



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Skolens dannelsingsoppdrag

En analyse av læreplanen for RLE/RE med utgangspunkt i Klafkis
danningskategorier

Trine Fosback Larsen

Veileder

Førsteamanuensis ved Det teologiske menighetsfakultet,

Janicke Heldal Stray

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

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, 10. semester

AVH5050: Masteravhandling i lektorprogram RLE/Religion og etikk og
samfunnsfag (30 ECTS)

Forord

Arbeidet med dannelsingsoppdraget i skolen har tatt meg med på en «dannelsesreise», der jeg har beveget meg fra det kjente til det ukjente. Det har vært en lang og krevende prosess, men ikke minst en lærerik og spennende erfaring. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg synes er viktig, og som har ført til ny kunnskap, og nye perspektiver om utdanning. I den forbindelse har jeg flere jeg ønsker å takke for god støttet underveis.

Først vil jeg takke min veileder, Janicke Heldal Stray, for konstruktive tilbakemeldinger, og gode råd underveis. Gjennom hele prosessen har Janicke vært tilgjengelig og imøtekommende, og holdt meg på en stø kurs gjennom skrivingen. Jeg vil også takke Solvor M. Lauritzen for å ha hjulpet meg i gang med masterarbeidet, og oppmuntret meg til å velge det temaet som var riktig for meg. En stor takk rettes til Sara Stand Klæva for alle de gode, faglige innspillene, og kaffekoppene vi har delt underveis. Uten disse ville masterarbeidet vært en langt mer trasig prosess.

Å skrive masteroppgave har ikke bare vært en utfordring for meg, men det har også krevd tålmodighet og støtte fra mine nærmeste. Jeg vil derfor takke mine foreldre, Svanhild og Kjell, for å ha hjulpet meg med korrekturlesing og praktiske oppgaver.

Trine Fosback Larsen.

August 2015.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Kapittel 1: Introduksjon | 1 |
| 1.1. Innledning..... | 1 |
| 1.2. Skolens samfunnsmandat | 2 |
| 1.3. Problemstilling | 3 |
| 1.4. Bakgrunn for dannelsingsoppgaven i læreplanene..... | 4 |
| 1.5. Tidligere forskning | 6 |
| 1.6. Metode..... | 8 |
| 1.7. Avgrensning. | 9 |
| 1.8. Disposisjon. | 10 |
| Kapittel 2: Teoretiske perspektiver | 11 |
| 2.1. Danning | 11 |
| 2.2. Historisk opphav | 12 |
| 2.3. Danning i skolen..... | 13 |
| 2.4. Wolfgang Klafki..... | 15 |
| 2.5. Dannelse hos Klafki | 16 |
| 2.6. Material dannelseskategori | 16 |
| 2.7. Formale dannelseskategorier | 17 |
| 2.8. Kategoriale dannelseskategori..... | 19 |
| 2.9. Å anvende Klafki | 21 |
| Kapittel 3: Læreplanen i RLE og RE (K06) | 25 |
| 3.1. Læreplanen i Kunnskapsløftet..... | 25 |
| 3.2. Læreplanoppbygging i religion, livssyn og etikk..... | 27 |
| 3.3. Læreplanoppbygging i religion og etikk | 32 |
| Kapittel 4: Analyse av religionsfaget | 35 |
| 4.1. Formål i RLE..... | 36 |
| 4.2. Grunnleggende ferdigheter i RLE | 39 |
| 4.3. Kompetansemål i RLE | 42 |
| 4.4. Formålet i RE | 46 |
| 4.5. Grunnleggende ferdigheter i RE..... | 48 |
| 4.6. Kompetansemål i RE..... | 51 |
| 4.7 Timetall for RLE og RE | 53 |
| 4.8. Konklusjon av analysen | 54 |

| | |
|---|-----------|
| Kapittel 5: Drøfting | 56 |
| 5.1. Danning: Et mulig eller umulig oppdrag?..... | 56 |
| 5.2. «Rette opp feila fra i går?»..... | 58 |
| 5.3. Nyliberalismen..... | 60 |
| 5.4. Utfordringen med PISA..... | 61 |
| 5.5. Læreren dannelsoppdrag..... | 62 |
| 5.6. Avslutning..... | 64 |
| Litteraturliste | IV |
| Vedlegg | IX |
| Vedlegg 1: Kompetansemål for 8. 9. 10. trinn..... | IX |
| Vedlegg 2: Kompetansemål for vg3..... | XII |

Kapittel 1: Introduksjon

1.1. Innledning

Tema for denne oppgaven er skolens samfunnsmandat og dannelsesoppdrag. I Norge uttrykkes de overordnede ambisjonene for skolen i formålsparagrafen. Formålsparagrafen skal være grunnlaget for hovedprinsipper for loven, skolens læreplaner og virksomhet i skolen (Imsen 2009: 125). Avsnittene i formålsparagrafen viser til en opplæring som stiller høye forventninger til hvilken form for danning som skal være målet for opplæringen i den norske skolen. Punkter i paragrafen er blant annet at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelige tenkemåter, og at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre eget liv og være aktive deltakere i arbeid og samfunn (Formålsparagrafen: § 1).

Formålsparagrafens ambisjoner konkretiseres gjennom læreplanene, og gjennom tidene har både formålsparagrafen og læreplanene gått igjennom endringer og revideringer. I 2006 fikk den norske skolen Kunnskapsløftet (K06), som erstattet læreplanen fra 97 (L97). Bakgrunnen for den nye reformen var en rekke evalueringer og undersøkelser som Norge tok del i på begynnelsen av 2000-tallet. Når det såkalte «PISA-sjokket» kom i 2001, ble det klart at norske elever ikke presterte så høyt som forventet. Det var derfor en vid politisk enighet om at det var nødvendig å reformere skolen, noe som resulterte i en ny læreplan (Hovdenak og Stray 2012: 92; Solerød 2012: 119). K06 skal være et svar og løsning på disse utfordringene ved blant annet å sikre tilpasset opplæring for alle elevene og legge større vekt på læring, slik at elevene skal være i stand til å møte kunnskapssamfunnet (Kultur for læring: 2004).

1.2. Skolens samfunnsmandat

Formålsparagrafens funksjon er å artikulere målsettingen for skolen, altså skolens samfunnsmandat. Paragrafen gjelder for både for grunnskolen og videregående opplæring, og den lyder slik:

§ 1-1. *Formålet med opplæringa*

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

(Formålsparagrafen. *Formålet med opplæringa*, § 1, 2008).

Formålsparagrafen viser til et utstrakt og fremtidsrettet mandat, som strekker seg både over den nasjonale og internasjonale verden. Samfunnsmandatet kan forstås dithen at den beskriver demokratiske prosesser elevene skal føres inn i, for å bli aktive deltakere i samfunnet. Dette oppdraget til opplæring i demokrati har to mål: Det første målet er et nytteorientert mål hvor elevene skal bli i stand til å delta i arbeidslivet, mens det andre målet er å bidra til å danne elever til å bli i stand til å delta i samfunnet (Hovednak og Stray 2015: 16). I denne tosidige målsettingen legges det vekt på at elevene skal få kunnskaper, verdier og holdninger, som gjør dem i stand til å delta i samfunnslivet som samfunnsdeltakere og arbeidstakere (Hovednak og

Stray 2015: 17). En målsetting er at elevene ikke bare får kunnskaper om hvordan demokratiske prosesser fungerer i et samfunn, men også skal bli lært, få praktisert og erfart hvordan de selv kan være aktive samfunnsborgere (Stray 2011: 107ff). Gjennom å oppfostre elevene til demokratisk oppdragelse, har skolen som mål å bidra til opprettholdelse og videreutvikling av et demokratisk samfunn i fremtiden (Hovdenak og Stray 2014: 16ff). Det tosidige oppdraget skal bidra både til at elevene i den norske skolen skal fungere i et demokratisk samfunn både nasjonalt og internasjonal, og den skal bidra til at elevene kan medvirke til økonomisk vekst og sikring av velferdsstaten (Bjørnstad m.fl. 2013: 353).

Målet for dannelsen i skolen blir i lys av dette direkte koblet til demokratisk oppdragelse. Skolen er en arena der verdier og holdninger formidles gjennom både læreplanverk og læreplanstoff. Elever og lærere har forventninger og krav fra politisk hold, gjennom juridiske dokumenter som blant annet opplæringsloven. En viktig pedagogisk målsetting er at elevene skal forbedres til å bli deltakende i demokratiske prosesser gjennom opplæringen (Stray 2011: 73ff). Ved at opplæring til samfunnsdeltakelse er innenfor dannelsingsoppdraget i formålsparagrafens samfunnsmandat, blir demokrati og dannelse i pedagogisk sammenheng i den norske skolen uløselige koblet sammen.

I denne oppgaven er det dannelsingsoppdrag, og ikke nytteperspektivet som er i fokus. Den delen av samfunnsmandatet som skal kvalifisere elever til arbeidsliv vil det derfor ikke bli nærmere gått inn i dybden på. Nytteperspektivet (Hovednak og Stray 2015: 16) blir derimot belyst i relasjon til dannelsingsperspektivet ettersom disse to henger tett sammen, og av den grunn, må ses i sammenheng. Selv om det i forrige avsnitt ble skjelnet mellom disse to målene, er det ikke mulig med en absolutt utelukkelse av verken det ene eller det andre. Begge målene skal bidra til en utviklingsprosess der elever skal få rom til å utvikle sine individuelle og samfunnsmessige sider. Danning er ikke en isolert enhet som skjer ved siden av kompetansetilegnelse, men alle deler er med i prosessen som skal bidra til å utvikle den enkelte elev i den norske skolen.

1.3. Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke læreplanen i RLE og RE. Skolen har, som nevnt i forrige avsnitt, både et dannelsings- og et nytteperspektiv, og gjennom en analyse er målet med oppgaven å få en forståelse av dannelsingsoppdraget i læreplanen. Begrunnelsen for å

bruke læreplanene er fordi der angis målsettingene for dette oppdraget, og hvordan det skal oppnås. Gjennom læreplanen skal formålsparagrafens hovedprinsipper realiseres, og det er dette dokumentet alle lærere må forholde seg til (Imsen 2009: 191). I tillegg formidler læreplanene i de ulike fagene den ideelle opplæringen som det forventes at læreren skal formidle i undervisningen (Engelsen 2012: 29). Danningsoppdraget til læreren må derfor artikuleres i læreplanen slik at læreren kan få en forståelse for hvordan dette skal oppnås. Gjennom en analyse av læreplanen vil jeg derfor se på hvordan dannelsingsoppdraget kan forstås. Dette vil jeg gjøre ved å bruke Wolfgang Klafkis danningsteori, og gjøre den anvendbar på læreplanene, og gjennom dette få en forståelse av dannelsingsoppdraget i den norske skolen.

Problemstillingen lyder:

Hvordan forstå lærerens dannelsingsoppdrag i den norske skolen?

En teoretisk diskusjon med *Religion, livssyn og etikk* for 8. 9. 10. trinn og *Religion og etikk* i videregående opplæring som case.

1.4. Bakgrunn for dannelsingsoppdraget i læreplanene

Danning er et begrep som kan forstås på ulike måter, og vanskelig lar seg måle ved bruk av tester. I skolen er det enklere å dokumentere kunnskap som man kan bruke en målestokk for å se om svaret er riktig eller galt, gjennomtenkt eller avskrift, enn det er å måle danning (Aase hos Børhaug m.fl. 2006: 16). Det er vanskelig å undervise danning, siden danning er en prosess, og ikke noe man mottar og lagrer i hjernen på samme måte som kunnskap. Danning er en helhetlig prosess med mange faktorer som spiller inn, og i skolevirksomhet er det ikke et mål i seg selv som skal nås, men danning er noe som varer livet ut (Solerød 2012: 12).

Likevel gjør formålet rede for et dannelsingsoppdrag som skolen skal bidra til utvikling av, som det ble gjort rede for tidligere i kapitlet. En av lærerens oppgaver er å gi en undervisning som bidrar til utvikling av danning, og lærerens dannelsingsoppdrag er knyttet til læreplanene for fagene. På grunn av dette vil jeg gå inn i læreplanen for å undersøke hvordan lærerens dannelsingsoppdrag kan forstås. Skolens dannelsingsoppdrag skal bidra med verdier og holdninger som skal føre til utviklingen av samfunnsborgere, og læreplanen er hoveddokumentet læreren må forholde seg til.

I denne oppgaven undersøker jeg læreplanene i religionsfaget som case for å se på dannelsesoppdraget i læreplanen. Religionsfaget i Norge blir ansett som et ordinært fag på lik linje med andre fag, som gjør at det skiller seg fra de fleste andre utdanningsmodeller i Europa. Et eksempel er Frankrike der det ikke er et eget religionsfag. Begrunnelsen for dette er at alt det offentlige skal være sekulært (von der Lippe m.fl. 2014: 300). Selv om religionsfaget blir sett på som et ordinært skolefag, har det i tillegg en særstilling når det gjelder å plassere undervisningen inn i større, fellesskaplige sammenhenger, ettersom «faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt» (Utdanningsdirektoratet 2008; Andreassen 2012: 207). Den norske skolen er ikke lengre preget av kun en eller to kulturer, men preget av et mangfold som «(...) setter i stadig større grad preg på samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2008). Religionsfaget handler om mennesker og verden, hvordan ulike kulturer og religioner praktiserer og sprer seg over landegrensene, og hvordan de forholder seg til hverandre. Det er en viktig faktor i dagens verden fordi religion er et menneskelig og sosialt fenomen som har vært med på å påvirke historien og de ulike samfunnene, og kommer til å være med på å påvirke fremtiden til elevene i verden i dag (Andreassen 2012: 17).

Dannelsesoppdraget er relevant i religionsundervisningen og i formålet for religionsfaget blir faget beskrevet som et *allmenndannende fag* som er holdningsdannende. Religionsfagene har derfor et klart dannelsesoppdrag både fra formålsparagrafen, og formålet for faget. Religionsfaget handler om relasjoner, ikke bare mellom individer, men også mellom kulturer eller fellesskap, og til hele menneskeheten. Religion og livssyn er noe som vever mennesker fra hele verden inn i et eller flere fellesskap, og som beveger seg over landegrensene. På samme måte er dannelse heller ikke knyttet til kun et individ, men det handler om menneskets forhold til seg selv, verden, og samfunnet (Korsgaard og Løvlie i 2003: 11ff). Religion og dannelse handler derfor om identitetsbygging, og om møte mellom ulike kulturer, som begge er viktige faktorer i skolens samfunnsmandat. Dannelsesoppdraget i samfunnsmandatet handler om å bidra til utviklingen av identitet ved at elevene utvikles som aktive samfunnsborgere, og for å bli rustet til å kunne fungere i et demokratisk samfunn, må møtet mellom ulike kulturer være preget av gjensidig toleranse og fredelig sameksistens, som det blir gjort rede for i formålet i læreplanen for *religion og etikk*. Dannelse i religionsundervisningen vektlegger nettopp at elevene skal kunne løfte blikket ut av klasserommet, og klare å se seg selv i forhold til andre. Religion er en viktig faktor i den nye verden mennesker lever i, både for samfunn og individer (Andreassen 2012: 17).

Målet med oppgaven er å analysere læreplanen i RLE for 8. 9. og 10. trinn, og RE i videregående opplæringen innenfor en danningsteoretisk ramme, for på denne måten å kunne belyse lærernes dannelsingsoppdrag. Den danningsteoretiske rammen jeg vil bruke er en teori av Wolfgang Klafki, som deler dannelsingsforståelsen inn i tre dannelsingskategorier. Disse kategoriene vil jeg bruke for å analysere læreplanen, for å få en forståelse av dannelsingsoppdraget til læreren. Hvilket dannelsingsoppdrag finnes i læreplanen for religionsfagene? Hvordan kan læreren forstå sin rolle i dette oppdraget? Læreplanen har som mål å legge rammer rundt undervisningen, og gjør rede for innholdet elevene skal ha lært innen avsluttet opplæring. Formålsparagrafen gjør rede for, som vist ovenfor, et samfunnsmandat som blant annet inneholder et dannelsingsoppdrag. Hvilke rammebetingelser vil ligge innenfor realiseringen av dette dannelsingsoppdraget?

1.5. Tidligere forskning

Det er flere som har skrevet om skolens dannelsingsoppdrag. I det følgende presenteres noen av de mest sentrale bidragene innenfor den pedagogiske dannelsingsdiskusjonen.

Lars Løvli er en av de mest sentrale danningsteoretikerne i Norge. Han har blant annet vært kritisk til danningstenkningen i K06. I artikkelen «Ideologi, politikk og læreplan» (Løvlie 2005) kritiserer han arbeidet med Kunnskapsløftet. Han hevder at resultatene fra PISA-undersøkelsene førte til irettesettelse av norske lærere for å ha skjemt bort en hel generasjon med lek og barnsligheter. Et av målene med K06 er at skolene i større grad skal formidle kunnskaper og ferdigheter, og gjøre eleven i stand til å være en del av arbeidsmarkedet (Løvlie 2005: 269ff). En konsekvens av at kunnskaper og ferdigheter blir vektlagt i så stor grad er at danning forsvinner fra den nye læreplanens vokabular, og heller kobles opp sammen med begrepet ferdighet. Det er nå snakk om et konkurransedemokrati (Løvlie 2005: 269ff). En som er inne på samme tematikk er Sidsel Germeten (2005: 280), og i sin artikkel *Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis?* problematiserer hun de nasjonale prøvene. Hun mener at dersom disse prøvene blir indikasjoner i undervisningen for hvordan læreren skal nå kompetansemålene, vil dette kunne gå utover skolens ambisiøse dannelsingsoppdrag (Germeten 2005: 280).

I formålsparagrafen artikuleres et samfunnsmandat, som inneholder et dannelsingsoppdrag for skolen. Derfor har det blitt gjort forskning på hva dette dannelsingsoppdraget kan oppfattes som.

I Hovdenak og Stray sin bok *Hva skjer med skolen?* blir dannelsingsoppdraget forstått i henhold til samfunnsmandatet, og i boken redegjør forfatterne for kunnskapsbegrepet i norsk utdanning, og hvordan utdanningen blir påvirket av politikere og økonomer (Hovdenak og Stray 2015: 13). Denne boken tar utgangspunkt i formålsparagrafen for å se på skolens oppgave, og hvordan kunnskapsbegrepet forstås. De finner følgende:

«(...) kunnskapsbegrepet er satt i en «ny sammenheng», innenfor rammene av økonomi og humankapital og at dette kan sees i sammenheng med overnasjonale forståelse av kunnskapsbegrepet som styrende for utdanningspolitikk og den nasjonale tolkningen av disse». (Hovdenak og Stray 2015: 13).

