allikevel at å inneha epistemisk kunnskap, ikke er nok til å ta gode valg. Et annet eksempel kan være Hellesnes' beskrivelse forskjellen mellom utdanning og danning og at «det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom» (Hellesnes, 1992, s. 79). I dette ligger en forståelse av at tilegningen av vitenskapelig kunnskap ikke er et tilstrekkelig mål og at dannelsenaspektene som uttrykkes i kjerneelementene (og i Overordnet del) innebærer en evne til å tolke og reflektere.

### 5.2.3 Selvutvikling og danning i religions- og etikkfaget

I kapittel 2. ble danning som prosess og mål presentert. Det ble påpekt at danning som prosess bidrar til å nedtone de moralske og verdiorienterte sidene ved danningen. I den klassiske bilding-tradisjonen handlet blant annet danning om etterstrevelse av forbilledlige mål *utenfor* mennesket. Eksempelvis kjenner man fra antikken den forbilledlige som en person som har utviklet dyder og praktiserer klokskap (Foros og Vetlesen, 2015, s. 63-64). I kristen sammenheng kobles fullkommenheten til gud og den gudommelige væren (se 2.2.2 Bildung). Fellesnevneren i eksemplene er det forbilledlige idealet utenfor individet. Et ytterligere problem med utenforliggende idealer, er at de ikke nødvendigvis blir problematisert igjennom den selvrefleksive normen. Dette fører til stivnede og stillestående dannelsasidealer som forvitrer over tid.

Det tredje kjerneelementet (utforsking av eksistensielle spørsmål og svar) ble av fagpersonene trukket frem som et tema som ble mye diskutert i læreplangruppen. Diskusjonene dreide seg om, slik Olsen og Skeie beskrev det, hvorvidt religions- og etikkfaget skulle gi svar eller åpne for utforsking av eksistensielle spørsmål og svar. I kapittel 4. ble forholdet mellom fagets personlige dimensjon og fagets latente mulighet til personlige utvikling lagt frem. I denne distinksjonen understrekes problematikken ved å ilegge danningen en moralsk og verdiorientert dimensjon. Ved å gi inntrykk av at faget kan bidra til å svare på store spørsmål, skapes en forventning om at det finnes noe som er objektivt sant. Dette ontologiske spørsmålet skal ikke følges opp i denne avhandlingen, men det viser fordelene av å vektlegge prosessen («utforsking», «refleksjon» og «forholde seg til») fremfor målet. Det aktuelle kjerneelementet nyanserer dette

ved uttrykke at «elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» (Udir. 2022e).

I sitt resonnement knyttet til selvutvikling i religions- og etikkfaget, bemerker Olsen at den personlige dimensjonen ved faget ikke er den viktigste, men at fagets mulighet for å fremme perspektivering er viktig. Denne siste delen bekreftes av samtlige fagpersoner på ulikt vis. For eksempel beskrev Skeie det med å si at «faget gir et språk til å snakke om ting som vi ofte tenker veldig forskjellige om». Et annet eksempel kan være at Hellesøy mente at «i KRLE-faget så skal man blant annet kunne *se* andres perspektiv». I det analytiske arbeidet ble det antydning at det ikke nødvendigvis er noen motsetningsforhold mellom fagets mulighet til å fremme personlig utvikling (herunder selvutvikling og identitetsutvikling) og perspektivering. Det kan argumenteres for at læreplanen og særlig kjerneelementene vektlegger prosessene, snarere enn målene både når det handler om svar på forhåndskonstruerte spørsmål (kompetansemål) og for hva som fremstår som det overveiende dannelsesideal.

I danning som prosessen inngår bearbeidingen og omsettingen av kunnskap til handling igjennom «kritisk» og «etisk refleksjon», «utforsking» og «filosofisk samtale» (Udir. 2022e). De inngår i det som i det som blir betegnet som den subjektive siden av danningen. Disse prosessene er nært knyttet til hermeneutikken og Gadammers dannelsesfilosofi. Hermeneutikkens hjørnestein er tolkning, og ved å tolke kan man bygge ny kunnskap på det som allerede er forstått. Kritisk og etisk refleksjon, utforsking og filosofiske samtale er metoden for å foreta «reisen» i utreise-hjemkomst-metaforen.