(Hovdenak og Stray 2015: 13).

Flere har vært opptatt av å plassere danningen i skolen på dagsordenen, eller prøvd å vise til den utviklingen skolen har hatt gjennom de siste årene etter de internasjonale testingene ble aktuelle i Norge. Erling Solerød (2012) har blant annet satt spørsmål ved forholdet mellom kompetanse og danning i sin bok *Pedagogiske grunntanker – et dannelsesperspektiv*. Denne boka er opptatt av seks dannelsesperspektiver fra antikken til K06, og stiller spørsmål om fokuset for utdanningen skal være på kunnskap og ferdigheter som er etterspurt i dagens marked, eller om skolen skal bidra til at elevene skal få utvikle eget ståsted og identitet (Solerød 2012: 183).

Å ta i bruk Klafki i sammenheng med religionsfaget er ikke nyskapende, men har blitt brukt tidligere i læreplanen. I Ole Øysteses *Forenklingens kunst: Om formidlingsproblemet i kristendomsfaget* (Øystese, 1988) har han brukt Klafkis didaktiske prinsipper som eksempel på god hjelp for kristendomsundervisningens «... med tanke på å finne fram til sakssvarende og gode kriterier både for valg av stoff og for en meningsskapende presentasjon av det» (Øystese 1988: 55). Han rettet blikket mot Mønsterplanen fra 1974 om hvordan kristendomsfaget skulle forstås.

Danning er et omstridt begrep, og vanskelig å forske på, siden det ikke finnes en samlende definisjon på begrepet. Likevel er det et aktuelt tema, og mange stiller seg kritisk til hvilken plassering dannelsingsoppdraget har fått etter den nye læreplanen. Mer om K06 vil bli tatt opp i kapittel 3.

1.6. Metode

Denne besvarelsen er teoretisk og oppgaven tar utgangspunkt i en eksplorerende studie der teorien brukes for å undersøke læreplanene. Læreplanene vil brukes som case, for å kunne si noe generelt om dannelsingsoppdraget til læreren i læreplanen. Case defineres, ifølge Robert K. Yin (i Johannesen m.fl. 2010: 199) som: «(...) en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst fordi grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare».

Jeg tar utgangspunkt i to case, læreplanene i RLE og RE, og studerer disse i det virkelige kontekst, forstått som læreplanen. Jeg bruker teori som utgangspunkt for å se på casestudie, og som eksplorerende design, vet jeg ikke hva jeg kommer til å finne. I en slik studie vil forskeren ofte kunne finne fram til temaer eller problemstillinger som kan være relevante for drøftingen, men som ikke nødvendigvis ble gjort rede for i prosjektbeskrivelsen. I tillegg kan bruk av teori være med å underbygge generaliseringen av forskningen (Johannesen m.fl. 2010: 199).

I analysen går jeg systematisk gjennom læreplanene for RE og RLE, og trekker ut de relevante delene som er aktuelle for min problemstilling. Innholdet i hver enkelt læreplan vil variere, og en analyse av religionsfagenes læreplaner vil derfor ikke umiddelbart kunne si noe generelt om resten av læreplanverket i sin helhet. Målet med oppgaven er derfor å se på et bestemt fenomen, danning, og hvordan dette kan forstås i religionsfaget i lys av læreplanen. Det vil kunne ut i fra dette generaliseres til resten av skolens virksomhet, siden dannelsingsoppdraget er en del av skolens målsettinger.

Datagrunnlag.

Teorien som skal brukes i denne oppgaven er Wolfgang Klafkis teori om de tre dannelsingskategoriene, læreplanen i *Religion, livssyn og etikk* (RLE) og læreplanen i *Religion og etikk* (RE).

Jeg har hovedsakelig tatt utgangspunkt i oversettelsen av Klafkis artikkel: *Studien zür Bildungstheorie und Didaktik* til Arnt Gyllant som er publisert i Erling Lars Dales bok «Om utdanning», som ble utgitt i 2001. Originalteksten ble første gang publisert i 1959, men etter dette er den blitt utgitt en rekke ganger. Jeg har også tatt utgangspunkt i andre sekundærkilder,

for å få et utfyllende teoretisk grunnlag for å bruke Klafkis tre dannelseskategorier, den materiale, den formale og den kategoriale, til å kunne analysere læreplanen.

Redegjørelsen, analysen og drøftingen av læreplanen tar utgangspunkt i læreplanverkene i RLE for 10. trinn og RE for videregående opplæring. Dette er offentlige dokumenter som ligger på nettsidene til utdanningsdirektoratet. Læreplanen i RLE har vært gjeldende fra 01.08.2008, mens RE har vært gjeldende fra 01.08.2006.

1.7. Avgrensning.

Wolfgang Klafki har stadig utviklet sin teori om danning i skolene. Likevel vil denne oppgaven bare ta for seg Klafki sine dannelseskategorier, materiale, formale og kategoriale, for å kunne undersøke skolens dannelsesoppdrag. Klafki har senere utviklet sin teori til å inneholde flere elementer, som blant annet tidstypiske eller allmenne nøkkelproblemer (Hohr 2011: 170), men på grunn av problemstillingen og materiale jeg skal bruke, vil det ikke være rom eller relevans til å ta i bruk denne teorien. Klafkis nøkkelproblemer går inn på en mer normativ forståelse av hvilket innhold elevene burde lære om, noe som ikke er målet med denne oppgaven. I denne oppgaven er målet å se på dannelsesoppdraget, og hvordan det blir fremstilt i fagplanene for religionsfagene.

I oppgaven vil jeg også undersøke fenomenet danning, som er et omfattende begrep. Det er et begrep som kan ha en kompleks betydning, men i denne oppgaven vil jeg bruke den forståelsen Klafkis kategorier gir om danning, og den dannelsesforståelsen som gjøres rede for i formålsparagrafen og læreplanen for religionsfagene. Dette gjøres rede for i kapittel 2. I skolen handler dannelsesoppdraget i stor grad om å bidra til at elevene skal bli aktive i demokratiske prosesser, og kunne leve sammen med mennesker med ulike bakgrunner. I kapittel 2 vil det derfor redegjøres for en refleksiv dannelsesforståelse, som skal bidra til utvikling av aktive individer.

Som forsker vil man alltid være preget av de brillene man ser med. En analyse av læreplanen vil derfor være påvirket av min oppfattelse. Alle fortolkninger av et arbeid hviler på tidligere erfaringer hos forskere (Johannessen m.fl. 2006: 74). Siden jeg ikke har samlet inn dataene mine ved empirisk undersøkelse, vil ikke mitt forskersyn påvirke dataenes pålitelighet. Til tross for dette kan jeg ikke si noe direkte om læreplanen uten å være klar over mine egne

begrensninger og erfaringer. Likevel vil jeg gjennom en omfattende teoretisk og analytisk del, vise hvilke fremgangsmåter jeg har brukt, og hvordan jeg kom fram til ulike funn i materialet.

Jeg har også valgt å kun se på læreplanene i fag, og ikke den generelle delen av læreplanen. Begge dokumentene er deler av K06, men begrunnelsen for at jeg har valgt å ikke inkludere den generelle delen av læreplanene, er fordi jeg ønsker å undersøke beskrivelsen av og målsettingen for innholdet i undervisningen slik disse formuleres i læreplanene for fag. Den generelle delen gjør hovedsakelig rede for syv menneskelige kvaliteter som er en del av skolens ambisjon for elevene, men ikke noe om hvilket faginnhold som skal være en del av lærerens undervisning.

1.8. Disposisjon.

Denne oppgaven vil til sammen bestå av fem kapitler. Inkludert dette introduksjonskapitlet, vil de fire følgende kapitlene bestå av teori, læreplan, analyse og drøfting. I kapittel 2 vil dannelsesbegrepet og Klafkis teori bli redegjort for, og operasjonalisert slik at den kan bli anvendt i analysen. Kapittel 3 består av en redegjørelse av læreplan og K06, og en presentasjon av de to læreplanene jeg deretter skal analysere ved å ta i bruk Klafkis teori i kapittel 4. Kapittel 5 vil bestå av en drøfting av aktuelle funn fra analysen, der formålet med drøftingen er å besvare og forklare utfordringer og rammefaktorer som ble avdekket i analysen.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

2.1. Danning

Danning er et begrep som har blitt, og blir forstått, på ulike måter, og i ulike sammenhenger. Begrepet har vært gjenstand for både politiske og filosofiske diskusjoner opp gjennom tidene, og lar seg derfor ikke defineres i korte trekk (Straume 2013: 29). Gjennom historien har danningen hatt varierte forankringer i samfunnet. Et eksempel er at mange har koblet begrepet til den borgerlige kulturs manerer eller den kunnskapen man fikk fra lærebenken i konfirmasjonsundervisningen om Guds ord og vilje (Aase hos Børhaug m.fl.: 2005: 16). Denne oppgaven skal ikke ta for seg hele dannelseshistorien, men tar for seg de tre periodene der samfunnet har forholdt seg til et *refleksivt dannelsesbegrep*. Det selvrefleksive samfunnet er danning knyttet til dømmekraft, frihet, politisk deltakelse og ansvar (Straume 2013: 30). Det er et slikt dannelsesbegrep som gir mening i forhold til skolens samfunnsmandat. For å bli aktive samfunnsborgere er dette viktige verdier og holdninger som er aktuelle for at elever skal bli aktive deltakere i demokratiske prosesser. De tre periodene bruker ulike begreper på danning som er kjent som *paideia*, *bildung* og *folkedanning* (Straume 2013: 30). Hos Straume (2013: 29ff) blir refleksiv danning forstått som «(...) en form for danning som innebærer at subjektet er i stand til å stille spørsmål ved gyldigheten av og berettigelsen til alle aspekter ved sin egen danning» (Straume 2013: 29). Dette blir først gjeldende i samfunn der mennesker våger å tenke selv, mens et ikke-refleksivt samfunn preges av at mennesker underlegger seg andre, uten å stille spørsmål ved det (Straume 2013: 30).

I dette kapitlet begynner jeg med å gjøre rede for en kort historisk utvikling av det refleksive dannelsesbegrepet. Gjennom de tre utvalgte periodene har danning hatt både en politisk og pedagogisk forankring, med et utgangspunkt i å bidra til å utvikle egenskaper hos mennesker som ble sett på som nødvendige i sin samtid. Etter en kort historisk skisse av dannelsesbegrepets historiske opphav, redegjør jeg for Klafkis teori om dannelseskategoriene, og deretter operasjonaliserer jeg disse slik at de kan tas i bruk i analyse av læreplanen i religionsfagene.

2.2. Historisk opphav

Paideia har sitt opphav i antikkens Hellas, og kommer fra ordet *pais* som betyr «barn» (Solrerød 2012: 13). Begrepet i den tida ble koblet til barneoppdragelse, men skulle etter hvert gjelde alle mennesker siden alle har et danningspotensiale i seg. I denne konteksten ble det lagt vekt på en bred og balansert dannelse med hovedvekt på måtehold, sindighet og selvbeherskelse (Solrerød 2012: 13). Danningsidealet handlet om moralske normer, kulturell særtrekk og politiske innstillinger (Straume 2013: 31), og for å realisere disse danningsidealene tok grekerne i bruk både musikk, litteratur, tegning, matematikk, leker, idrett, og våpenøvelser som midler (Solrerød 2012: 13). Målet med danningen var mestring, ikke noe som kunne testes ved en eksamen (Fossheim hos Straume 2013: 67). I den athenske staten var det folkestyre. Det fantes ikke noe skille mellom staten og sivil samfunnet, og det var innbyggerne, både politikerne og velgerne, som var bystaten (Straume 2013: 31). Det er store kontraster mellom det politiske prosjektet i antikken, og det politiske prosjektet i vår tid. Ifølge Fossheim (hos Straume 2013: 68) kan menneskene i dag i stor grad lene seg tilbake fra dette felles politiske ansvaret. I antikken kunne man bli rammet av både formelle og uformelle sanksjoner dersom noen mente de var unnasluntrere. Det var på denne tiden i antikken at filosofer som Platon og Aristoteles utviklet teorier om dannelse, som i hovedsak er opprinnelsen til den brede forståelsen av dannelsesidealet som det er snakk om i dag (Fossheim hos Straume 2013: 67).

Bildung begrepet ble introdusert århundre etter *paideia* sitt opphav på 1700-tallet i Tyskland. I denne tiden ble en rekke filosofiske temaer problematisert, som blant annet menneskets stilling i natur, verden og universet (Straume 2013: 34). Bakgrunnen for begrepet lå hos middelalderens mystiske teologi, og begrepet blir knyttet til forming etter et forbilde, *imago dei*, der idealet er mennesket som Guds avbildning (Straume 2013: 35). På 1700-tallet ble danningsbegrepet revitalisert, men med en ikke-teologisk pedagogisk betydning. *Bildung* handlet ikke lengre om mennesket som Guds avbilde, men ble brukt som inngang til å studere og diskutere menneskets mål som ikke bestemt av natur, Gud og skaperverket, eller andre lovmessigheter (Straume 2013: 36). Menneskets dannelse skulle nå heller skje med kulturen som forbilde (Tjønneland 2014). *Bildung* knyttes til nyhumanismen, og stod for en renessanse av *paideia*, hvor det allmenne og individuelle kom gjennom pedagogisk institusjonalisering (Straume 2013: 37).

Folkedanning knyttes til Skandinavia, og i Norge ble dannelsesoppgaven knyttet til utformingen av det moderne demokratiet (Straume 2013: 40). Folkedanning ble på denne tida oppfattet som opplysning, som var ansett som et viktig tema for en rekke folkelige bevegelser, foreninger og lag, men også et viktig anliggende for embetsstanden og de intellektuelle (Straume 2013: 40ff). Dersom det skulle innføres et representativt demokrati, var de fleste av tidens debattanter enige i at det ikke var nok at det var kun enkelte klasser i samfunnet som trengte utdanning og danning, men at dette måtte skje med hele folket (Straume 2013: 41). Røttene til folkedanningen var i Europa, og det ble lest opplysningsskrifter fra Tyskland og Frankrike, men likevel fikk den sin egen vri i Norden, mye takket være den danske presten Nikolaj Fichte Grundtvig (Straume 2013: 43). Hans fokus på folket og folkets opplysning fikk drastisk betydning, og han la mye arbeid i å utvikle begrepet *danskhet*. For Grundtvig var språket og slekten grunnleggende for et folk, og dette fikk stor gjenklang i Norge (Straume 2013: 43). Den viktigste arenaen for folkedanningsprosjektet var skolene og lærerseminarier, og folkelig danning og demokratisering var store temaer innenfor den norske nasjonsbyggingen (Straume 2013: 44).

Gjennom dette kan man se at dannelsesbegrepet har gått igjennom flere faser, med strid og kamper om begrepets betydning (Straume 2013: 46). Danning har vært og er et bestridt område, der flere har ønsket definisjonsmakten. Likevel er det i dagens skole aktuelt å snakke om et dannelsesbegrep som kommer fra tradisjonen om den refleksive forståelsen av begrepet. Jeg skal komme nærmere inn på dagens dannelsesbegrep i det følgende avsnitt.

2.3. Danning i skolen

På 1970-tallet ble fokuset på danning i skolens formål gjenopptatt av pedagoger og fagdidaktikere i den norske skole. I denne sammenhengen var det viktig å skille mellom den dannelsen som ble forstått som de borgerlige kulturs manerer, altså en ytre dannelselse, og den dannelsens som la vekt på en indre danning, som skulle ha betydning for elevers personlige utvikling (Aase hos Børhaug m.fl. 2005: 16). Det skulle nå bli lagt fokus på den indre utviklingen, som ikke skjedde kun gjennom å tilegne seg kunnskap, men også gjennom at kunnskapen skulle ha betydning for elevers personlighetsutvikling. Selv om kunnskapstilegnelse ikke var dannelselse, var dannelselse avhengig av kunnskap (Aase hos Børhaug m.fl. 2005: 16; Solerød 2012: 12). En helhetlig utdannelselse kan ut i fra dette derfor bli

forstått som tosidig både gjennom kunnskap og danning, der danningen er avhengig av kunnskap.

Det finnes flere ulike teoretiske bidrag for hvordan den norske skolen oppfatter skolens formål, men en som har hatt særlig omslutning hos lærere er John Dewey (Imsen 2009: 84). Utdanning blir betraktet som et mål med en virksomhet som har en avslutning. Når endt skoletid er over og eksamen er bestått, er utdanningen avsluttet. Gjennom eksamen eller avsluttende krav viser man at man har nådd det målet som skolen hadde som utgangspunkt at elevene skulle nå. Danning derimot er en prosess som aldri tar slutt hele livet ut, og man kan ikke ta en eksamen som viser om danning er nådd. Det er ikke noe mål, og den er styrt innenfra (Solerød 2012: 12). Utdanningen krever en viss kompetanse eller kunnskap som skal føre til at elever er kvalifiserte til å gå ut i arbeidslivet og samfunnet. Danning må heller ses på som en prosess som skal bidra til å utvikle menneskets identitet og tenkning, og som nevnt i innledningen, skal bidra til å utvikle mennesker til å bli aktive deltakere og videreutviklere i det norske demokratiet og samfunnet (Solerød 2012: 12). Her kommer Dewey inn, fordi ifølge Dewey (hos Imsen 2009: 81), kan man ikke se skolen som kun et middel for å bli forberedt til livet etter endt skoletid, men skolen er i seg selv et liv, skolen skal i seg selv være et samfunn. Man kan ikke se på skolen som et stoppested, der man forbereder seg til et liv som kommer etter (Dewey hos Imsen 2009: 81). Skolen er en viktig del av livet, og som sosialiseringarena får elever relasjoner som vil påvirke både tilværelse der og da, og inn i fremtida.

Gjennom dette kan man se at danning ikke er noe som kan skapes gjennom utdanning alene, men noe som foregår gjennom hele utdanningen, og etter utdanningen, i en livslang prosess. Skolen kan «ferdigutdanne» elever, men den kan ikke «ferdigdanne» elever, det er en prosess skolen kan ha som et normativt mål å bidra til med utdanningen. Elever kan i denne forstand bli ferdig kvalifiserte, men ikke ferdig utviklet samfunnsborgere. Likevel skal begge praksisene være deler av opplæringen, og danning er avhengig av utdanning. Man kan ikke tenke seg danning uten utdanning, men det er mulig å tenke seg utdanning uten danning. En utdanning som fokuserer kun på innlæring av gitte kunnskaper, eks. gloser eller hovedsteder i ulike land, kan finne sted uten at eleven blir utviklet gjennom dannelse (Solerød 2012: 11ff). Dersom dannelse skal finne sted, er den avhengig av kunnskap, og målet blir derfor å finne kunnskap som kan være med å bidra til dannelsingsoppgaven.

Danningsbegrepet er som sagt vanskelig å definere, men gjennom denne oppgaven vil tyngden ligge på det dannelsesbegrepet som bidrar til å utvikle elevers tenkning og som bidrar

til å gi elever redskaper til å samhandle med andre i samfunnet og verden rundt seg. I lys av nåtidens pedagogikk vil denne samhandlingen gå ut på å kunne bidra og delta aktivt i samfunnet og kulturen. For å få til dette legges det særlig vekt på i religionsundervisningen i RE at «en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn», er gjensidig toleranser på tvers av forskjeller i samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2006). I læreplanen for RLE står det at allmenndanningen i religionsfaget «(...) skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn». (Utdanningsdirektoratet 2008). Kort sagt skal dannelse bidra til utvikling og tilegnelse av redskaper for å kunne tenke og samhandle med andre i verden, i lys av de utdanningspolitiske forventningene om å bidra til utviklingen av aktive samfunnsborgere. Dette må gjøres gjennom å skape felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, og gjennom toleranse, slik at mennesker med ulike bakgrunner kan leve i fredelig sameksistens. I lys av formålsparagrafen skal læreplanverket være et styringsdokument som har utarbeidet mål og innhold for hva slags mennesker skolen skal bidra til å utvikle, som jeg vil komme mer inn på i kapittel 3.

2.4. Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927 -) er en tysk pedagog og didaktiker. Han har arbeidet som folkeskolelærer og professor i pedagogikk på Marburg Universitet (Skagen 2014). Klafki er opptatt av utvalg av danningsinnholdet i undervisning. Som vist tidligere har ikke skolen kun et kunnskapsoppdrag, men også et danningsoppdrag. En lærer kan derfor ikke bli forstått som kun en formidler av kunnskap, og legge lokk på de andre utviklingsoppgavene den norske skolen skal bidra med.

Klafki understreker at den allmenne kunnskapen i læreplanen må forstås i en historisk kontekst (Dale 2001: 17). Kunnskapen skal ikke tas for gitt, men alltid etterprøves, eller settes inn på nytt i sammenhengen med de samfunnsmessige kontekstene elevene befinner seg i (Dale 2001: 17). Det skal være et fokus på elever og elevenes evner, men kun med fokus på dette, vil føre til en annen ensidighet. Elevene må også konfronteres med et innhold, og gjennom dette vil forutsetningene for utvikling av barnet skje. En undervisning skal verken ha kun fokus på metode- og arbeidsteknikker, eller bare på eleven og elevenes evner.

Hovedpoenget hos Klafki er at metoder- og arbeidsteknikker kan kun forstås i forhold til det

innholdet det relaterer seg til (Dale 2001: 17). Det avgjørende for eleven er at de kan relatere innholdet til sin egen oppgave- og spørsmålshorisont (Dale 2001: 13).

2.5. Dannelse hos Klafki

Klafki sitt arbeid med dannelse har som mål å forene ulike danningsteorier, for å få en helhetlig forståelse av hva dannelsesprosessen egentlig er. Klafki mente at det kritiske aspektet i dannelsesbegrepet hadde gått tapt hos mange pedagoger i det 19. og 20. århundre, og hans arbeid skulle derfor være fokusert på å finne fram til de elementene som hadde gått tapt. Disse elementene var rettet inn mot menneskets selv- og medbestemmelse over individuelle og samfunnspolitiske valg (Klafki hos Dale 2001: 168). Gjennom å gå kritisk til verks mot eldre danningsteorier delte han inn i tre dannelseskategorier, der han heller deler danningsteoriene inn i materiale og formale kategorier som har utgangspunkt i hver sine danningstradisjoner, og den kategoriale dannelseskategorien er Klafkis egen løsning på arbeidet med å forene disse teoriene i en dialektisk relasjon (Klafki hos Dale 2001: 171ff).

2.6. Material dannelseskategori

Den materiale dannelseskategorien fokuserer på innhold som avgjørende for danning, og innholdet er kulturen det enkelte mennesket står i. Ved tilegnelse av denne kulturens verdier vil et menneske bli ansett som å være dannet (Aase hos Børhaug m.fl. 2005: 19). Mennesket blir i denne sammenhengen forstått som tomme flasker som skal fylles opp med samfunnsmessig og kulturelt innhold. Dette blir sett på som danningens objektive side, der elevene blir redusert til passive beholdere (Hohr 2011: 165). Det «materiale» i dannelsen er kulturstoffet og kunnskapsstoffet (Imsen 2009: 266). I undervisningssammenheng kan man ut i fra dette forstå dannelse som kunnskap som formidles fra en pedagog til elever. Elevenes eget arbeid eller samspill blir ikke sett på som den dannende faktoren i denne sammenhengen, og elevene er ikke deltakende i utvelgelse av hvilket innhold som er dannelsesverdi. Det er kulturen som bestemmer.

Klafki deler den materiale dannelseskategorien i to grunnformer: Den dannelsesteoretiske objektivismen og de «klassiske» danningsteoriene. Den dannelsesteoretiske objektivismen har

sine røtter i 1700-tallets encyklopediske bevegelse, som så på det som sin oppgave å samle all den foreliggende kunnskapen i sin helhet. Det encyklopediske ble etter hvert erstattet med *scientisme*, ettersom vitenskapen vokste frem (Hohr 2011: 165). Denne bevegelsen var opptatt av at mennesket skulle tilegne seg kulturelt innhold, hvor pedagogen er formidler, og eleven mottaker. Omfanget og mengden innhold ble bestemt av de kunnskapene som lå i den enkelte kulturen (Klafki hos Dale 2001: 172ff). De «klassiske» danningsteoriene legger vekt på det klassiske som avgjørende for danning. Det er ikke hvilket som helst kulturinnhold som er dannende, men det må finnes et innhold som tydelig viser folks, samfunns eller fellesskapets identiteter eller idealer (Hohr 2011: 165). Innholdet skal være såpass dyptinngripende at mennesker vil bli inspirert til etterfølgelse. Det nasjonalt forankrede kulturinnholdet som skal tilegnes gjennom kulturens høyere åndelige liv, tenkemåter og verdier. Ved å gjøre dette vil mennesket bli dannet, og finne sin åndelige eksistens (Klafki hos Dale 2001: 175ff).

2.7. Formale dannelseskategorier

Den andre kategorien i Klafkis arbeid med danning er den formale dannelseskategorien. I denne kategorien fjernes fokus fra innhold, og det rettes her mot virkningen dannelsesinnholdet har på barnets utvikling (Aase hos Børhaug m.fl. 2005: 19). Formal danning handler om å danne mennesket ved at arbeidsmetoden står i sentrum, og arbeidsmetoden og lærestoffet skal bidra til personlig vekst og utvikling (Aase 2005 hos Børhaug m.fl.: 19; Imsen 2009: 266). Fokus må rettes mot barnet som skal oppdras (Klafki hos Dale 2001: 179), og det er de iboende egenskapene som skal utvikles, slik at de kan ha verdi i fremtiden. Ved å utvikle og overføre disse egenskapene vil mennesket i fremtiden kunne bruke disse i alle livets situasjoner, og derfor være nyttig resten av livsløpet (Imsen 2009: 266).

Klafki deler også den formale danningsteoriene inn i to grunnformer: teorien om den funksjonelle dannelse og teorien om den metodiske dannelse. Teorien om den funksjonelle dannelsen hadde størst gjennomslagskraft, og ble forstått som «dannelsen av barnets evner» Hohr (2011: 166; Klafki hos Dale 2001: 179) bruker begrepet evneformalisme når han beskriver Klafkis forståelse av denne teorien. Evneformalisme skal utvikle menneskets egenskaper, som eksempelvis logisk tenkning, utholdenhet, kombinasjonsevne, osv (Hohr 2011: 166). Mennesket har et potensiale i seg når det gjelder utvikling av disse evnene (Klafki

hos Dale 2001: 179). Teorien om den metodiske dannelse kaller Høhr (2011: 166) for metodeformalisme, og han sier at fokuset er mer rettet mot ferdigheter som læringsteknikker, prosjektarbeid, osv. (Høhr 2011: 166). Gjennom dette skal elever tilegne seg og beherske tenkemåter, følelseskategorier, og verdimålestokker, altså «de metodene» som unge mennesker kan bruke for å mestre den omfattende mengden med innhold når en situasjon krever det (Klafki hos Dale 2001: 183ff).

Kritikk

Verken den materiale eller den formale er tilstrekkelige for å vise danningens helhet ifølge Klafki, og Klafki er ikke den eneste som stiller seg kritisk til den materiale danningsteorien. Den norske filosofien, John Hellestnes, mener denne teoriens fokus på vitenskap ikke er tilstrekkelig som dannelsesinnhold. Den materiale danningsteorien tar kun for seg en begrenset del av virkeligheten, mens danningen ikke burde kun knyttes til vitenskapens innhold, men også til praksis i sin helhet (Høhr 2011: 165). Særlig i den dannelsesteoretiske objektivisme sier Klafki at: «Bevisst eller ubevisst gir objektivismen kulturinnholdet en absolutt gyldighet og verdi og river det løs fra den historiske sammenhengen» (Klafki hos Dale 2001: 173). I den «klassiske» dannelsesteorien innenfor den materiale danningsteorien problematiserer Klafki (hos Dale 2001: 175ff) utvelgelseskriteriene for hva som skal være innholdet i den klassiske dannelsen. Han mener at forsøk på å bestemme noe som skal være klassisk utenfor den konteksten den står i, er håpløst, siden det vil forutsette en metafysisk konsensus som ikke finnes (Klafki hos Dale 2001: 178). Man kan ikke ta kunnskap ut av sin historiske og sosiale forankring (Klafki 1983: 175.177; Høhr 2011: 166).

I den formale dannelseskategorien innenfor den metodiske dannelsen er det viktig ikke å behandle innhold som noe statisk, men på den andre siden er det viktig i den formale dannelseskategorien ikke å gjøre vold mot innholdet, heller. Klafki (hos Dale 2001: 184) kritiserer de formale fordi det ikke finnes metoder forut for innholdet som skal beherskes. Å lære metode som skal være allmenngyldig for å mestre alt innhold en elev vil møte, er det samme som å gjøre vold mot innholdsmengden (Klafki hos Dale 2001: 184).

I tillegg kritiserer han både den materiale og den formale dannelseskategorien fordi de begge tar kunnskap ut av sin historiske og sosiale forankring. Som nevnt legger Klafki sterk vekt på kildekritikk av den kunnskapen som skal anvendes. Kunnskap må etterprøves og settes inn i den konteksten individene lever i. Klafki mente at den eneste løsningen for å si noe om danning var å se på den dialektiske relasjonen mellom disse to ytterpunktene. Den materiale

og formale var ikke bare i en dialektisk relasjon med hverandre, men også en forutsetning for hverandre (Hohr 2011: 166). Løsningen på denne problematikken ble derfor den kategoriale dannelseskategorien.

2.8. Kategoriale dannelseskategori

Det kan være utfordrende å finne en rendyrket og gjennomførbar material eller formel form av danningsteorier i skolehistorien, men de har begge satt sine preg på ulike perioder av pedagogisk tenkning (Aase hos Børhaug m.fl. 2005: 19). Klafki mener at verken den ene eller det andre gir et helhetlig bilde av hvordan dannelsesprosessen forekommer, og kommer derfor med en tredje kategori. Denne kaller Klafki for den kategoriale dannelseskategori, og her gjør han rede for et dialektisk forhold mellom den materiale og formale dannelseskategoriene.

Dette forholdet forklarer han i sin artikkel «Kategorial dannelselse – Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk», som er hentet fra «*Studien zür Bildungstheorie und Didaktik*», fra 1959.

Som nevnt er verken det materiale eller det formale tilstrekkelig, ifølge Klafki, i seg selv for å fange opp dannelsesfenomenets og dannelsesprosessens vesen teoretisk. Likevel fanger de opp deler av helheten og disse delene er alltid til stede når det er snakk om sann dannelselse. Derfor fjerner ikke Klafki den materiale eller den formale dannelseskategorien når han kommer med sin dannelseskategori. Klafki forstår disse som ulike deler av en helhetlig danning (Klafki hos Dale 2001: 186). Klafki skriver som følger:

«Dannelselse» er alltid en helhet, ikke en sammenføyning av «del-dannelser», eller uttrykt på en annen måte: av dannelsesdeler, faktorer, byggesteiner av material art på den ene siden, av formale art på den andre. Teori om dannelselse er ikke en teoretisk fortolkning av slike dannelsesdeler som så avveies imot hverandre og føyes sammen til en helhet.»

(Klafki hos Dale 2001: 186).

For å få en adekvat fortolkning av dannelsens vesen, er det viktig å se på den dialektiske sammenhengen, men det skal ikke skje en syntese av den materiale og den formale. Det må forstås som en prosess som inneholder momenter fra begge kategorier, men man kan ikke plusse den materiale og den formale sammen, og få en helhetlig danning.

«Forsøk på å uttrykke dannelsens opplevde enhet språklig er bare mulig ved hjelp av formuleringer som går dialektisk på tvers av hverandre: Dannelselse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet»

(Klafki hos Dale 2001: 192).

For å beskrive den dialektiske sammenhengen kommer Klafki med eksempler. Han bruker blant annet Martin Wagenschein, som forslår «Månen og dens bevegelse», som stoff for eksemplarisk læring (Klafki hos Dale 2001: 187). Med det eksemplariske mener Klafki den indre faglige sammenhengen i et innhold. Den kategoriale danningen kan ut i fra eksemplarisk læring skapes eller tilegnelse gjennom et eller flere eksempler (Hohr 2011: 167).

Eksempel:

I sentrum for undervisningen står Newtons forklaringsprinsipp for månens bevegelse, og det vil ta rundt 10 undervisningstimer. Helt i begynnelsen vil man jobbe engasjert med problemstillingen. Det konkrete eksemplet er å kaste stein. Hvis Newton står på toppen av et fjell og kaster en stein, vil man se buen når den faller mot jordoverflaten. Jo mer kraft man har i kastet, jo større blir buen, og til slutt vil buen man kaster være større enn jordkrumningen. Steinen vil fortsatt falle, men aldri nå bakke. Slik vil den gå i bane rundt jorden (Klafki hos Dale 2001: 187; Hohr 2011: 168). Gjennom dette eksemplet viser Newton oss hvordan det kjente fenomenet «å kaste» kan utvikle seg til noe så ubegripelig som et kretsløp. Gjennom målinger og beregninger utført av elevene selv med lærerens hjelp, blir denne forklaringen verifisert på en forbilledlig måte (Klafki hos Dale 2001: 187ff).

Gjennom egenaktivitet har elevene kommet fram til innsikt angående den verden menneskene lever i. Ydegaard (2006: 14) har i sin avhandling presisert hvordan dette eksempelet går gjennom flere momenter av de tidligere dannelsessteoriene:

«Fysikkens enkle matematiske formler for naturlovene, Newton som det klassiske eksempel og forbillede, elevens anstrengelse for læring på grensen af egen kapasitet og overføringsværdien til andre planetariske og ballistiske bevægelser. Men det er ikke det enkelte delement, der konstituerer dannelsen. Det er helheden.»

(Ydegaard 2006: 14).

Den materiale kategorien gjøres rede for i eksemplet med «Månen og dens bevegelse» gjennom matematiske formler og Newton som det klassiske eksemplet, og den formale kategorien gjennom elevenes anstrengelser for læring. Begge kategoriene gjør seg herved gjeldende gjennom elevenes læringsprosess. Likevel kan man ikke trekke ut enkelte deler av denne prosessen som det avgjørende dannelsesmomentet, men det må sees på som en helhet. Her kan man også se at Klafki er opptatt av å gå fra det «nære til det fjerne». Innhold må knyttes til elevenes erfaringshorisont, som i dette tilfellet er «å kaste» en stein, og det må ha begrunnelser i samtiden så vel som fremtiden (Hohr 2011: 167). Dersom den ikke har

begrunnelser i fremtiden, vil det si at den ikke har noen overføringsverdi, og kunnskapen vil derfor ikke kunne bidra til å hjelpe eleven senere i livet.

Oppsummert kan man si at kategorial dannelse er dobbeltsidig:

«Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpent for denne virkeligheten.»

(Klafki hos Dale 2001: 193)

Eleven møter med et lærestoff som gjør at en virkelighet åpner seg for elevene, og gjennom sine innsikter, erfaringer, og opplever, har mennesket åpnet seg for virkeligheten.

2.9. Å anvende Klafki

Selv om Klafki i nyere tider har revidert og utvidet teorien sin, vil jeg ta i bruke hans «klassiske» teori som tar utgangspunkt i material, formal og kategorial dannelse. Jeg vil plassere læreplanen inn i denne teorien, for å se hvordan lærerens dannelsesoppdrag kan forstås i læreplanen for religionsfagene. Det er en strukturert måte å tilnærme seg dannelsesbegrepet på, ved å bruke tre klart avgrensede kategorier som utgangspunkt for en analyse. Klafki kan vise nyansene ved dannelsesbegrepet ved at disse kategoriene tar for seg en omfattende del av dannelsens historiske forankring. En kritikk som ofte blir rettet mot dannelsesaspektet i offentlige dokumenter for skolen, er at den gjør rede for en normativ funksjon av dannelse, mens hva innholdet skal være for å fremme disse aspektene blir tatt lite hensyn til (Andreassen 2012: 202). For å gjøre kategoriene anvendbare for analysen vil jeg se på tre aspekter ved de ulike dannelseskategoriene til Klafki, som det skal gjøres rede for her. Disse tre er syn på mennesket, syn på læring, og syn på danning, og jeg vil nå konkretisere disse nærmere i en tabell, slik at det enklere kan brukes i analysen.

Syn på danning, læring og mennesket

Jeg har allerede gjort rede for hva slags dannelsesbegreper man finner i Klafkis kategorier. Klafki kritiserer som sagt den materiale og den formale dannelseskategorien, og mener at det er kun gjennom en dialektisk relasjon mellom disse at man kan få en adekvat forståelse av dannelsesbegrepet. Kort oppsummert er Klafkis forståelse av danning at det materiale er

innholdet, det formale er utvikling og vekst, mens det kategoriale ser på en dialektisk sammenheng der mennesket kan bli dannet gjennom innhold, men dersom det skal ha dannelsesverdi, må det berøre personen som jobber med dette innholdet. På denne måten kan mennesker utvikle nye kategorier som mennesket kan erfare og handle ut i fra. På denne måten blir elever i stand til å møte nye utfordringer på en god måte. Innholdet må få en betydning for eleven hvor innholdet åpner seg for eleven, og eleven åpner seg for innholdet.