### **5.3 Hvordan kan vi forstå dannelsesmandatet i fagfornyelsen**

Så langt har dannelsesaspektene i fagfornyelsen i religions- og etikkfaget vært gjenstand for diskusjon. I det følgende skal jeg vise at det finnes aspekter som rører ved kunnskapsforståelsen i faget, forholdet mellom subjektive og objektive danning og den selvrefleksive normen i dannelsesforståelsen. I denne delen av kapitlet diskuteres dannelsesmandatet i fagfornyelsen. Denne diskusjonen vil baseres på innholdet i delkapittel 5.1 *Hvordan ble kjerneelementene for religions- og etikkfaget utviklet* og på aspektene som ble fremmet i forgående delkapittel.

Det demokratiske grunntanken står sterk i alt arbeidet utdanningsinstitusjonen i Norge foretar seg. Fordi Opplæringskolven er bygget på demokratiske prinsipper, blir demokratimandatet et imperativ (Opplæringsloven, 2009, § 1-1.; Stray, 2011, 86-87). Loven understreker at



demokratiske verdier som menneskerettigheter skal fremmes. Blant annet bidrar ord og uttrykk som kulturelt mangfold, likestilling og «tenke kritisk og handle etisk» til å sette det demokratiske rammeverket for skolens praksis, både i arbeid med læreplanutvikling, i klasserommet og alt imellom. Den demokratiske grunntanken har naturlig nok også lagt føringer for og i stor preget arbeidet fagpersonene har utført i forbindelse med fagfornyelsen. Danningsmandatet kan leses som et demokratisk forankret dannelsesperspektiv, slik det beskrives i Overordnet del. I denne delen problematiserer jeg dannelsesforståelsen i LK20 med særlig vekt på mangfoldsforståelse, perspektivering og refleksjon.

### 5.3.1 Mangfoldsforståelse og perspektivering

I intervjuene med fagpersonene ble elementer som knyttes til mangfoldsforståelse og perspektivering viktige emner. Samtlige fagpersoner vektla disse egenskapene som noe faget i stor grad kunne bidra med å utvikle. Fagpersonene var klare på at det ikke *kun* var religions- og etikkfagets «ansvar» å fremme disse egenskapene, men at forholdene lå godt til rette for at de kunne øves og utvikles. Eksempelvis fortalte Skeie at «det at man tror og mener forskjellig, det er rett og slett faginnholdet i religion og etikk».

Læreplangruppen var tydelige på at de ønsket et «åpner» religionsfag. Dette betød at fagpersonene ville bort fra et paradigme basert på verdensreligioner, fastsatte rammer og klassifisering. En slik endring vil kunne bidra til å redusere religioner til særegne størrelser med felles *særpreg* og *særtrekk* som plasseres i forhåndsbestemte kategorier (Anker, 2017). Fagpersonene mente at denne endringen kunne medføre en økt mulighet for at religiøst mangfold kunne uttrykkes og at nyanser kunne komme frem. Dette grepet er ikke forbehold religioner. Likestilling og mangfoldsforståelse handler i like stor grad om å kunne respektere ulikheter og det som oppleves som annerledeshet.

Videre var fagpersonene opptatt av måten elevene skulle lære å håndtere mangfoldet på. I det tredje kjerneelement (kunne ta andres perspektiv) inngår opplæring og utvikling av mangfoldskompetanse. Ved blant annet å bytte mellom innenfra- og utenforperspektiv «utvikler [elevene] interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn» (Udir. 2022e). Kjerneelementets vesentlighet ble understreket av Skeie som fortalte at man ved å jobbe med perspektivskifter i faget bidrar til demokratiet «fordi det i demokratiet er et poeng at vi skal organisere uenighet og forskjellighet».