I den materiale dannelseskategorien vil læring blir forstått som tilegnelse av et innhold, og gjennom denne prosessen vil mottakeren av innhold bli innført i de verdiene og normene i den kulturen personen lever i. I undervisningssammenheng vil forholdet mellom lærer og elev være en aktiv lærer som formidler kunnskap elevene skal motta. Et slikt pedagogiske grunnsyn defineres av Hiim og Hippe (2009: 17) som *formidlingsmodellen*. Denne modellen blir en enveiskommunikasjon, og denne typen synspunkter er nedfelt i det som kalles mål-middel pedagogikk som ønsker å styre elevenes læring frem mot et spesifikt mål (Hiim og Hippe 2009: 18ff). I den materiale dannelseskategorien vil disse målene være tilegnelse av kulturstoffet. I den formale dannelseskategorien blir menneskets personlige vekst satt i sentrum, og læring blir sett på som utvikling av de allerede iboende egenskapene hos mennesket. Hiim og Hippe (2009: 20) beskriver et slikt grunnsyn i undervisningssammenheng som *vekstmodellen*. Elevene skal i denne modellen få utvikle sine iboende muligheter, og pedagogen skal være avventende (Hiim og Hippe 2009: 20ff). Det er gjennom vekst at dannelsen kan utvikles, og målet for en pedagog er å hjelpe kun dersom det hjelper personlighetsdannelsen. I den kategoriale dannelseskategorien vil læring bli sett på som en prosess som setter disse to læringsformene inn i en dialektisk sammenheng. Her kan innholdet føre til dannelse, dersom den berører eleven. Som vist gjennom eksemplet med «Månen og dens bevegelse», kan en pedagog ta utgangspunkt i noe som er kjent for eleven, nemlig det å kaste en stein og utvikle dette til en bredere forståelse, et kretsløp. Innholdet i undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes egen erfaringshorisont, og ha begrunnelser i samtiden, men også i elevenes framtid gjennom eksemplarisk læring (Hohr 2011: 167).

Det tredje aspektet er hvilke syn på mennesket som gjør seg gjeldende i de tre kategoriene. I den materiale blir mennesker sett på som passive og tomme, og må fylles opp med et innhold. Mennesket er avhengig av å få dannelsen gjennom et bestemt stoff som skal være med på menneskets dannelse i den kulturen mennesket er en del av. I den formale er det som sagt menneskenes iboende egenskaper som skal utvikles, og det handler om personlig vekst. Man er ikke tomme flasker, men har egenskaper som må utvikles slik at den kan håndtere

situasjoner som oppstår resten av livet. Mennesket får derfor en aktiv rolle i sin utvikling. Man blir ikke et dannet menneske gjennom å motta et innhold, men gjennom en personlig utvikling. Den kategoriale teorien mener at mennesket kan bli dannet gjennom å arbeide med et innhold, men dersom det skal ha dannelsesverdi, må innholdet berøre personen som jobber med dette innholdet. Elevene må være aktiv i arbeidet med innholdet, og det må derfor legges opp til betydelig egenaktivitet av eleven. For at innholdet skal berøre eleven er det grunnleggende at pedagogen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringshorisont, og innholdet må bli sett på i den konteksten den skal læres i. Mennesket må derfor få arbeide med innholdet (den materiale kategorien) på en måte som gjør at elevene får innsikt (den formale kategorien) i det eleven skal lære.

Med utgangspunkt i de tre dannelseskategoriene, og de tre aspektene ved disse kategoriene, vil disse blir anvendt for å se på dannelsesbegrepet i læreplanen for religionsfaget i ungdomsskolen og videregående opplæring.

Et skjema som plasserer de tre perspektivene:

Tabell 1: Klafkis dannelseskategorier.

| Klafkis dannelseskategori | Materiale Formidling | Formale Vekst | Kategoriale Formidling/vekst |
|---------------------------|---|---|---|
| Danning | Et utvalgt innhold – å tilegne seg dette innholdet er det samme som å bli dannet. | Personlighetsutvikling og vekst av elevenes iboende evner. Innholdet er ikke viktig i seg selv; bare hvis den fører til det øvrige. «Barnet i sentrum». | Dialektisk-forhold mellom materiale og formale kategorier. Når innholdet åpner seg og får betydning for eleven, og eleven åpner seg for innholdet, er det snakk om danning. |
| Menneskesyn. | Passiv i utvelgingen av innholdet. | Aktiv – innholdet er valgt med utgangspunkt i hva som kan føre til vekst. | Aktiv – undervisningen av innholdet må skje på bakgrunn av elevenes erfaringshorisont. |

| | | | |
|---------|--------------------------|--|--|
| Læring. | Tilegnelse av innholdet. | Arbeidsmetodene skal føre til utvikling. | Dobbeltsidig prosess: Dannelsen tilegnes gjennom en måte å arbeide med kunnskap på, men det skal også være noe som skal læres. |
|---------|--------------------------|--|--|

I analysen er målet å undersøke om og hvordan læreplanen kan bli forstått ut i fra disse kategoriene. Gjennom en systematisk gjennomgang av læreplanen i RLE og RE, vil den materiale, formale og kategoriale bli sett i lys av formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene. I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for læreplanene i religionsfagene. Deretter vil jeg i kapittel fem anvende Klafkis danningskategorier for å analysere disse læreplanene.

Kapittel 3: Læreplanen i RLE og RE (K06)

3.1. Læreplanen i Kunnskapsløftet

I dette kapitlet redegjør jeg for læreplanen i Kunnskapsløftet. En læreplan for et fag er et dokument alle lærere må forholde seg til når de skal utarbeide planer eller undervisningsopplegg. Dette dokumentet beskriver den ideelle opplæringen, slik den forventes at det skal foregå (Engelsen 2012: 29). Siden den formelle læreplanen fungerer som en fellesnevner for alle lærere, er det et hensiktsmessig dokument å se på når man skal undersøke lærerens dannelsesoppdrag i skolen. Videre skal det gjøres rede for de spesifikke læreplanene jeg skal ta i bruk som case i denne oppgaven. Disse læreplanene er læreplanen for *Religion, livssyn og etikk* for 8. 9. 10. trinn, og læreplanen for *Religion og etikk* i videregående opplæring.

Læreplaner

Læreplaner for skoler har gjennom tidene gått gjennom flere reformer og revideringer, og vil i fremtiden utvilsomt gå igjennom enda flere. Læreplanene er et redskap som lærere må forholde seg til når de skal planlegge en undervisning. I nordisk tradisjon er det vanlig at det er staten som skal lage disse læreplanene, som skal fungere som direktiver for skoler og ansatte om hva som skal foregå i skolen (Imsen 2009: 191).

Å lage en læreplan er et omfattende arbeid, og prosessen er lang fra den første ideen, til dokumentet endelig er fastlagt og ferdig. Goodlad har utviklet et begrepsredskap for å forstå læreplanene, med utgangspunkt i fem nivåer. Disse nivåene er: den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen (Imsen 2009: 194).

Den ideologiske læreplanen er de idealistiske forestillingene bak læreplanen, som ikke vil bli gjennomført, og det er ikke lett å vite hvilke ideologiske forestillinger som ligger bak læreplanen (Imsen 2009: 195). Forestillingene bak læreplanen kan være i ulike ideologiske eller politiske eller i arbeidsmarked og næringsliv (Gunnestad 1992: 29). De fleste vil kun kjenne til hvordan læreplanen ser ut etter at den er utformet, og dette kalles for den formelle læreplanen. Den formelle læreplanen i Norge ligger på utdanningsdirektoratets hjemmesider, og alle har tilgang til den via nettet. Den oppfattede læreplanen er hvordan læreplanen blir forstått av blant annet lærere og foreldre, eller andre aktører (Imsen 2009: 195). Den

gjennomførte læreplanen er hva som skjer i klasserommet, og den erfarte læreplanen dreier seg om hvordan elevene erfarer læreplanen i undervisningen (Imsen 2009: 196). I denne oppgaven vil det ikke bevegges inn på de to siste nivåene, siden fokuset skal være på hvordan lærerens dannelsesoppdrag forstås. Utgangspunktet vil være en analyse av den formelle læreplanen, for å kunne finne ut noe om hvordan den kan ha betydning for den oppfattede læreplanen. En læreplan vil sjeldent være et dokument man må følge slavisk, og må forstås gjennom lesing og tolkning. En lærer må kunne se det pedagogiske handlingsrommet, slik at den kan passe de spesifikke elevforutsetningene og rammefaktorer som en lærer møter i den enkelte skole og klasserom (Engelsen 2012: 18). I tillegg vil læreren lese og forstå læreplanen ulikt, og en læreplan kan ha et betydelig tolkningsrom. Hvordan en lærer tolker en læreplan avhenger av lærerens egne erfaringer, holdninger, og diverse rammefaktorer (Imsen 2009: 196).

Gjennom Goodlads nivåer er det tydelig at det å arbeide med læreplan er et omfattende arbeid, og veien fra idé til klasserom er lang. En lærer vil ha et tolkningsrom som vil variere fra person til person, og hvordan læreplanen skal settes til verks i et klasserom vil derfor også variere. Hvordan samfunnsmandatet skal komme frem i undervisningen blir opp til læreren, og derfor er det interessant å gå inn å undersøke hva slags undervisningsinnhold læreplanen legger vekt på som dannende i denne sammenhengen.

Kunnskapsløftet (K06)

Kunnskapsløftet ble navnet på en rekke tiltak som ble satt i gang på begynnelsen av 2000-tallet (Imsen 2009: 222). Ifølge Erling Lars Dale (2010: 21) er kunnskapsløftet knyttet til to fenomener: Endring av undervisning og læring for å kunne møte det nye kunnskapssamfunnet, og vektlegging på resultatvurdering av elever. Kunnskapssamfunnet er betegnelsen på at den nye økonomien er avhengig av mennesker og institusjoner som utviklere av kunnskap. Det legges særlig vekt på kunnskaper innenfor naturvitenskap, teknologi, utvikling og forskning, og hvor firmaers og nasjoners overlevelse er knyttet til konkurranse og kontinuerlige fornyelser (Dale 2012: 22). En av de store bakgrunnene for utformingen av den utdanningspolitiske tenkningen var blant annet de internasjonale kartleggingstestene (PISA, PIRLS, TIMS), som viste at elevene i Norge ikke leverte resultater som levde opp til forventningene (Dale 2010: 38). Noen av årsakene som kom fram i etterkant av resultatprestasjonene var at Norge manglet et system for kvalitetsvurdering. Manglende fokus på resultater av opplæring var medvirkende til dårlig innsikt i hvordan dette kunne forbedres. Derfor skulle fokusering på resultater være et grunnlag for å kunne få innsikt i hvordan

kvalitetsforbedring av skolene kunne skje (Dale 2012: 41). Berit Karseth og Britt Ulstrup Engelsen (2007: 410) påpeker at K06 bygger på ulike kunnskapsoppfatninger som kommer i konflikt med hverandre, men at enhver regjering likevel vil hevde at den bygger på et enhetlig syn. En lærer vil derfor møte utfordringer i opplæringen der han eller hun må ta avgjørelser om hvilken retning undervisningen skal ha (Karseth og Engelsen 2007: 410).

Lærerplanen i Kunnskapsløftet (LK06)

Den formelle læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06) består av tre deler: generell del, prinsipper og rammer for opplæringen, og læreplaner for fag (Imsen 2009: 222). Den nye læreplanen skulle ha som mål å skape et kunnskapsløft i skolen. Det snakkes derimot ikke lengre om kunnskapsmål, men om kompetansemål som skal nås. Basiskompetansen i læreplanen ble beskrevet med det pedagogiske begrepet «grunnleggende ferdigheter» (Imsen 2009: 250), som redegjøres for lengre nede. Gjennom kompetansemål kreves det mer av lærerens profesjonalitet og kunnskapsgrunnlag, enn i den den forrige læreplanen. Læreplanen fra R97 hadde et strukturert innhold, som la mer vekt på å møte elevene med et spesifikt innhold, mens det å undervise i forhold til relativt åpne kompetansemål som skal nås i løpet av endt opplæring, krever både tolkning og planlegging, der læreren har større handlingsrom og tolkningsrom for å nå disse (Bjørnstad m.fl. 2013: 352).

3.2. Læreplanoppbygging i religion, livssyn og etikk

Læreplanen i religion, livssyn og etikk deles inn i seks deler: formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, og vurdering. Formålet, hovedområdene og grunnleggende ferdigheter, deles for alle elever på grunnskolen, men det varierer innenfor kompetansemål og vurdering mellom de ulike trinnene på grunnskolen.

Formål

Meningen med formålet i læreplanen er å plassere faget i et samfunnsperspektiv. Her stilles det krav til både eleven og læreren når det gjelder opplæringen (Læreplanen i bruk 2011). Noen hovedelementer i formålet i læreplanen for religion, livssyn og etikk er hva kunnskapen og allmenndannelsen skal bidra til, hva som menes med mangfold, kulturarv og tilpasset opplæringen, og prinsippene om at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. I denne oppgaven er mitt hovedfokus på dannelsesoppdraget, og i formålet er det begrepet *allmenndannelse* og *allsidig dannelse*, som blir forstått som dannelsesaspektet i læreplanen for

RLE. For å få en helhetlig forståelse av læreplanen for RLE vil jeg beskrive læreplanen i sin helhet, men med det forbehold at det er dannelsesaspektet som vil være utgangspunktet for analysen.

Kunnskap i faget blir sett på som vesentlig for enkeltmenneske, for å kunne tolke tilværelsen, og for å forstå kulturer i sitt eget samfunn, og andre samfunn rundt i verden. Denne kunnskapen skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn, og til etiske og filosofiske emner. Selv om det skal være kvantitativt størst andel av kristendoms kunnskap, skal alle fagene blir behandlet på en kvalitativt faglig og sakssvarende måte, ut i fra sitt eget særpreg og mangfold. Hovedtyngden på kristendommen blir begrunnet med at kristendommen er en del av den norske kulturarven. Kulturarven blir forstått som kristen tro og tradisjon som gjennom århundrer har påvirket europeisk og norsk kultur, men som har fått videre tilføyelse av humanistiske verditradisjoner. Mens kunnskap fokuserer mer på ulike emner, skal allmenndannelsen, ifølge læreplanen for RLE, bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer. Bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinnene. Det står også at undervisningen i RLE skal stimulere til allsidig danning, uten at den utdyper dette videre.

Mangfold er et sentralt begrep i læreplanen. Mangfold blir forstått som påvirkningen unge møter av kultur og verditradisjoner. Gjennom årene har europeisk og norsk kultur gått igjennom endringer. Stadig flere religiøse og livssynsmessig mangfold setter preg på samfunnet, og gjennom RLE undervisningen vil kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi, være en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet, og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser. Dette kan tolkes som at gjennom undervisningens innhold skal kjennskapet til religioner og livssyn føre til tolkning og forståelse av sitt eget og andres tro og livssyn. Faget skal være en møteplass mellom elever med ulike bakgrunn, der alle skal bli mottatt og respektert.

Selve undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Dette skal sikre at faget skal være upartisk og saklig i forhold til alle verdensreligioner og livssyn. I tillegg legges det vekt på at det skal vises varsomhet når det gjelder religionsundervisningen, slik at det ikke kan forstås som religionsutøvelse, som kan oppfattes som respektløst. Gjennom tilpasset opplæring skal det brukes varierte og engasjerende arbeidsmåter som kan bidra til å formidle alle sider ved faget.

Ved å sette faget inn i et samfunnsperspektiv blir religion et fag som har som mål å skape respekt og forståelse på tvers av samfunn, gjennom kunnskap og kjennskap til ulike sider av religion, livssyn og etikk.

Hovedområder

Hovedområder i læreplanen for RLE er hvilke religioner, livssyn, og hvilke områder innenfor filosofi og etikk som skal behandles. Den er delt inn i tre, der kristendommen er et eget hovedområde, det andre er jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn, og til slutt filosofi og etikk, som er det tredje.

Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene skal fungere som utgangspunkt for alle fag, ikke bare på mikroplan, men også som veiledende for alle fag i skolen. Disse fem er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy*. I «Rammeverke for grunnleggende ferdigheter» (2012) blir det beskrevet som grunnleggende for læring og utvikling. De er ikke bare en forutsetning for læring i ulike fag, de er også en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse i disse fagene.

I LK06 for RLE vil det si at både å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy, er grunnleggende for læring og utvikling hos eleven. Det å kunne uttrykke seg muntlig handler om å kommunisere og forklarer religion og livssyn, etikk og filosofi. Beate Børresen (hos Traavik m.fl. 2009: 53) skriver blant annet om hvordan filosofi kan føre til utvikling av kritiske evner hos elevene, som er et mål i undervisningen av filosofi. Det å kunne uttrykke seg skriftlig vil blant annet si å kunne uttrykke kunnskaper og synspunkter om emnene i faget. Det handler om å kunne klargjøre tanker, erfaringer og meninger, og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommuniserer. Å kunne lese handler om å forstå tekster, innhente informasjon, tolke, reflekterer og forholde seg saklig og annalistisk til tekst i ulike former. Disse tre nevnte områdene er de områdene som uansett ville gjort seg synlig gjeldende i faget, også før de grunnleggende ferdighetene ble innført i LK06. Språklige kunnskaper i RLE er sentralt, og dette legges det opp til i de fleste oppgavesett og lærerveiledninger som følger med læreverket i RLE (Berg hos Traavik m.fl. 2009: 131). Derimot det å kunne regne og bruke digitale verktøy er noe som ikke nødvendigvis er direkte synlig i religionsundervisningen. Å kunne regne i RLE er ifølge Mari Ann Berg (hos Traavik m.fl. 2009: 132) tettere knyttet til matematikk enn mange kan forestille seg. Det innebærer å kunne anvende tidsregninger, framstille årsrytmer, finne fram i religiøse skrifter, forstå matematiske uttrykk og

talsymbolikk, bruke og tolke statistikk, og lignende. Det siste punktet i grunnleggende ferdigheter er å kunne bruke digitale verktøy som skal være til hjelp når man skal finne ut av ulike presentasjoner og perspektiver på religioner og livssyn. Her kan man finne aktuelle materialer som bilder, filmer, musikk, tekster, og muligheten for kommunikasjon og dialog om religioner og livssyn. I tillegg skal eleven bli i stand til å være kritisk til kildene de bruker, noe som blant annet kan hjelpe med å stille etiske problemstillinger.

Kompetansemål

I læreplanen er det kompetansemålene som viser hva elevene skal ha lært etter endt opplæring. Kompetansemålene er målene som skal nås etter hvert 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen, og etter at faget er endt i videregående opplæring. I LK06 er kompetansemålene vide, og gir større rom for tolkning enn dens forgjenger L97.

I følge Hilda Taba (hos Imsen 2009: 254) bør en målformulering i læreplanen inneholde både en atferdskomponent, og en innholdskomponent. Atferdsdelen er den adferd som det forventes at eleven skal ha, mens innholdsdelen er den konteksten som atferden hører hjemme i (Imsen 2009: 253). Eks. er det å *presentere* atferden, mens *noen betydningsfulle filosofier og diskutere deres ideer* innholdskomponenten (LK06). For å gjøre rede for LK06 i RLE og RE er dette en ryddig måte å se på læreplanen, siden kompetansemålene er en omfattende og lang tekst.

Kompetansemålene i læreplanen for RLE viser at Kristendommen har tolv, og derfor flest mål under sitt hovedområde. Underpunktene jødedom, islam, hinduisme og buddhisme har samme fem kompetanse mål. Der atferdskomponentene er: *forklar, drøfte, innhente digital informasjon og presentere, gi en oversikt, og beskrive og reflektere*. Innholdskomponentene går ut på å se særpreget ved tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og grunnleggende ferdigheter, utvalgte tekster, aktuelle spørsmål som opptar religionens tilhengere, mangfoldet, historiske hendelser og religions stilling i Norge og verden i dag, og til slutt kunst, arkitektur og musikk knyttet til religionen.

Som en større kvantitativ del av faget har kristendommen en del av de samme komponentene som de andre religionene, men har i tillegg flere komponenter. Den har til sammen tolv kompetansemål der atferdsmålene er: *forklare, finne fram, drøfte, innhente digital informasjon og presentere, gjøre rede for, gi en presentasjon, gi en oversikt, utforsk, og beskrive og reflektere*. Innholdet har en del av de samme som de andre religionene, men i tillegg legges det vekt på å gå inn i spesifikke tekster som blant annet profetene og Paulus i

Bibelen, ulike syn på Bibelen, forholdet mellom gamle og nye testamentet, en mer omfattende historisk gjennomgang, og andre konfesjoner innenfor kristendommen. I tillegg går kompetansemålene under kristendommen inn i dypere kunnskap enn de andre religionene. Eksempelvis *kristendommens stilling og særpreg i land utenfor Europa og drøfte spørsmål knyttet til kristen misjon, humanitært arbeid og økumenisk virksomhet.*

De siste tre kompetanseområdene innenfor RLE er livssyn, religiøst mangfold og filosofi og etikk. Her er mange av de samme atferdsmålene, og i tillegg skal elevene: *gjenkjenne og vise, samtale, vise evne til dialog, diskutere, utforske, vise respekt, bruke etisk analyse og føre dialog.* Livssyn går innom mye av de samme kompetansemålene, men kommer med tre andre mål der det handler om å *forklare hva livssyn er og vise hvordan livssyn kommer til uttrykk på ulike måter, presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner og beskrive hovedtrekk ved et livssyn utenom livssynshumanismen.* Religiøst mangfolds innholdskomponenter går ut på hva religioner er, og hvordan den kommer til uttrykk. Her handler det om religions og livssynsspørsmål, aktuelle spørsmål i møte mellom religion, kultur, og samfunn, særtrekk hos noen religions- og trossamfunn, ny religiøs og naturreligions praksis, og stilling og særpreg utenfor Europa. Filosofi og etikk handler om filosofer, deres ideer, temaer som knytter til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt. Begreper som moral og etikk, og spørsmål knyttet til menneskeverd, menneskerettigheter, likeverd, likestilling, sosial og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid, demokrati, mellommenneskelige relasjoner og lignende. Forhold mellom religion, livssyn og vitenskap er et eget kompetansemål, og det siste kompetansemålet er *vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder.*

Timetall og sluttvurdering

Tabell 2: Timetall RLE.

| Trinn | Timetall |
|-------------------|----------|
| 8. – 10. årstrinn | 153 |

Tabell 3: Sluttvurdering RLE.

| Årstrinn | Eksamen for: | Ordning |
|--------------|--------------|-------------------------------|
| 10. årstrinn | Elever | Én standpunktkarakter |
| 10. årstrinn | Privatister | Kan trekkes i muntlig eksamen |

3.3. Læreplanoppbygging i religion og etikk

Læreplanen i Religion og etikk deles også inn i seks deler som i RLE, og er et mindre dokument. Læreplanen i videregående har blitt betydelig mindre utforsket og analysert i forhold til læreplaner i grunnskolen.

Formål

Formålet i læreplanen i RE på videregående opplæring er en betydelig mindre del enn den for grunnskolen. Grunnen til størrelsesforskjellen er at grunnskolens formål gjelder for alle års trinn for grunnskolen, mens RE faget i vgs. er et ettårig fag, med betydelige mindre timetall. Faget religion og etikk defineres både som et kunnskapsfag, og et holdningsdannende fag, og legger vekt på norsk, europeisk og internasjonal tradisjon. I tillegg gjøres det rede for toleranse som en forutsetning i RE faget.

Som kunnskapsfaget skal faget bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder lokalt, nasjonalt og globalt. Det skal gi teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger.

Som holdningsdannendefag skal faget gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Den skal stimulere hver enkelt elev i arbeid med livstolknings- og holdningsspørsmål.

Toleranse blir sett på som en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for fellesskap og splid.

Hovedområder

Det er fire hovedområder i læreplanen for religion og etikk, og disse utfyller hverandre og må sees i sammenheng. Områdene er: Religionskunnskap og religionskritikk, islam og en valgfri religion, kristendommen, og filosofi, etikk og livssynshumanisme. I tillegg til religion og filosofi, som de også hadde i læreplanen for RLE, løftes faget ut i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv gjennom det første hovedområdet.

Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene er også beskrevet i planen for videregående opplæring, og skal som sagt være grunnleggende for alle fag, og utvikling av læring. Det å kunne uttrykke seg muntlig handler om å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog, og holdninger

skal bli prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Det handler også om å kunne presentere og forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper. Å kunne uttrykke seg skriftlig handler om å kunne formulere kunnskaper, og reflektere slik at de blir tydelige for eleven selv og andre. Å kunne lese innebærer å tolke og reflektere tekster og bilder, og oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter, identifisere hovedsynspunkter og bearbeide, og vurdere informasjon. Å kunne regne dreier seg om å kunne bruke statistikk, tabeller, og annet tallmateriale, og bruk av digitale verktøy handler om kunnskapsinnhenting, kunnskapsbearbeiding, og presentasjon. I tillegg går det ut på evnen til å utøve kildekritikk og etisk skjønn.

Kompetansemål

Det er fire deler i kompetansemålene for religion og etikk: Religionskunnskap og religionskritikk, Islam og en valgfri religion, Kristendommen og Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Islam og en valgfri religion og Kristendommen har en del fellestrekk, ellers skiller målene seg fra hverandre på grunn av de ulike teamene som gjør seg i hovedsak gjeldende i de ulike delene. I religionskunnskap og religionskritikk er atferdssidene, som nevnt hos Hilde Taba, å: *gjøre rede for, presentere, diskutere, drøfte, vurdere og reflektere*. Innholdskomponentene i dette området handler om utbredelse, hovedtrekk i religion og mangfold lokalt og i storsamfunnet, religionsdefinisjoner, ulike dimensjoner ved ulike trekk, religiøs søking, kritikk og samarbeid og spenning mellom religions og livssyn og utfordringer.

Islam og en valgfri religions atferdssider går ut på å kunne *gjøre rede, drøfte, tolke, beskrive, analysere og sammenligne*. Som sagt har denne og Kristendommen en del like hovedtrekk, men i atferdssiden hos Kristendommen skal elevene også *presentere og reflektere*. Innenfor Islam og en valgfri religion går innholdskomponentene ut på hva som er sentralt for religionen og religions etikk, retninger, estetiske og rituelle uttrykk, kjønn og kjønnsroller, syn på andre religioner og religion i sammenligning med andre religioner. Kristendommer er innom disse punktene unntatt, for det skal fokuseres på to konfesjonelle utforminger i stedet for retninger, og i tillegg en dypere forståelse av kristendommens historie i kontinuitet og forandringer.

Det siste området innenfor kompetansemålene er Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Denne skiller seg fra kunnskap om ulike religioner på noen områder både når det gjelder atferdssiden og innholdskomponenter. Atferden går ut på å kunne *presentere, gjøre rede, forklare, gjenkjenne, vurdere, drøfte, føre dialog og diskutere*. Man kan se det legges større

vekt på muntligheten i dette faget. Når det gjelder innholdskomponenten handler det om sentrale temaer i filosofihistorien og hovedtanker hos to europeiske filosofer, hovedtanker hos en kinesisk og indisk filosof, etiske begreper og argumentasjonsmodeller og etisk tenkning, etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner, trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen, hovedretninger innen norsk og internasjonal humanisme fra 1930 – tallet til i dag, likheter og ulikheter mellom retninger og syn på kjønn og kjønnsroller.

Timetall og sluttvurdering

Tabell 4: Timetall RE.

| Trinn | Timetall |
|---------|----------|
| 2. vgs. | 84 |

Tabell 5: Sluttvurdering RE.

| Årstrinn | Eksamen for: | Ordning |
|----------|--------------|-------------------------------|
| Vg3 | Elever | Én standpunktkarakter |
| Vg3 | Privatister | Kan trekkes i muntlig eksamen |

Analyse av læreplan.

Jeg har nå redegjort for innholdet i religionsfagenes læreplaner, og det er foreliggende flere ulike komponenter, der ikke alle vil bli tatt hensyn til i analysen. Læreplanene i religionsfagene viser til ambisjoner om hvilke kunnskaper, ferdigheter og verdier det er ønskelige at skolen skal bidra med innenfor de ulike opplæringsstappene. Læreplanen for 8., 9. og 10. er omfattende og legger et sterkt trykk på at elevene skal få både en kunnskapsopplæring, og at skolen skal bidra til at elevene skal få en allmenndannelse. Læreplanen for RE i videregående er mindre omfattende, men legger også opp til en opplæring i formålet som skal bidra til å fremme både kunnskaps- og dannelsesaspektet. Det er dannelsesaspektet som er interessant i denne oppgaven, og tilstedeværelsen av dette i læreplanene åpner for en analyse av hvilken plass dette begrepet får for læreren i undervisningen. I det følgende kapitlet vil dette dannelsesbegrepet sees i forhold til Klafkis dannelseskategorier, for å se hva dette kan fortelle om lærerens dannelsesoppdrag.

Kapittel 4: Analyse av religionsfaget

I de forrige kapitlene redegjorde jeg for Klafkis danningskategorier og læreplanen i *Religion, livssyn, og etikk* (RLE), og *Religion og etikk* (RE). I denne delen av oppgaven analyseres RLE og RE i lys av Klafkis danningskategorier, for å se om den kan fortelle noe om danningsoppdraget til læreren. Utgangspunktet for analysen er kategoriene som er beskrevet i *tabell 1* fra kapittel 2.6

Tabell 1: Klafkis danningskategorier.

| Klafkis danningskategori | Materiale Formidling | Formale Vekst | Kategoriale Formidling/vekst |
|--------------------------|---|---|---|
| Danning | Et utvalgt innhold – å tilegne seg dette innholdet er det samme som å bli dannet. | Personlighetsutvikling og vekst av elevenes iboende evner. Innholdet er ikke viktig i seg selv; bare hvis den fører til det øvrige. «Barnet i sentrum». | Dialektisk-forhold mellom materiale og formale kategorier. Når innholdet åpner seg og får betydning for eleven, og eleven åpner seg for innholdet, er det snakk om danning. |
| Menneskesyn. | Passiv i utvelgingen av innholdet. | Aktiv – innholdet er valgt med utgangspunkt i hva som kan føre til vekst. | Aktiv – undervisningen av innholdet må skje på bakgrunn av elevenes erfaringshorisont. |
| Læring. | Tilegnelse av innholdet. | Arbeidsmetodene skal føre til utvikling. | Dobbeltsidig prosess: Dannelsen tilegnes gjennom en måte å arbeide med kunnskap på, men det skal også være noe som skal læres. |

Ved å trekke frem relevante begreper og se på helheten i utvalgte avsnitt i læreplanen for *Religion, livssyn og etikk*, og i *Religion og etikk*, er kategoriene i tabellen utgangspunkt for å få en forståelse av dannelsingsoppdraget i disse læreplanene. Jeg vil også bruke artikkelen «Kategoriale dannelse» av Klafki som finnes i Erling Lars Dales bok «*Om Utdanning*» fra 2001, og artikkelen til Hansjörg Hohr «Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk» fra 2011, for å belyse funnene i analysen. Jeg begynner med å ta for meg læreplanen i *Religion, livssyn og etikk*.

4.1. Formål i RLE

Formålet i RLE består av flere deler, og ikke alle er like aktuelle for analysen. Derfor trekker jeg frem de punktene som er gjeldende for dannelsingsoppdraget for skolen i analysen, og det som er aktuelt for å kunne plassere læreplanen i Klafkis dannelseskategorier.

I formålet for RLE er dannelsen i faget beskrevet som *allmenndannende*, og undervisningen skal føre til *allsidig dannelse*. Dette blir gjort rede for i det andre avsnittet i formålet til RLE:

«Religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn. Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget. Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.»

(Utdanningsdirektoratet 2008).

I den første setningen understrekes det at kunnskapsgrunnlag, referanserammer, innsikt og dialog er begreper som inngår under allmenndannelsen. Kunnskapsgrunnlaget i formålet utdypes videre i den neste setningen, der sentrale kunnskaper skal være om religion og livssyn og deres funksjoner. I *tabell 1* er det den materiale dannelseskategorien som vektlegger et utvalgt innhold som tilegnes for å bli dannet. I følge Klafki (hos Dale 2001: 173) er det tilegnelsen av innholdet i den kulturen, eller det samfunnet mennesker lever i, som er elevenes *etos*. Målet for dannelse er nådd når pedagogen har formidlet dette kultur- eller

samfunnsinnholdet til eleven, og eleven har latt seg fylle av dette innholdet (Klafki hos Dale 2001: 173; Høhr 2011: 165). Kunnskap som utgangspunkt for danning gjorde jeg rede for i kapittel 2. Som hos den materiale dannelseskategoriene vil danning uten kunnskap ikke kunne finne sted. Likevel er det to punkter som er utfordrende. For det først vil ikke all kunnskap kunne virke dannende på elevene. Elevene kan pugge datoer om ulike sentrale hendelser i kristendommen, uten at den nødvendigvis vil føre til danning hos eleven. Danning må ha utgangspunkt i kunnskap, men det kan ut i fra dette ikke være hvilken som helst kunnskap. For det andre vil det ligge et utvelgelsesproblem om hvilken kunnskap som skal bidra til å danne elevene. I et samfunn vil det alltid være motstridende meninger fra ulike arenaer om hvilken danning elevene skal motta. Likevel består læreplanen av utvalgte kunnskapsområder, og den materiale dannelseskategorien gjør seg gjeldende ved at den konstaterer at dette er kunnskaper elevene må ha opplæring i for at skolen skal bidra til dannelse.

Klafki (hos Dale 2001: 172) mener at en ureflektert behandling av innhold er feilaktig. I formålet for læreplanen i RLE vektlegges det ikke at elevene skal forholde seg passivt i møte med innholdet i skolen. Derfor vil ikke den materiale dannelseskategorien være tilstrekkelig alene for å få en helhetlig forståelse av dannelsen i formålet. Religionsfaget skal også bidra til innsikt og dialog hos elevene. Det at eleven ifølge formålet skal få innsikter er ikke en ureflektert holdning til innholdet i undervisningen, men kan forstås som mer enn kunnskapstilegnelse og en passiv eleven. Innsikt krever at eleven får en dypere forståelse av innholdet eller handlingene de gjør i undervisningen. Ifølge formålsbeskrivelsen skal kunnskapsgrunnlaget og referanserammene bidra til dialog, forstått dithen at elevene skal kunne snakke med andre mennesker som forstår verden på en annerledes måte. Faget skal være en møteplass for ulike mennesker, og elevene skal bli møtt med respekt. I tillegg skal faget gi rom for undring og refleksjon. Undring, refleksjon, dialog og innsikt handler alle i stor grad om utvikling av elevenes identitet. Dette er begreper som plasserer barnet i sentrum for læring. For at disse skal finne sted i undervisningen må innholdet og arbeidsmetoder velges med utgangspunkt i hvordan elevene skal uttrykke undring, refleksjon, dialog og innsikt.

Ifølge Klafki (hos Dale 2001: 179) handler den funksjonelle teorien innenfor formale dannelseskategorien om forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Det er resultatet av denne prosessen som er dannelse, og gjennom denne prosessen skal eleven utvikle instrumenter som de kan beherske forskjelligartet innhold med (Klafki hos Dale 2001; 179ff). Den metodiske dannelsen retter blikket mot den prosessen det unge

mennesket skaffer seg dannelse i, og dannelse her betyr at man tilegner seg, og behersker «metodene» som elevene kan bruke for å mestre ulike mengder innhold når livssituasjonen krever det (Klafki 2001: 183ff).

Undring, refleksjon, dialog og innsikt kan i lys av det forrige avsnittet bli forstått som forming, utvikling og modning. Elevene skal ha mer enn bare kunnskaper. For at disse punktene skal finne sted i undervisningen, må det derfor vektlegges en prosess som gir ønskede resultater. Et av målene med opplæringen er at elevene skal bli i stand til å takle ulike situasjoner senere i livet. Ifølge den formale dannelseskategoriene går dette ut på at det skal fokuseres på arbeidsmetoder som fører til forming, utvikling og modning og «metodene» som elevene kan bruke for å takle situasjoner senere i livet. Den formale dannelseskategorien har en tilstedeværelse i formålet i lys av at den legger vekt på at elevene skal, i tillegg til kunnskapstilegnelsen, få en vekst og utvikling av personligheten gjennom at de skal få undre, reflektere, ha dialoger og få innsikt.