Fordi mangfoldsforståelse og perspektivering kobles til menneskelige handlinger, kan de anses som praktiske egenskaper. De er samtidig kontekstavhengig og kommer til uttrykk i konkrete menneskelige situasjoner. Eksempelvis forklarte Hellesøy at hun for å kunne vurdere ferdighetsnivået hos elevene sine, måtte «legge opp til situasjoner hvor eleven har mulighet til å vise det [ferdigheten]. Vi har øynene og ørene åpne i uformelle situasjoner». Fordi disse egenskapene aldri blir ferdig utviklet, kan de heller ikke ha et endelig mål. Det er dermed nærliggende å betegne mangfoldsforståelse og perspektivering som fronetiske egenskaper som behøver en bestemt holdning, *takt*, for å virke. Videre medfører den den fronetiske kunnskapen en etisk dimensjon. Slik også Føllestad (2011, s. 111) påpeker, kan Husserls *innlevelses*-begrep bidra til å beskrive den nødvendige drivkraften som ligger bak disse kunnskapene fordi det bestandig ligger en forventning og at man opplever medmennesket som et subjekt med tilhørende livsverden, følelser og erfaringer. Ved å leve seg inn i hvordan medmennesket opplever noe, vil den etiske dimensjonen ved mangfoldsforståelsen og perspektiveringen tydeliggjøres og motivasjonen til å se den andre forsterkes.

Mangfoldsforståelse og perspektivering er kun er to eksempler på fronetiske kunnskaper kjerneelementene legger opp til, men flere av dem kan beskrives på samme måte. Som tidligere nevnt inneholder alle kjerneelementene verbete reflektere. Man kan argumentere for at å reflektere innebærer en evne til å se et fenomen med ulike perspektiver og med en innlevelse. For eksempel mente Halden at «det å forstå at folk tenker radikalt annerledes [enn en selv] kan både utvide ens eget perspektiv, men kanskje også tydeliggjøre det».

Selv om denne holdningen (å kunne ta andres perspektiv eller reflektere) i kjerneelementet knyttes til den enkelte eleven, blir det i Overordnet del, under *Identitet og kulturelt mangfold*, blant annet forklart at «elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. (...) Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Udir. 2022k). Dermed knyttes den individuelle mangfoldskompetanse og perspektiveringen til samfunnet og verden som helhet. Forholdet mellom subjektet og overordnede begreper som *humanitet, menneskehet, menneskelighet, verden, objektivitet* og *allmennhet* blir av Korsgaard og Løvlie (2003) påpekt som viktig for at danningen ikke forblir en subjektiv selvdanning. I tillegg til de overordnede begrepene, må subjektets danning knyttes til de lokale forhold som kulturen og det politiske fellesskapet (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 12).

Danningsmandatet i fagfornyelsen for religions- og etikkfaget ligger i den demokratiske fordringen som er knyttet til Opplæringsloven og Overordnet del. Demokratiet og tilhørende verdier og normer fungerer som et objektiv danningsideal, men forutsetter at subjektivt forankrede kunnskaper som refleksjon, mangfoldsforståelse og perspektivering utvikles og blir gjort til individuell så vel som felles handlingskompetanse. I det følgende vil skolens demokratiske danningsmandat diskuteres.

### 5.3.2 Danningsmandatet

Det er en sammenheng mellom danningen, herunder forstått som *fronesis*, og demokratiet. I tillegg til det demokratiske prinsipp om likestilling og mangfoldsforståelse, kan forholdet mellom danningen og demokratiet illustreres ved hjelp av Strays (2014) beskrivelse av tre suksessive demokratiske kompetanser. Disse er læring *om* demokrati, *for* demokrati og *igjennom* demokrati (Stray, 2014, s. 658-659). Demokratiopplæringen skjer når eleven får opplæring *om* demokrati (intellektuell kompetanse), når eleven internaliserer forståelse *for* demokratiske prosesser (verdi- og holdningskompetanse) og når eleven lærer *igjennom* å delta i demokratiske prosesser (handlingskompetanse) (Stray, 2014, s. 659). Den fronetiske kunnskapen blir her uttrykt både som verdi-, holdning- og handlingskompetanse. I dette forholdet finnes en politisk dimensjon som blant annet går ut på sammenhengen mellom hva man anser som verdige politiske idealer og skolens undervisning og mandat. For å understreke det demokratiske aspektet ved danningen, kan det nevnes at de demokratiske kompetansene Stray (2014) beskriver, ble brukt i Stortingsmelding 28. (2015-2016) for å vise hvordan demokratiopplæringen kan foregå i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (St. Meld. 28, 2015-2016, s. 38).