Likevel er det et sterkt fokus på kunnskapsinnhold i undervisningen, og den formale dannelseskategorien fremhever at innholdet kun er brukbart dersom det fører til vekst. Det er prosessene eller «de metodene» som blir brukt som skal være utgangspunkt for elevenes læring. I formålet vektlegges det at det er behov for et kunnskapsgrunnlag og en referanseramme som skal være utgangspunkt for undring, refleksjon, dialog og innsikt. Dette grunnlaget skal være tilsvarende for alle elever, alle skal motta den samme kunnskapen, og det legges ikke opp til at alle elever (kun i spesielle tilfeller) skal få en skreddersydd læreplan som skal ta utgangspunkt i elevenes individuelle opplæring. Hvis en lærer da skal formidle kunnskaper som skal føre til undring, refleksjon, dialog og innsikt, krever det at læreren må ta utgangspunkt i elevenes egen forståelseshorisont. I den kategoriale dannelseskategorien er det først mulighet for dannelse når innholdet åpner seg og får betydning for eleven, og eleven åpner seg for innholdet. Som det allerede har blitt redegjort for, kan formålet både forstås med utgangspunkt i den materiale og den formale dannelseskategorien, og i *tabell 1* der den kategorisk dannelseskategorien er en dialektisk sammenkobling av disse to ytterpunktene. Danning forstås dithen som en dobbeltsidig prosess der elevene blir dannet gjennom en måte å arbeide med kunnskap på, men at det også må være noe som skal læres. Dette prinsippet begrunnes også i det nest siste avsnittet, hvor det står skrevet: «Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget.» (Utdanningsdirektoratet 2008). Tilpasset

opplæring går nettopp ut på at opplæringen skal ta utgangspunkt i eleven, slik at alle elever har et likeverdig grunnlag for utvikling av skolens kompetanse- og utviklingsambisjoner.

Formålet for læreplanen for RLE gjør rede for en bred danningsforståelse som kan forstås innenfor alle tre av Klafkis danningskategorier. Gjennom vektlegging av prinsippet om tilpasset opplæring og forståelsen av religion som avhengig av kunnskap før dannelse, legges grunnlaget for danning som tilsvarer den kategoriale danningskategorien til Klafki. Samtidig er det den individuelle læreren som skal tolke læreplanen, og her kan det åpne seg for en forståelse av danningsoppdraget i skolen som en material danningskategori. Kunnskap har potensiale for dannelse, men ikke alle kunnskaper er dannende. Derfor blir det lærerens jobb å tilrettelegge undervisningen slik at den kan bidra til utviklingen av innsikt, dialog, respekt, undring og refleksjon. Som nevnt fra kapittel 1 kan en instrumentell forståelse i undervisningen forekomme, siden det er enklere å dokumentere elevenes læring gjennom kunnskaper som kan vurderes ut ifra en målestokk. Vekst og personlighetsutvikling derimot, er en mer utfordrende oppgave, og det er vanskelig å vurdere om en elev har utviklet seg i løpet av et undervisningsløp eller opplæringsløp opp imot en målestokk. Jeg går nå videre til de grunnleggende ferdighetene, for å se om denne forståelsen av danning blir gjennomført gjennom hele læreplanen.

4.2. Grunnleggende ferdigheter i RLE

De fem grunnleggende ferdighetene ble gjort rede for i kapittel 3, og disse er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese og å kunne bruke digitale verktøy. De grunnleggende ferdighetene lyder slik:

«Å kunne uttrykke seg muntlig i RLE innebærer å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi. Muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing er midler til undring, refleksjon og argumentasjon. I faget legges det stor vekt på fortellingen som muntlig uttrykk.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i RLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på religion og livssyn, etikk og filosofi. Skrivning klargjør tanker, erfaringer og meninger, og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Skrivning i RLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk, og gjøre bruk av dem.

Å kunne lese i RLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over, og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform.

Å kunne regne i RLE innebærer å kunne anvende ulike tidsregninger og måter å framstille årsrytmen på, finne fram i religiøse skrifter, møte matematiske uttrykk og tallsymbolikk, og tolke og bruke statistikk. Å kunne gjenkjenne og bruke geometriske mønstre i estetiske uttrykk og arkitektur forutsetter regneferdigheter.

Å kunne bruke digitale verktøy i RLE er en hjelp til å utforske religioner og livssyn for å finne ulike presentasjoner og perspektiver. En viktig ferdighet er å kunne benytte digitalt tilgjengelig materiale, som bilder, tekster, musikk og film på måter som forener kreativitet med kildekritisk bevissthet. Digitale medier gir nye muligheter for kommunikasjon og dialog om religioner og livssyn. Disse mediene gir også muligheter for bred tilgang til materiale om aktuelle etiske problemstillinger.»

(Utdanningsdirektoratet 2008)

De grunnleggende ferdighetene skal gjelde for alle fag, og tanken bak dette er at det er ferdigheter som er nødvendige at elevene må kunne besitte, for at de skal klare å både opparbeide seg kunnskap, og dannelse. Det vil si at allmenndannelsen i RLE er avhengig av at elevene tilegner seg grunnleggende ferdigheter for at dannelse skal muliggjøres. Formålet gir rammene for hva som er ambisjonene og målet med fagets opplæring, mens de grunnleggende ferdighetene legger grunnlaget for at elevene skal kunne nå disse ambisjonene og målene.

Gjennom innføringen av de grunnleggende ferdighetene vektlegges kunnskapsområder elevene skal lære. Eksempelvis forstås å *uttrykke seg muntlig* som å «bruke talespråket for å kommunisere og forklare religion og livssyn, etikk og filosofi». Å *kunne uttrykke seg skriftlig* «innebærer å kunne uttrykke kunnskaper, om og synspunkter, på religion og livssyn, etikk og filosofi». Disse og lignende formuleringer i grunnleggende ferdigheter er i samsvar med den materiale danningskategorien, ettersom det er et utvalgt innhold som skal tilegnes. Klafkis (hos Dale 2001: 172) forståelse av den materiale danningskategorien innenfor den dannelsesteoretiske objektivismen, er at dannelsen er identisk med innholdet i den kulturen eller samfunnet menneskene lever i. Derfor er det ikke et gjeldende universalt innhold, men innholdet foreligger allerede i den kulturen eleven og læreren står i. Derfor ligger allerede all kunnskapen eleven trenger for å bli dannet, i kulturen, og læreren skal bare være en formidler av denne. Eleven blir passiv. Det samme gjelder innenfor «klassiske» danningsteorier, bare at

der er det kun det klassiske som er dannende. Gjennom det klassiske vil elever tilegne seg sitt folks eller sin kulturs høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler (Klafki hos Dale 2001: 176). I lys av dette går det an å trekke ut to punkter som stemmer over ens med den materiale dannelseskategorien, og de grunnleggende ferdighetene. For det første er elevene passive i utvelgingen av innholdet i begge, og for det andre er dannelsen kunnskaper som menes å være grunnleggende for at elevene skal blir dannet.

Til tross for at elevene er passive i utvelgelsen av lærestoffet, har læreren på den annen side muligheten til å velge ut hvilket stoff som hun eller han mener er best egnet for å undervise i innenfor de gitte kunnskapsområdene. Likevel, i undervisningen vil kunnskapen for det meste være bestemt av lærebøkene som brukes for faget, eller et materialeutvalg lærerne har kommet med. På den andre siden oppfordres det til en mer aktiv elevdeltagelse under digitale ferdigheter, der elevene gjennom å bruke digitale verktøy kan få «hjelp til å utforske religioner og livssyn for å finne ulike presentasjoner og perspektiver». Her kan elevene være aktive, men det avhenger av i hvor stor grad læreren styrer utvelgelsen av stoff til de ulike emnene det undervises i.

De muntlige ferdighetene skal bidra til undring og refleksjon hos elevene, de skriftlige skal klargjøre tanker, erfaringer og meninger, å kunne lese handler om å oppleve og å forstå, å kunne regne handler om å kunne tolke, og digitale verktøy skal bidra til at elevene skal få ferdigheter til å forene kreativitet med kildekritisk bevissthet. Dette er grunnleggende ferdigheter som går forbi den rene kunnskapstilegnelsen, og oppfordrer til aktivitet hos elevene som en del av undervisningen. Undring, refleksjon, erfaring, opplevelse og forståelse er begreper som jeg allerede har gjort rede for under formålet, og som er i tråd med Klafkis (hos Dale 2001: 179) forståelse av den formale dannelseskategorien. Det vesentlige ved dannelsen her er ikke tilegnelse av innhold, men forming, utvikling og modning (Klafkis hos Dale 2001: 179). I tabell 1 knyttes den formale dannelseskategorien til personlighetsutvikling og vekst av barnet som utgangspunkt for dannning. Det handler altså om identitetsbygging, der elevene kan ta stilling til og klargjøre sine enge synspunkter og meninger.

Til tross for at elevene skal forholde seg refleksive og undringsfulle til innholdet i undervisningen vil, som nevnt, utvelgelsen av innholdet som regel være styrt av lærebøker og andre avgrensninger. I henhold til den formale dannelseskategorien skal arbeidsmetodene og innholdet velges med formålet at det skal føre til vekst. Når innholdet allerede er selektert, vil dette kunne påvirke valg av arbeidsmetodene. Metodene er igjen påvirket av skolens rammefaktorer og lærerens didaktiske forståelse av hvordan innholdet best formidles til

elevene. I følge den formale dannelseskategorien er det sentralt at lærerens didaktiske tilnærming fører til vekst og utvikling hos elevene. Klafki (hos Dale 2001: 184) derimot, mener at innholdsstrukturen vil være avgjørende for de pedagogiske metodene, og også de metodene som er hensiktsmessig å bibringe eleven. Fokus på en enkelt eller flere universale metoder for å kunne mestre alt innhold en elev vil møte i fremtiden, er ifølge Klafki (hos Dale 2001: 184ff) det samme som å gjøre vold mot innholdsmengden. Metodene må forstås i relasjon til det innholdet som det relatere seg til (Klafki hos Dale 2001: 185).

I den kategoriale dannelseskategorien beskrives en dobbeltsidig prosess som fører til at eleven åpner seg for innholdet, og innholdet åpner seg for eleven, ved å bygge på elevens erfaringshorisont. Læreren må derfor finne ut hvordan innholdet kan knyttes til elevenes erfaringshorisont, og hvordan hun kan utfordre og utvide denne (Hohr 2011: 167). Innholdet må derfor på et vis få betydning for eleven. Ved at de grunnleggende ferdighetene både har fokus på et innhold som skal læres, men også på at elevene skal formes, modnes og utvikles, har de et kategorialt potensialet. Dette potensialet kan begrenses av det bestemte innholdet som gis gjennom ulike lærebøker og utvalgte tekster. For å oppfylle kravene til kategorial danning er det vesentlig at læreren tilpasser opplæringen til den enkelte elev.

De grunnleggende ferdighetene kan altså forstås innenfor alle tre dannelseskategorier, men har et kategorialt potensiale som henviser til den brede dannelsesforståelsen som beskrives i formålet ved faget. Lærerens forståelse og begrensninger vil være viktige faktorer som spiller inn i undervisningen og utvalget av innhold. Grunnleggende ferdigheter kan forstås som de ferdighetene elevene skal tilegnes for å utvikle den kompetansen som beskrives i formålet. Denne kompetansen er spesifisert i kompetansemålene, og en analyse av disse vil kaste lys over hvordan det i læreplanen knyttes en sammenheng mellom de grunnleggende forutsetningene elevene skal tilegne seg, og den kompetansen som læreplanen uttrykker som mål for elevenes læring og danning.

4.3. Kompetansemål i RLE

Kompetansemålene i RLE for ungdomsskolen består av 54 mål. På grunn av ordbegrensninger i oppgaven legges kompetansemålene med som vedlegg, og kun de målene som er direkte knyttet til dannelsesoppgaven og allmenndannelsen i skolen blir analysert

I formålet redegjøres det for alle dimensjonene ved religionsfaget, i de grunnleggende ferdighetene beskrives ferdighetene elevene trenger for videre læring og utvikling, mens det i kompetansemålene gjøres rede for hva elevene skal ha lært gjennom opplæringsløpet. Dette er de spesifikke områdene det skal undervises i, og det er disse målene læreren skal bruke i utformingen av planer og undervisningsmetode. For at læreren skal kunne forstå sitt dannelsingsoppdrag i skolen er det viktig at dette kan realiseres gjennom kompetansemålene, og det er disse som skal være fellesnevneren når ulike lærere skal tolke og forstå læreplanen i planleggingen av sitt eget undervisningsopplegg.

Kompetansemålene i RLE er vide mål, og derfor åpnes det et stort tolkningsrom når læreren skal gjøre disse konkrete i undervisningen. Eksempelvis er et mål:

«Drøfte kristendommens betydningen for kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet 2008).

Her er hverken kultur eller samfunnsliv som begreper utdypet. Lærers fortolkning av disse begrepene blir derfor avgjørende for både metode og innhold. Læreren kan selv bestemme hvordan kultur og samfunnsliv skal forstås, og det er nærliggende å tro at læreboken i stor grad vil være styrende når det gjelder tolkningen av kompetansemålene. Kompetansemålene har en vid beskrivelse, men snevres inn på grunnlag av to forhold: Lærers og lærebokens fortolkning av kompetansemålet. Læreren står fritt til å følge læreboken, eller kan også selv fremheve samfunnsliv hvis hun eller han mener at dette er spesielt viktig. Læreren kan velge å legge tyngde på visse områder.

Kompetansemålene kan leses som kunnskapsmål som viser til hva slags områder undervisningen skal inneholde. Kompetansemålene har derfor også utgangspunkt i kunnskapsområder, slik som formål og de grunnleggende ferdighetene, og på lik linje med disse kan de derfor bli forstått innenfor den materiale dannelseskategorien. Noen av målene kan være veldig kunnskaps-konkrete, eksempelvis når det står at eleven skal redegjøre for: «viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag», eller «Innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige» (Utdanningsdirektoratet 2008). I *tabell 1* sammenfaller dette ved at innholdet er utvalgt av øvrige instanser, og dette innholdet skal være grunnlaget i opplæringen for at alle skolens ambisjoner skal realiseres, både kunnskaps- og dannelsesambisjonene. Innenfor den materiale dannelseskategorien mener

Klafki (hos Dale 2001: 173) at innholdet ikke får noen betydningsendring når det går inn i dannelsessfæren. Innholdet trenger derfor ikke å berøre eller utfordre eleven, fordi innholdet i seg selv er tilstrekkelig for dannelse.

I lys av en slik dannelsesforståelse vil ikke den materiale dannelseskategorien heller være tilstrekkelig for en forståelse av dannelsesoppgaven, siden det ikke legges opp til en ren kunnskapstilegnelse i læreplanen, verken i formålet, de grunnleggende ferdighetene eller kompetansemålene. I kapittel 3 redegjorde jeg for Hilde Tabas atferdsmål, og her er det flere mål som kan forstås i lys av utvikling av ferdigheter som kan knyttes til identitetsutvikling. Elevene skal ifølge kompetansemålene for RLE diskutere, reflektere, ha samtale om, dialog, utforske og vise respekt. Mange av disse er samlet under: *Religiøst mangfold og Filosofi og etikk* i RLE. Eksempler i LK06 er at elevene skal: «Vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet 2008), videre at de skal kunne «Reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt» (Utdanningsdirektoratet 2008). Et siste eksempel er at elevene skal «Vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder» (Utdanningsdirektoratet 2008).

I den formale dannelseskategorien vektlegger den subjektive utfoldelsen hos eleven (Hohr 2011: 195) dialog, respekt og refleksjon tar i stor grad utgangspunkt i subjektet, altså eleven. Å vise respekt for andre kan knyttes til elevenes erfaringshorisont, for eksempel ved å knytte respekt til det som skjer i klasserommet, hvordan elevene oppfører seg mot hverandre og mot læreren. Noen elever kan ha negative opplevelser med personer fra andre religioner eller livssyn, og kan ha fordommer mot disse gruppene. Andre elever kan ha positive eller andre erfaringer med mennesker fra andre religioner og livssyn. Klasserommet er en arena som inviterer for at et fag som RLE og RE skal brukes til å diskutere, reflektere og samtale om slike erfaringer. Når og hvis klasserommet brukes som en slik arena, der refleksjon, respekt og dialog får plass, åpnes innholdet for elevene. Hvis dette gjøres med utgangspunkt i elevenes erfaringer, settes barnet i sentrum. I *tabell 1* stemmer dette overens med Klafkis formale dannelseskategori. Den formale dannelsen retter blikket mot eleven for å komme fram til gyldige utsagn om dannelsens vesen (Klafki hos Dale 2001: 179). Dannelsesinnholdet skal alene fokusere på utvikling av elevenes evner, som tankegang og dømmekraft (Imsen 2009: 266). Innholdet har derfor ikke noen egenverdi, og får bare gyldighet ut i fra hvordan den kan bidra til utvikling av individet (Hohr 2011: 195). Den formale dannelseskategorien får derfor en begrenset gyldighet i kompetansemålene, fordi at selv om kompetansemålene åpner

for formale dannelse, er samtidig kunnskapstilegnelse en viktig dimensjon som fremheves i kompetansemålene.

I kompetansemålene som omhandler religionene (kristendom, jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn) er vektleggingen på den formale dannelsen ikke så fremtredende sammenlignet med religiøs mangfold og filosofi og etikk. Drøfting er viktig her, eksempelvis heter det at elevene skal drøfte «ulike syn på Bibelen (...) utvalgte tekster fra jødisk skriftradisjon/islamsk skriftradisjon/hinduistisk skriftradisjon/buddhistisk skriftradisjon» og «ulike tekster som presenterer livssynshumanisme, og diskutere aktuelle spørsmål som opptar livssynshumanister» (Utdanningsdirektoratet 2008). Drøfting kan forstås både ut i fra den materiale og den formale dannelseskategorien. Drøfting av eksempelvis ulike syn på Bibelen kan være å beskrive ulike diskusjoner som allerede foreligger i læreboka, og da vil drøfting være materiale. I motsetningen til dette kan drøfting også forstås som at elevene skal ta utgangspunkt i sine egne synspunkt og drøfte dem opp mot andres. Dette vil være grunnlaget for å kunne bidra til identitetsutvikling og personlighetsvekst hos eleven. Hvordan drøfting skal forstås er opp til læreren, ettersom drøfting som didaktisk metode ikke konkretiseres i målene.

Kompetansemålene har på denne måten et tydelig materiale og et mindre tydelig formale dannelseskategorisk potensiale, og gjennom begge disse kan den kategoriale dannelseskategorien gjøre seg gjeldende. Hos Klafki er den materiale og den formale dannelseskategorien i et dialektisk forhold mellom hverandre. Denne dialektiske tenkemåten betrakter de materiale og de formale elementene man finner i læreplanen som «momenter» som åpenbarer sin sannhet innenfor helheten og i samspill med hverandre (Klafki hos Dale 2001: 187). De må ikke betraktes som isolerte enheter, men ved å se på læreplanen som en helhet, er den kategoriale dannelseskategoriske potensiale til stede. Læreplanen i RLE har et klart kunnskapsinnhold som elevene skal tilegne seg gjennom opplæringen, men likevel skal det ikke være et ensidig fokus på hvordan elevene skal tilegne seg kunnskapen. Det gir også et oppdrag som skal bidra til utvikling av elevenes identitet gjennom blant annet refleksjon og respekt for andre. I et helhetlig perspektiv synliggjøres det et dannelsesoppdrag som i aller høyeste grad er til stede i læreplanen for RLE, og alt tilsier at RLE er et dannelsesfag. Likevel vil jeg ta for meg læreplanen i RE før jeg kommer med en endelig konklusjon, og før jeg kan si noe generelt om læreplanen og dannelsesoppdraget.

4.4. Formålet i RE

Læreplanen i RE i videregående opplæring er et mindre dokument enn læreplanen i RLE, der både formålet, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene er mindre tekster enn de i RLE. Dette er en konsekvens av at det er et mindre fag i videregående, sammenlignet med grunnskolen. Formålet er også mer begrenset og består av fire deler. RE blir beskrevet som et holdningsdannende fag. I læreplanen heter det:

«Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.»

(Utdanningsdirektoratet 2006)

Holdningsdannelse knyttes til begrepene refleksjon, identitet og livsvalg. Identitetsutvikling er i formålsparagrafen beskrevet som del av skolens dannelsesoppdrag. Denne delen av skolens mandat kan kategoriseres som formal dannelse, fordi utvikling av identitet og livsvalg kan knyttes til vekst. Det er denne prosessen som er i sentrum for formal dannelse. Dannelsen er i den formale dannelseskategorien det potensialet som ligger i en person når det gjelder «(...) evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, forta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger, og så videre.» (Klafki hos Dale 2001: 179). I RE skal elevene gjøre dette gjennom å utvikle egen identitet og en form for kulturell eller nasjonal identitet, som aktive samfunnsborgere. Dannelsen er forstått som et politisk prosjekt som skal bidra til å lede eleven mot en identitet som kan gagne samfunnet. I tillegg er skolen en sosialiseringarena, ikke en «pause» fra livet, men en del av den livslange prosessen som er med på å bidra til å forme elevenes identitet (Jfr. Henvisning til Drewey i kapittel 1). Skolen er en arena der identitetsutvikling finner sted gjennom relasjoner og erfaringer de møter på der, og gjennom å vektlegge dette i formålet, blir det i stor grad et potensiale for den formale dannelseskategorien.

I den siste setningen av avsnittet står det at elevene skal få arbeide med livstolknings- og holdningsspørsmål. Siden det ikke presiseres nærmere hva dette innebærer, kan forståelsen av denne aktiviteten ligge innenfor både den materiale og den formale dannelseskategorien. På den ene siden kan læreren tolke dette som en material dannelsesforståelse ved å forstå livssyn og holdninger som kunnskapsområder der elevene skal jobbe med spørsmål om ulike livssyn,

og ulike holdninger. På den andre siden er holdninger et begrep som ikke lar seg så lett definere kun ut i fra et kunnskapsgrunnlag. Holdninger handler om ideer og verdier elevene allerede bærer med seg fra de andre arenaene i livet, eks. familie eller vennegjeng. Holdninger kan endres og utvikles, men ofte vil de være motstandsdyktige mot endring, og grunnlaget vil ofte komme fra familien til eleven. Hvis skolen skal bidra til utvikling av elevenes holdninger, vil det i aller høyeste grad være snakk om personlighetsutvikling og vekst. I tillegg blir livssyns og holdningsspørsmål stilt innenfor avsnittet som omhandler fagets dannelse, og i lys av dette, er det naturlig å anta at livssyns- og holdningsspørsmål vil havne under den formale dannelseskategorien. Til tross for at det er en kobling til den formale dannelseskategorien gjennom formålet, er det opp til lærerens egen tolkning hvordan den skal praktiseres i undervisningen.

Å forstå religionsfaget ut i fra material danning er det enkleste for læreren, siden det er lettere å måle kunnskaper som allerede er gitt på forhånd. Siden dannelsesinnholdet i den materiale danningen ikke gjennomgår en endring ved at den går over i dannelsessfæren (Klafki hos Dale 2001: 173), vil kunnskapen være konstant. Elevene trenger derfor bare å vise at de har tilegnet seg denne kunnskapen. Formålet gjør i tillegg rede for RE faget som både et kunnskaps- og et dannelsesfag. Som kunnskapsfag skal RE:

«(...) bidra til kunnskap og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet 2006)

Det blir i stor grad opp til lærerens tolkning hvordan holdningsdannelsen skal finne sted i undervisningen. På denne måten kan man si at lærerens tolkning kan få utgangspunktet både for å forstå danning som material og formål. Selv om det trekkes et skille mellom religionsfaget som kunnskaps- og dannelsesfag, er læreplanene i den norske skolen i stor grad lagt opp til ulike kunnskaper elevene skal ha.

Formålet i RE overlater veldig mye av tolkningsrommet til læreren, siden innholdet er kort og upresist. Det er mye som elevene skal lære på kort tid, og en lærer vil som sagt ta utgangspunkt i lærebøker i undervisningen. Læreren må klare å gjøre det på en måte som berører eleven. Innhold og metode er uløselig koblet sammen, og elevenes egenaktivitet er nødvendig for at elevene skal få innsikt i dannelsesinnholdet (Klafki hos Dale 2001: 190). Klafki (hos Dale 2001: 193) forstår dannelsen som en prosess der innholdet må åpne seg for elevenes fysiske og åndelig virkelighet. Dersom den kategoriale dannelseskategorien skal finne sted, må læreren ta utgangspunkt i et innhold som kan føre til at elevene får innsikt i den

holdningsdannelsen som det gjøres rede for i formålet. Med kun utgangspunkt i lærebøker er dette en utfordrende jobb, og læreren blir ikke veiledet noe videre i hvordan det skal praktiseres.

Formålet i RE har innenfor lærerens tolkningsrom et tydelig potensielt bredt dannelsoppdrag med faget, og i lys av dette er RE et dannelsfag. På den andre siden er formålet mer uklart, og det gjøres mindre rede for hva som er formålet med faget. Likevel trekkes det et tydeligere skille mellom dannelsoppdraget og nytteperspektivet, hvor dannelsoppdraget har en identitetsformende agenda ved at faget skal være holdningsdannende. Siden formålet er uklart, vil jeg nå se på hvordan de grunnleggende ferdighetene kan forstås innenfor Klafki sine kategorier.

4.5. Grunnleggende ferdigheter i RE

De grunnleggende ferdighetene i *Religion og etikk* lyder slik:

«Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte, og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i religion og etikk innebærer å formulere kunnskaper og refleksjoner slik at de blir tydelige både for eleven selv og for andre.

Å kunne lese i faget religion og etikk innebærer å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder. Å lese dreier seg også om å oppfatte problemstillinger, avdekke argumentere og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon.

Å kunne regne i religion og etikk dreier seg blant annet om å kunne bruke statistikk, tabeller og annet tallmateriale.

Å kunne bruke digitale verktøy i religion og etikk innebærer kunnskapsinnhenting, kunnskapsbearbeiding, og presentasjon. Det betyr også å utøve kildekritikk og etisk skjønn ved bruk av digitale verktøy.»

(Utdanningsdirektoratet 2006)

De grunnleggende ferdighetene i RE begynner på samme måte som de grunnleggende ferdighetene i RLE, ved å introdusere dem som en integrert del av kompetansemålene, som jeg ikke vil gå nærmere inn på, da jeg redegjorde for dette under RLE.

I grunnleggende ferdigheter skal elevene kunne forklare muntlig faglige fenomener med relevante fagbegrep, skriftlig kunne formulere kunnskaper, gjennom lesing kunne bearbeide og vurdere informasjon, i regning kunne bruke tallmaterialet, og innhente og bearbeide kunnskap gjennom digitale verktøy. Kunnskapsområdet kommer tydelig frem her. På den andre siden viderefører de grunnleggende ferdighetene holdningsdannelsen som det ble redegjort for i formålet. Muntlige ferdigheter innebærer at elevene skal lytte og føre dialog, der holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Den formale dannelsen bringes videre ved å beholde fokuset på identitet og utvikling, som redegjort for i *tabell 1*. Arbeidsmetoden må derfor velges ut i fra en ambisjon der holdninger skal prøves ut og formes ved å lytte og prate med andre mennesker med ulike bakgrunner. I den formale dannelseskategorien er blikket rettet mot den prosessen mennesket skaffer seg dannelse i (Klafki hos Dale 2001: 183). Klafki (hos Dale 2001: 183ff) forklarer at dannelsen her handler om å tilegne seg tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker for å beherske innholdet i ulike situasjoner. Dette kan forstås som holdningsdannelsen ved at det legges vekt på at elevene skal utvikle spesifikke holdninger, for å kunne bli i stand til å håndtere situasjoner etter endt opplæring. I et samfunnsperspektiv er ambisjonen i muntlige ferdigheter en stor del av hva det vil innebære å være en aktiv samfunnsborger. I de demokratiske prosessene som er tett forbundet med dannelsesoppgaven, handler det om å lytte, føre dialoger og komme frem til holdninger og verdier som skal gjelde for et helt folk. Dette åpner for en forståelse av at religionsfaget har en sterk formelt dannelsespotensial. I tillegg påpeker de grunnleggende ferdighetene også at eleven skal kunne reflektere, tolke og utøve kildekritikk, og etisk skjønn ved bruk av digitale verktøy.

Til tross for den formale dannelseskategoriens tilstedeværelse er det fremdeles stort trykk på kunnskapsområder, og holdningene som skal prøves ut, skal gjøres i lys av etiske, filosofiske og religiøse spørsmål. Dette innholdet vil, som tidligere redegjort for, være utvalgt på forhånd, der eleven i stor grad vil være passiv i utvelgelsen. Tilsvarende vil de grunnleggende ferdighetene og innholdet, være påvirket av lærerens tolkningsrom og tilgjengelig materiale, som ble problematisert under analysen av RLE. Det materiale aspektet vil alltid være til stede i læreplanen, siden den vektlegger hvilken kunnskap skolen skal bidra til å lære elevene. Det

som skiller den norske skolen fra den materiale dannelsesforståelsen er at innholdet ikke skal helt ureflektert «helles opp i» elevene (Hohr 2011: 165). En undervisning som har denne ambisjonen vil uten tvil kollidere med de ambisjonene som ligger i læreplanen og i formålsparagrafen. En elev som bare aksepterer innhold i en kontekstløs og ren form vil ha vansker med å være aktive samfunnsborgere. Å være aktive samfunnsborgere handler om å ta stilling til hvor en selv befinner seg i det politiske landskapet, og videreutvikling vil ikke skje med mindre mennesker tar ansvaret for at nye løsninger er nødvendige og bedre enn de gamle. Likevel er skolens ambisiøse ideal og skolens faktiske hverdag ikke alltid lett å virkeliggjøre. Det vil, som sagt, være avhengig av lærerens forståelse og skolens ramme faktorer.

I de grunnleggende ferdighetene fremheves det både et kunnskaps- og et dannelsesperspektiv for hvordan lærerens dannelsesoppdrag kan forstås. Derfor har læreren i sin tolkning av læreplanen muligheten til å forstå faget ut i fra den materiale og den formale dannelseskategorien. I *tabell 1* står det at når innholdet åpner seg for eleven og får betydning for eleven, og eleven åpner seg for innholdet, er det snakk om danning. Det at de grunnleggende ferdighetene har et stort fokus på kunnskap, men i tillegg gjør rede for en holdningsdannende funksjon, fører til at den kategoriale dannelseskategorien gjør seg gjeldende her. Gjennom å prøve ut elevenes holdninger opp mot kunnskap vil elevene bli konfrontert med et innhold som de må ta stilling til, og det vil derfor være et utgangspunkt for at elevene skal få arbeide med identitet og livsvalg. Dersom noe har potensial for å være material (kunnskap) og formal (holdningene) dannelseskategori, vil den dialektiske relasjonen mellom disse forstås gjennom Klafki som kategoriale. Klafki (hos Dale 2001: 192) sier at danning er når man kan se helheten mellom et objektivt (det materiale) og et subjektivt (det formale) forhold ved hjelp av egne opplevelser eller gjennom forståelsen av andre mennesker. Det betyr at gjennom å arbeide med kunnskap på en måte som fremmer holdninger hos elevene, ut i fra deres egen forståelseshorisont eller gjennom å forstå andres forståelseshorisont, vil danning finne sted. Det er i stor grad skolens ambisjon å bygge broer mellom ulike identiteter slik at de kan fungere sammen i samfunnet. De grunnleggende ferdighetene kan derfor ut i fra lærerens tolkning, forstås ut i fra alle de tre dannelseskategorien, og den brede dannelsesforståelsen fra formålet, blir videreført i de grunnleggende ferdighetene.

4.6. Kompetansemål i RE

Selv om det er færre kompetansemål i RE enn i RLE er det fremdeles 32 mål, og det er derfor ikke mulig å gå igjennom alle disse målene. Disse vil bli lagt til som vedlegg. Jeg vil gå dypere inn i noen utvalgte mål som kan generaliseres, og er relevante for å kunne plassere RE inn i Klafki dannelseskategorier i analysen.

Tilsvarende som i RLE er også kompetansemålene i RE vide og lite konkrete. Konsekvensen av dette er at mye av tolkningen av kompetansemålene blir overlatt til den individuelle læreren. Likevel er det en vesentlig forskjell mellom RLE og RE, og det er at dannelsesoppgaven har i mye større grad blitt dempet i RE sine kompetansemål. Med dette mener jeg at den formale dannelseskategorien finner færre punkter å holde seg fast ved i RE. Jeg tar utgangspunkt i Hilde Tabas atferdsmål for å se hvilke av dem som faktisk kan finne plass i Klafkis formale dannelseskategori. I RE vektlegges det at elevene skal kunne drøfte, reflektere og føre dialog.

Eksempler:

«Drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring»

«Beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk»

«Drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner»

«Føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål»

(Utdanningsdirektoratet 2006)

Drøfting er ikke nødvendigvis noe som ikke kan plasseres innenfor den materiale dannelseskategorien, men kan være så enkelt som å sette ulike nedskrevne meninger i en lærebok opp mot hverandre. På den andre siden kan drøfting også legge opp til at eleven skal ta standpunkt til områder ut i fra eget ståsted, og derfor kan drøfting tolkes både innenfor den materiale og den formale dannelseskategorien. Refleksjon og dialog, derimot, er ikke like enkelt å plassere inn i en material dannelseskategori. Det skjer ikke noe endring av innholdet når den går over i dannelsessfæren i den materiale dannelseskategorien (Klafki hos Dale 2001: 173). Elevene skal med andre ord ikke trenger å reflektere og ha dialoger med andre mennesker for å tilegne seg dannelsen. Det er pedagogens oppgave å være formidler av den dannelsen som eleven skal ta opp i ren, subjektuavhengig form (Klafki hos Dale 2001: 173). Derfor vil

refleksjon og dialog helle mer mot den formale dannelseskategorien, hvor dette kan bli forstått som en arbeidsmetode som vil føre til personlighetsutvikling og vekst, som redegjort for i *tabell 1*. Til tross for dette er disse atferdsmålene kun en liten brøkdel av kompetansemålene. Mange av kompetansemålene går ut på at elevene skal gjøre rede for noe og presentere noe, og dette er ikke handlinger som nødvendigvis krever at elevene skal ha innsikt i, eller bruke sine egne tanker for å utføre disse handlingene.

Eksempler:

«Gjøre rede for religionene geografiske og demografiske utbredelse».

«Presentere noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag».

(Utdanningsdirektoratet 2006)

Hoved andelen av kompetansemålene går ut på kunnskapsorienterte områder. Kunnskapen har fra RLE til RE fått et løft, ved at de skal ha mer avanserte kunnskaper, mens danningen har fått en nedgradering fra RLE til RE. Dette kan føre til at det blir lettere for en lærer å tolke dannelsesoppdraget i videregående skole ut i fra den materiale dannelseskategorien. Det at det legges stor vekt på kunnskapsområder i kompetansemålene for RE sender signaler til både lærere og elever om hva som anses å være det viktigste i opplæringen. I følge Klafki (hos Dale 2001: 168) har dannelsesbegrepet, og særlig i tysk pedagogikk, blitt anvendt som en sentral kategori for å karakterisere oppdragelsens mål. Hvis dannelse blir sett på som oppdragelse kan det trekkes en antagelse om at det er mer fokus på oppdragelse i ungdomstrinnene, siden elevene er yngre, og ikke har utviklet seg mentalt eller fysisk. På videregående er oppdragelsesperspektivet i stor grad blitt dempet, og antageligvis er det fordi de nå nærmer seg voksen alder. Videregående skole er for mange elever det siste leddet mellom ungdom og voksenlivet. I løpet av videregående blir de fleste elevene myndige, og det er fra denne alderen at det samfunnsborgerlige perspektivet i stor grad gjør seg gjeldende. Som attenåring kan elevene blant annet stemme ved kommune- og stortingsvalg, og dermed være med på de demokratiske prosessene som skolen har som ambisjon å bidra til, og å gjøre elevene i stand til å mestre. Det kan derfor argumenteres for at dannelsesoppdraget burde, i lys av dette, ha en enda større plass i videregående opplæring, siden det er i denne tiden elevene faktisk kan bli delaktige i demokratiske prosesser. Ved å fokusere på den materiale danningen, der kunnskapsområdene blir prioritert, kan dette sende signaler om at samfunnet er opptatt av at elever skal være kunnskapsdyktige og gode til å adaptere til ny kunnskap. Mens dannelsesoppdraget blir viet mindre plass til, og det signaliserer at dette er mindre

viktig. Til tross for dette er det fremdeles redegjort for et dannelsingsoppdrag i formålet og de grunnleggende ferdighetene, selv om det blir dempet i lys av kompetansemålene. Denne kompetansen som gjøres rede for i RE, skal også være med på at elevene skal få arbeide med sin egen identitet og livsvalg, samt tilegne seg kunnskap om, og bli i stand til å utvise respekt for religion og etikk. Her blir identitet og livsvalg forstått innenfor den formale dannelseskategorien, mens kunnskapsområdene blir forstått innenfor den materiale dannelseskategorien. Det er uten tvil et kunnskapsgrunnlag i skolen, men den skal også hjelpe til å bidra med å utvikle elevenes identitet, og å gi elevene rom for å reflektere over egne erfaringer, og dette skal skje med utgangspunkt i kompetansemålene. Som sagt er kompetansemålene veldig vide, og løsningen for hvordan dannelsingsoppdraget skal realiseres i undervisningen, blir tillagt læreren for faget. Læreren har derfor, med vekt på egne ambisjoner, samt både ut fra læreplanen og formålsparagrafen, en stor tolkningsoppgave, som skal romme både kunnskap og vekst som utgangspunkt for dannelse hos eleven. Den kategoriale dannelseskategorien legger opp til en slik forståelse av danning. Både den materiale og formale dannelseskategorien skal foregå gjennom opplæringen, og med utgangspunkt i at innholdet i undervisningen skal åpne seg, og få betydning for elevene. I tillegg skal eleven åpne seg selv for innholdet. Forenklet skal eleven jobbe med kunnskapsstoff (det materiale), men de må selv gå den veien (det formale) som leder til forståelse.