Samtidig kan man stille spørsmål om skolens oppgave bør fremholde et normativt innhold som det demokratiske danningsmandatet innebærer. Liberale tenkere som J. Rawls er blant de som mener at skolens mandat bør begrenses til tilrettelegging for valgfri politisk deltakelse (Rawls i Stray, 2014, s. 660; Stray, 2011, s. 38). Innenfor liberal teori tydeliggjøres grensen mellom det offentlige og det private, noe som medfører at en statlig institusjon som skolen utelukkende skal fungere som kunnskapsformidler (Stray, 2011, s. 33 og 54-55). Moralske eller verdiorienterte anliggender er forbeholdt den private sfæren. Allikevel har den norske skolen bestandig hatt en betydelig rolle i det demokratiske prosjektet, både som nasjonsbygger og som demokratiutvikler. Folkeopplysningsmennenes opplysningsprosjekt setter det historiske

bakteppe for en allmengjøring av danning og demokratiske prinsipper. Et av folkeopplysningens prosjekter var at folkeånd, opplysning og offentlig deltakelse skulle gjøres tilgjengelig for alle. Roos (2016) er blant dem som mener at folkeopplysningsmenneskes prosjekt og tilhørende forståelse av opplysning og danning, var et demokratisk prosjekt. Med Nissen som pågangsdriver for revideringen av formålsparagrafen i 1860, ble behovet for allmenndannelse tilføyd i loven (Roos, 2016, 76-77 og 115). Senere ble det demokratiseringsprosjektet av skolen videreført av blant andre Johan Sverdrup og hans opposisjonelle motstander Nils Hertzberg (Roos, 2016, s. 120 ff.). Frem til i dag har altså det demokratiske prosjektet vært en del av skolen og utdanningsinstitusjonens virke. Selv med ulike skolepolitiske utgangspunkter som ideen om *den sosiale utjevningsskolen* (enhetsskolen) eller *den globale kunnskapsskolen* (fellesskolen) (Kvam, 2016) og tilhørende revideringer av formålsparagrafen (Stray, 2011), har skolen bestandig vært forankret i den demokratiske grunntanken. Dette forenklete resonnementet om demokratiets plass i skolen, kan bidra til å understreke viktigheten av å se dannelsesprosjektet i en historisk sammenheng.

Til tross for at det finnes argumenter som viser de problematiske sidene ved å ha et objektivt demokratisk dannelsesideal, vil dannelsens refleksive norm bidra til å holde dannelsesdiskursen levende. Det har tidligere blitt vist til Straume (2013) som poengterer at den refleksive normen bidrar til både problematiserer de gjelde dannelsesidealene, men også hvordan refleksiviteten kan underminere tanken om idealer fordi den bestandig endres på grunn av den refleksive normens funksjon (Straum, 2013, s. 29-30 og 49). Dette medfører også at demokratiopplæringens *for* (verdi- og holdningskompetanse) må innebære en stadig kritisk stemme som kan bidra til å opprettholde den nødvendige demokratiske beredskapen for å videreutvikle demokratiet – og for å kritisere den. Det skolepolitiske grunnlaget for kjerneelementene og læreplangruppens visjon kan sies å bidra til å legge til rette for en slik beredskap og en refleksiv norm.

### **5.3.3 Konklusjon og avsluttende betraktninger**

Jeg har i dette masterprosjektet vist hvordan arbeidet knyttet til fagfornyelsen for religions- og etikkfaget har foregått. Jeg har vektlagt betydningen og konsekvensene av myndighetens føringer og vist hvordan et utvalg fagpersoner fra læreplangruppen har tilnærmet seg læreplanarbeidet og hvilke elementer de har valgt å prioritere. Særlig har prosessen knyttet til arbeidet med kjerneelementene blitt belyst. Videre har jeg brukt en dannelsesfilosofisk

tilnærming for å beskrive hva slags konsekvenser fagfornyelsen, og særlig enkelte av kjerneelementene, kan få for undervisningen, kunnskapsforståelsen og demokratiopplæringen. Videre har jeg, ved å bruke Gadamer's dannelsesforståelse, vist hvilken betydning hermeneutikken og tolkningen kan ha for elevens dannelsesprosess. Ved å sette søkelys på mangfoldskompetanse, perspektivering og refleksjon, har prosjektets datamateriale blitt koblet til aspekter som får betydning for demokratiopplæringen og demokratiutviklingen i skolen.

Avslutningsvis vil jeg legge til ytterligere to momenter knyttet til danning og demokrati i skolen. Det første momenter handler om demokratiets avhengighet av autonome samfunnsborgere med mulighet til å opparbeide innsikt og kunnskap på en myndig og fri måte. Dette knytter, som tidligere nevnt, danningen til demokratiet. Og fordi forholdet mellom danning, demokrati og utdanning er så nært, blir det viktig å være oppmerksom på hvilken betydning en mulig *nyliberal* ideologi kan få for dannelses- og utdanningsinstitusjonen. I kapittel 2. ble det redegjort for viktigheten av et balansert forhold mellom fellesskapssamfunnet og det globale storsamfunnet, mellom systemet og livsverden. Den «opposisjonelle birollen», som Gustavsson (1998) beskriver danningen som, finner ingen plass i den markedsorienterte kunnskapsøkonomien. Dette får også konsekvenser for måten man forstå danning, utdanning og demokrati på. Når utdanningsdiskursen blir kolonisert, eller for å bruke Habermas' term *korrumpert*, av det økonomiske feltets logikk og tilhørende termer, står man i fare for å fjerne det menneskelige aspektet som gjør kunnskapen human. Kunnskapen og utdanningen blir instrumentell, og logikken tilsier at vekst trumfer alt. Fordi utdanning og danning henger tett sammen, vil denne korrumperingen føre til at dannelsesdiskursen også påvirkes. Den økonomiske logikken blir av flere (Nussbaum, 2010; Heldal og Hovdenak, 2015; Slagstad, 2018; Gustavsson, 1998; Rømer, 2019) beskrevet som en negativ påvirkning på dannelses- og utdanningsdiskursen. Fordi både danning og utdanning er svært tett knyttet til samfunnets demokratiske prosjekt og skolens mandat til å fremme demokratiet, vil korrumperingen også påvirke måten man forstår danning på. De økonomiske føringene er, slik Nussbaum (2010) beskriver det, udemokratiske fordi prioriteringen av økonomisk profitt bidrar til å undergrave menneskeverdet (Nussbaum, 2010, s. 24). I det mennesket blir et slikt objekt, med hensikt om å frembringe økonomisk forankret overskudd, kan man argumentere for at mennesket gjøres til middel for en ekstern måloppnåelse.

Det andre momenter handler om at fagfornyelsens vektlegging av fronetisk kunnskap og metoder, etter min mening kan beskrives som en dreining bort fra en kompetanseforståelse som baseres på markedsorientert logikk. Endringene medfører et forsøk på å gjenfinne balansen mellom livsverden og systemet, mellom lokalsamfunnet og det globale storsamfunnet. Danningsforståelsen som ligger til grunn i fagfornyelsen kan beskrives som en symbiose av kritisk danningsteori og hvor samfunnets kulturelle forankring i stor grad bidrar til å sette rammene for danningen. Rammene skapes av verdiene i Overordnet del og opplæringsloven, videre uttrykt igjennom kjerneelementene.

#### **5.3.4 Videre forskning**

Et forslag til videre forskning er å undersøke hvordan læreplanen brukes av lærere i skolen. Det vil være nyttig å se nærmere på hvordan kjerneelementene ble brukt i undervisningen og hva slags konsekvenser bruken får. Det vil også være nyttig å studere hvilke betydning kjerneelementene får i andre fag, eksempelvis samfunnsfag og historie.

Et annet forslag er å undersøke danningens rolle i et demokratisk samfunn. Hva slags danningideal behøver en aktiv demokratisk medborger? Det har i dette prosjektet blitt lagt vekt på dannelses selvrefleksive norm og dets betydning for problematisering av danningidealet. Det ville vært nyttig å se nærmere på hva et demokratisk danningideal innebærer og hva slags prosesser som bidrar til å nærme seg et slikt ideal.

Et tredje forslag vil være å undersøke dannelsesfilosofiens og danningsteoriens plass i lærerutdanningen. I dette prosjektet har det blitt vist at en konsekvens av en «åpnere» læreplan i religions- og etikkfaget, er at det i større grad blir opp til den lokale læreren å fylle faget med relevant innhold. Dette medfører et behov for en vurderingsevne til å skape balanse mellom det faglige innholdet og det som i dette prosjektet har blitt kalt fronetiske egenskaper. Av den grunn vil det være nyttig å undersøke hvordan denne vurderingsevnen arbeides med i på høyere utdanning.

## Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I Lippe, M. og Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Arendt, H. (1998). *Eichmann i Jerusalem: en beretning om det ondes banalitet*. Oslo: Pax forlag
- Aquinas, T. (1964). *Orden og mysterium*. Stavanger: Dreyer forlag
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Christoffersen, L., Johannesen, A. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Egelandsdal, K. & Ness, I. J. (2020). «Læring som praksis» - John Deweys pragmatisme. I Danielsen, A. G. (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal
- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (Red.), *Dannelse* (s. 105-121). Oslo: Dreyers Forlag
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelses filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Damm

- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero*, 2 (1), 109 – 131. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.140604b>
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Aarhus: Klim
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I Dale, E. L. (Red), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal
- Kant, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? I J. Schmidt (Red.), *What is enlightenment? Eighteenth-century answers and twentieth-century questions* (s. 58-64). Berkeley, Calif: University of California Press.
- Kant, I. (1997). *Morallov og frihet. Moralfilosofiske skrifter*. Oversatt av Storheim, E. Oslo: Gyldendal
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L (Red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag
- Kunnskapsdepartementet (2018) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU. 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press



- Opplæringsloven. (2009). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roos, M. (2016). *Kraften i allmenn dannelse. Skolen som formidler av humaniora. Bidrag til en historisk innføring*. Kristiansand: Portal Akademisk
- Rømer, A. T. (2019). *FAQ. Om dannelse*. København: Hans Reitzels forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspress i skolen. Om skolens målstruktur og elevens mentale helse. I Uthus, M (Red.). *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal
- Slagstad, R. (2018) Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre skole*. Hentet januar 2022 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Svendsen, L. Fr. H. & Säätelä, S. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne. En innføring i filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hetnet 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Stray, J. (2014). Skolens demokratimandat. I Stray, J. Wittek, L. (Red.). *Pedagogikk – En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal
- Straume, I. (2013a). Wilhelm von Humboldt. Fra antikkens hellas til det moderne universitet. I Straume, I. (Red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal
- Sørensen, A. (2013). Hegel. Fremmedgørelse, sprog og frihed. I Straume, I. (Red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning*.

Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Hva er kjerneelementer*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2022e). *Religion og etikk (REL01-02) – Kjerneelementer*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2022f). *Religion og etikk (REL01-02) – Kompetansemål og vurdering*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/kompetansemal-og-vurdering/kv172>

Utdanningsdirektoratet. (2022g). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022h). *KRLE (RLE01-03) – Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2022i). *Overordnet del –Kompetanse i fagene*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022j). *Overordnet del – Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022k). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

## Vedlegg

### *Vedlegg 1, Samtykkeerklæring og informasjonsskriv*

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Dannelse og demokratiopplæring i religion- og etikkfaget på videregående skole»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan faget religion og etikk kan bidra til dannelse og demokratiopplæring bland elever på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan et utvalg fagpersoner arbeider med temaer knyttet til dannelse og demokratiopplæring i skolen. Videre vil prosjektet undersøke hvilke sammenhenger det kan være mellom dannelsesforståelse og demokratiforståelse. Prosjektet skal også undersøke hvilke prosesser som har foregått i arbeidet med fagfornyelsen i fagene for religion og etikk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

MF vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er basert på fagkompetanse, arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn og tilknytning læreplangrupper.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til dannelsesforståelse, demokratiopplæring og medborgerskapskompetanse i videregående skole. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektveileder vil ha tilgang til data.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Opptak av intervju(er) vil slettes ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapelige høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- MF vitenskapelige høyskole ved [veileders navn], e-post: [veileders epost].
- Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad, e-post: [personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

[Veileders navn]

[Students navn]

(Forsker/veileder)

-----  
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dannelse og demokratiopplæring i religions- og etikkfaget på videregående skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (navn og tilknytning til arbeid med fagfornyelsen i fagene religion og etikk og KRLE)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2, Intervjuguide

### Innledning

Kan du si noe om din ...

- Utdannelse
- Arbeidsbakgrunn
- Fagområde

### Om arbeidsprosessen

- Kan du fortelle om oppdraget Utdanningsdirektoratet ga dere i læreplangruppen?
  - o Oppfølging: Kan du si noe om hva slags føringer som ble gitt for arbeidet med fagfornyelsen/kompetansemål?
  - o Oppfølging: Var det noe som *måtte med*, eller noe som *måtte ut*?
  - o Oppfølging: Kan du si noe om *læreplanens* og *kompetansemålenes* politiske dimensjon?
- Er det elementer i fagfornyelsen/kompetansemålene du mener er viktige, men som ble utelatt?
  - o Oppfølging: Hvorfor?

### Om fagets demokratiserende aspekt

- Kan du si noe om hvorfor du mener faget KRLE/RE er viktig?
- I læreplanen står det at faget skal fremme demokratiforståelse/demokratisk medvirkning. Kan du si noe om hvordan og hvorfor?
  - o Oppfølging: Hva slags politisk dimensjon mener du faget har?
  - o Oppfølging: Har faget et praktisk bruksområde for eleven?
- Tenker du at religions- og etikkfaget kan virke *mer* demokratifremmende enn andre fag?
  - o Oppfølging: Hvordan og hvorfor?

### Om fagets kjerneelementer

- Kan du si noe om hvordan dere kom frem til kjerneelementene?
- Kan du si noe om kjerneelementenes funksjon?

- Oppfølging: Kan du si noe om hvorfor akkurat disse kjerneelementene ble valgt?
- Oppfølging: Kan du si noe om hvilke uenigheter som oppstod i arbeidet med å komme frem til disse kjerneelementene?
- Er det noen kjerneelementer du tenker burde ha vært elementer i læreplanen du mener er utelatt eller som bør ha blitt lagt mer vekt på?

### **Om kompetansemål**

- Kan du si noe om kompetansemålenes funksjon?
- Hvordan arbeidet dere for å komme frem til kompetansemålene?
  - Oppfølging: Målet var å «slanke» listen med kompetansemål. Hva slags prioriteringer ble gjort?
  - Oppfølging: Hvorfor?
- På videregående skole er faget mer målorientert og man bruker karakterer. I kompetansemålene for grunnskolen legges det vekt på underveisvurdering. Kan si noe om hvordan elevene kan vise kompetanse i faget?
- Oppfølging: Og hvordan kan lærer vurdere om elevene har opparbeidet kompetansen?
- Noen av kompetansemålene kan være vanskelig å måle (eks. «ta andres perspektiver» og «utforske og reflektere over eksistensielle spørsmål og svar»). Hvordan arbeider man med slike mål i skolen, og kan eller skal det måles?
- Kan du si noe om hvorfor du mener minoritetsaspektet i faget er viktig?

### **Tverrfaglige temaer**

- Hvordan bidrar faget inn i de tverrfaglige temaene?
  - Oppfølging: Hvordan er faget knyttet til demokrati og medborgerskap?

### **Avslutning**

- Er det noe du kunne tenkte deg å legge til?



## Vedlegg 2, Godkjenning fra NSD

### Vurdering

21.10.2021 

#### Referansenummer

344652

#### Prosjekttittel

Dannelse og demokratiopplæring i Religion og Etikk på videregående skole

#### Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

#### Prosjektperiode

13.11.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

#### Dato

21.10.2021

#### Type

Standard

#### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning frem til 25.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!