Selv om kompetansemålene legger større vekt på kunnskap, kan man fremdeles se dannelsingsoppdraget i læreplanen for RE. Både RE og RLE blir, gjennom formål, de grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, forstått som dannelsingsfag i skolen.

4.7 Timetall for RLE og RE

Til slutt i analysen vil jeg ta for meg timetallene til fagene i RLE og RE. Dette er såpass små områder i læreplanen, at de kan slås sammen.

RLE har fra 8. – 10. trinn 153 skoletimer, og RL undervises i kun et år med 84 skoletimer. I forhold til andre fag som norsk, matematikk og naturfag får religionsfagene lite undervisningstid. I kapittel 1 gjorde jeg rede for religionsfaget som et fag med et spesielt potensiale for å kunne bidra til utvikling av danning hos elevene. Likevel får andre fag som ofte forbindes med internasjonale prøver og undersøkelser, større plass i skoledagen. Fra 8. 9.

10. trinn skal elevene har 398 timer norsk, 313 timer matematikk og 249 timer naturfag. I videregående skal norsk undervises alle tre årene med sammenlagt 393 timer undervisning, matematikk i vg1, 140, og utover dette kan man velge mer matematikk, og naturfag, 140 timer på videregående.

Det at religionsfaget får såpass liten plass i undervisningen kan si noe om hvordan dannelsoppdraget blir prioritert i skolen. Skolen har mange fag, og en lærer er sjeldent kun lærer bare i religionsfaget. Siden religion er såpass lite, kan det nedprioriteres. I tillegg vil eleven ofte selv prioritere visse fag, og ved at de andre fagene er større enn religion, sender skolen en indirekte beskjed til elevene om hvilke fag som er viktigst. Hvis religionsfaget skal stå for dannelsoppdraget i skolen vil det bety at, hvis man ser læreplanen i et makroperspektiv, at den materiale dannelskategorien kan blir prioritert timetallmessig. Signalet som skolen sender kan oppfattes som at religionsfaget er et fag som ikke trenger å prioriteres eller er like viktig som andre fag i skolen.

4.8. Konklusjon av analysen

Gjennom analysen av *Religion, livssyn og etikk* og *Religion og etikk* har jeg synliggjort at det er et tydelig og uttalt dannelsoppdrag i RLE og RE. Både formålet og de grunnleggende ferdighetene legger premisser for en slik forståelse, ved å forankre faget som både et kunnskaps- og et dannelsfag. RE har dempet dannelsaspektet i kompetansemålene, og dette kan være på bakgrunn av at oppdragelsesmålet er sterkere og mer synlige blant de yngre elevene. Likevel er det fremdeles lagt grunnlag for en dobbeltsidig forståelse av kunnskaps- og dannelsforståelse i formålet, og de grunnleggende ferdighetene hos RE. Dette er den tosidigheten som kommer fram i formålsparagrafen, hvor det er et nytteperspektiv som tar utgangspunkt i kunnskap elevene trenger for å bli arbeidstakere, og på den andre siden dannelsoppdraget hvor elevene skal bli aktive samfunnsborgere.

Gjennom analysen av læreplanen blir det tydelig at læreren har et oppdrag som innebærer bredt dannelspotensial, tolket i lys av Klafki. I kapittel 1 stilte jeg spørsmål om hvilket dannelsoppdrag som finnes i læreplanen, og hvordan læreren kan forstå sin rolle i dette oppdraget. Gjennom analysen kommer det fram et dannelsoppdrag som er vidt og i stor grad potensielt tilstedeværende, og hvor lærerens rolle blir i stor grad forstått som tolker av

hvordan danningsoppdraget skal finne sted i undervisningen. I tillegg dukker det også opp en del utfordringer.

En utfordring i læreplanene er blant annet at kompetansemålene er såpass vide og lite konkrete at danningsoppdraget kan bli tolket forskjellig hos de ulike lærerne. Alle lærere har sine særegne erfaringer og ulik forståelse, og på bakgrunn av dette kan læreplanen både tolkes innenfor enten den materiale eller den formale danningskategorien. På grunn av den sterke kunnskapsmengden i læreplanen vil det nok være mindre sannsynlig at en lærer vil ha en utelukkende formal dannelsesforståelse. For mye av tolkningen blir derfor gitt til læreren, og danningsoppdraget kan forstås i ulike retninger, siden det ikke gis nærmere spesifikasjoner eller strategier for hvordan danningsoppdraget skal løses i undervisningen.

I tillegg har jeg i kapittel 1 gjort rede for problemet med å «undervise» danning. Danning er vanskelig å vite om finner sted i undervisningen, og vanskelig å vurdere ut i fra kriterier. Religionsfaget er begrenset når det gjelder tid i skolen, og får betydelig mindre skoletimer enn fag som norsk, naturfag og matematikk. Rammene for å realisere danningsoppdraget blir derfor strammere enn om man hadde hatt flere timer til disposisjon. I tillegg sendes det signaler om hvilke fag som er viktige i skolen, og religionsfaget blir i lys av dette nedprioritert. Både formålsparagrafen og læreplanen gjør rede for et synlig danningsoppdrag, og vedtektene kommer fra de øvre instanser som selv har utformet læreplanen. Man hadde forhåpentligvis ikke tatt med danning dersom man ikke hadde ønsket at danning skulle ta plass i undervisningen. Derfor er det viktig og fornuftig å stille spørsmål ved hvorfor religionsfagene blir nedprioritert, når fagene i seg selv har et såpass omfattende oppdrag.

I det neste, og siste, kapitlet vil jeg drøfte forståelsen av lærerens danningsoppdrag. Hensikten er å bruke funnene jeg har kommet fram til i analysen for å se på hvilke utfordringer danningsoppdraget kan møte på i undervisningen, og å samle trådende fra de øvrige kapitlene.

Kapittel 5: Drøfting.

I innledningen gjorde jeg rede for dannelsingsoppdraget i formålsparagrafen, og min hensikt med oppgaven er hvordan forstå lærerens dannelsingsoppdrag i skolen ut i fra en analyse av læreplanene i religionsfagene. I dette kapitlet skal jeg ta for meg dannelsingspotensialet jeg kom fram til i analysen med Klafkis teori, og hvilke utfordringer et slikt dannelsingspotensiale kan bidra til i den norske skolen. Her vil blant annet spørsmålet jeg stilte i kapittel 1 angående hvilke rammebetingelser som vil være utfordrende for realiseringen av dannelsingsoppdraget bli adressert. Disse to utfordringene ble belyst i analysen som tidsbegrensninger og krav om dokumentert kunnskap, og vil bli videre problematisert i dette kapitlet.

Jeg starter med å redegjøre for dannelsingspotensialet i læreplanene for religionsfagene, og de utfordringene som følger dette potensialet. Deretter ser jeg på om det internasjonale skolepolitiske landskapet kan ha vært med å påvirke dannelsingsoppdraget i skolen.

5.1. Danning: Et mulig eller umulig oppdrag?

Dannelsingsoppdraget i religionsfagene er tilstedeværende i læreplanene. Ved å analysere læreplanene i *Religion, livssyn og etikk* og *Religion og etikk* ved bruk av Wolfgangs Klafkis dannelsingskategorier, viser det at det er en dannelsingsforståelse som er både omfattende og synlig. Det kommer fram et tydelig fokus på at undervisningen skal ha et dannelsingsaspekt, og ikke bare en ren formidling av kunnskaper. Dette kommer sterkest frem i formålet for fagene hvor det presiseres at religionsfagene skal være både *allmenndannende* i RLE og *holdningsdannende* fag i RE. Læreplanens dannelsingsoppdrag skal skje i regi av læreren, som skal gjøre elevene blant annet i stand til å ha respekt og forståelse både for andres og sine egne synspunkter, gjennom arbeid med identitet, dialog og innsikt. I tillegg har jeg i kapittel 1 redegjort for formålsparagrafen som innebærer et dannelsingsoppdrag, der skolen skal bidra til å skape elever som er aktive samfunnsborgere i de demokratiske prosessene.

Alt er holdepunkter for at det ligger et dannelsingspotensiale i religionsfagene, og at fagene skal være et dannelsesfag, like mye som det skal være et kunnskapsfag. Til tross for det sterke materiale dannelsingsaspekt, der mye kunnskap skal ha plass i løpet av opplæringen, endrer ikke dette på at dannelselse også, ifølge dokumentene, skal ha sin plass. Spørsmålet blir derfor hva

som er rammene for å realisere det brede danningsoppdraget det gjøres rede for i både formålsparagrafen, og i læreplanen for fagene. Hvilke utfordringer møter læreren dersom hun eller han skal bidra til danningsoppdraget i undervisningen?

I analysen konkluderte jeg at det er to områder som vil kunne være utfordrende for at læreren skal klare å inkludere danningsoppdraget i undervisningen for religionsfagene. For det første er danningsoppdraget i aller høyeste grad blitt lagt til lærerens eget tolkningsrom, og/eller de didaktiske rammebetingelsene som finnes i den enkelte skolen. Læreplandokumentet er et såpass vidt dokument, at læreren kan tolke danningsoppdraget i den retningen læreren selv ønsker. Goodlad kaller denne tolkning av læreplanene for *den oppfattede læreplanen* (Imsen 2009: 195). Ulike aktører vil forstå en læreplan ulikt. I tillegg ligger det ikke noen føringer for hvordan danningsoppdraget skal praktiseres i undervisningssammenhenger. En av de mest sentrale rammebetingelsene religionsfaget møter i skolen er antall timer faget har i løpet av opplæringen. Både i ungdomsskolen og i videregående skole er religionsfagene blant de fagene som prioriteres minst når det gjelder timetall. Religionsfaget som har et dedikert danningsoppdrag blir ikke prioritert på lik linje som blant annet norsk, engelsk, matematikk og naturfag.

For det andre er dannelse et omstridt begrep. Danning er en prosess som varer livet ut, danning er mer enn kunnskapstilegnelse. En lærer kan gjennom prøver og tester sjekke om elevene har lært seg de ulike retningene i Buddhismen, men en lærer kan ikke gjennom de samme metodene undersøke om elevene er blitt dannet. I lys av disse problemområdene kan det virke som om danning er vanskelig å planlegge og gjennomføre i undervisningen, og at det derfor vil føre til at kunnskapsdefinisjonen kan bli dominerende. En kunnskapsorientert undervisning er enklere å forholde seg til på grunn av begrensninger som tid og krav om dokumentering. Det betyr ikke nødvendigvis at man ikke vil ha danning i skolen. Danning hadde en tydelig betydning i læreplanen og formålsparagrafen når disse dokumentene ble skrevet, og det signaliserer en ambisjon som er ønskelig for skolen. Et sentralt spørsmål er hvorfor fag som religion blir nedprioritert i forhold til kunnskapsfokusede fag som matematikk og språkfag, blant annet ved lavere timetall. Er det noe med hele det skolepolitiske landskapet som kan fortelle noe om hvorfor ikke religionsfaget, som har et særegent danningsoppdrag, blir prioritert på lik linje med andre fag i skolen? Er det noe som påvirker skolen til å gå i en retning som lar seg definere av kunnskapsfokus?

5.2. «Rette opp feila fra i går?»

I de siste årene har det blitt større fokusering på prøver og evalueringer, noe som har vokst fram i perioden etter at internasjonale og nasjonale undersøkelser kom på begynnelsen av 2000-tallet. I 2001 fikk Norge et stort sjokk etter at de hadde deltatt i PISA-undersøkelsen som viste at elevene i Norge presterte lavere enn det som var forventet (Hovednak og Stray 2015: 92). Dette måtte det gjøres noe med, og det ble rettet oppmerksomhet mot skolens indre kvaliteter. I 2004 ble Stortingsmelding 30 avgitt (Imsen 2009: 222). Stortingsmeldingen tok for seg de internasjonale undersøkelsene, og viste at den norske skolen blant annet hadde utfordringer med at elevene ikke hadde klart å tilegne seg de nødvendige grunnleggende ferdigheter i løpet av opplæringen (St. Meld 30).

I meldingen står det at norsk og internasjonal forskning viser at: «(...) vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev» (St. meld. 30). Reform 97 måtte derfor revideres, og etter Stortinget hadde ferdigbehandlet stortingsmelding 30, ble de viktigste rammene for en ny reform lagt som resulterte i læreplanen Kunnskapsløftet (Imsen 2009: 222).

Flere forskere mener at den internasjonale politikken, altså de internasjonale undersøkelsene, var med på å påvirke den nye reformen (K06) som kom på 2000-tallet (Stray 2010; Sjøberg 2014; Sivesind 2013). En av de internasjonale undersøkelsene som har vært fremtredende både i media og den norske skolen fra 2000-tallet og til i dag, er PISA (Programme for International Student Assembly) – undersøkelsene. PISA undersøker elevenes ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag ved avslutningen av obligatorisk skolegang (Dale 2010: 58). PISA er arrangert av OECD. OECD har ingen formell politisk makt i verden, men likevel påpeker, blant annet Sjøberg (2014: 36ff), at man kan se innflytelsen PISA har hatt på pedagogiske tankegods i Kunnskapsløftet. Han hevder at den norske skolen har gått fra en uskyldig tilstand der skolen skulle være et sted elevene kunne vokse, blomstre og sosialiseres, mens det etter de internasjonale undersøkelsene ble aktuelle i Norge, har blitt et skifte der testing er i fokus (Sjøberg 2014: 30ff).

Hvilke konsekvenser kan et slikt skifte få på lærerens dannelsingsoppdrag? Ved at elever må prestere og læreren må sørge for at elevene presterer tilstrekkelig på internasjonale og nasjonale prøver, kan dette fort resultere i at det blir et fokus på den materiale dannelseskategorien, der kunnskap skal formidles, og elevene skal la seg fylle av disse

kunnskapene. Krav om dokumentering av læring kan være en faktor som vil spille inn, og som kan legge føringer for at faget vil bli mer kunnskapsorientert. I seg selv er det ikke negativt at faget er kunnskapsorientert, som vist i den kategoriale danningen, men dersom den kun fokuserer ensidig på dette, vil dannelsoppdraget bli svekket. Som vist i analysen legger kompetansemålene, særlig i RE, mer vekt på kunnskapsområder, og Sivesind (2013: 375) mener at en intensjon med læreplandokumentets kompetansemål var blant annet å skape en nær kobling mellom læreplanverk og nasjonale prøver, som vurdering for læringsutbytte hos elevene. Sivesind (2013) skriver også at: «Fokuset på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i læreplanen for fag i LK06 signaliserte et sterkere utdanningspolitisk trykk på det som skulle læres. Ikke minst skulle økt dokumentasjon i vurdering av elevers læring øke læringstrykket i skolen». (Sivesind 2013: 374).

I tillegg til at undersøkelser og tester, både internasjonale og nasjonale, er med på å påvirke utdanningspolitikkenes vektlegging av dokumentering, sendes det også ut signaler om hvilke fag som man anser som de viktigste i skolen, på grunn av det utvalget de har gjort av områder som skal testes. Dette er kunnskaper som blir ansett av internasjonale instanser som viktige og verdifulle i dagens verden (Hovdenak og Stray 2015: 123). Lesing (norsk), matematikk og naturfag er fag som i stor grad blir prioritert i den norske skolen framfor religionsfaget. Dette vises blant annet gjennom timetallfordelingen. Ved at de internasjonale undersøkelsene har rettet et fokus på disse områdene, vil det også underbygge påstanden om at Norges utdanningspolitikk har blitt tilsynelatende mer påvirket av de internasjonale undersøkelsene ved innføringen av K06 (referanse – du kan bruke Hovdenak og Stray igjen på denne). På den andre siden, vil ikke religionsfaget kunne bli tatt med i de internasjonale undersøkelsene, siden det er et fag som ikke finnes i alle land. Det vil være tilnærmet umulig å lage en allmenngyldig undersøkelse om emner som ikke alle elever får innføring i. Religionsfaget var heller ikke et emne som ble tatt med i de nasjonale prøvene som ble innført i 2004 (Imsen 2009: 362). I de nasjonale prøvene er det lesing, skriving, matematikk og engelsk som blir testet for å få oversikt over hvilket nivå elevene ligger på, og hvordan man best kan legge til rette for tilpasset opplæring (Imsen 2009: 362ff). Derfor gir både de internasjonale og de nasjonale prøvene signaler om hvilke emner som er viktigst i skolen.

Det blir mye fokus på testing, og Sjøberg (2014: 32) mener at dette kan resultere i for stor fokusering på dokumentasjon av læringsutbytte, der det brukes mer tid på rapportering og testing, enn undervisning og læring. Sjøberg var ikke uenig i at den norske skolen trengte en endring fra L97, og mye bra kom med den nye reformen, men han mener at «(...) i vår iver

etter å rette opp alle feila fra i går, har vi nok gått fra den ene grøfta til den andre» (Sjøberg 2014: 32).

I det neste delkapitlet diskuteres bakgrunnen for hva det er som gjør at utdanningspolitikken har fått et slik kunnskapsorientert fokus de siste årene.

5.3. Nyliberalismen.

Ifølge Røthing (2013: 637) kan en analyse av læreplanen forstås som et tidstypisk uttrykk for hvordan samfunnet har endret seg. Som vist har både Sjøberg og Sivesind påpekt at læreplanene som kom på 2000-tallet har endret seg i en retning som vektlegger et kunnskapsamfunn som skal tjene et sterkere læringstrykk i skolen. Hva er det i samfunnet som da har endret seg, for at en slik påvirkning har funnet sted?

Flere forskere mener at samfunnet verden over har beveget seg mot en nyliberalistisk retning, som har påvirket skolens innhold og kunnskapsformer (Hovdenak og Stray 2014: 11).

Begrepet *nyliberalisme* er et begrep som har vært tatt i bruk siden slutten av 1800-tallet, og er et omstridt begrep (Thuen 2010: 282). En av kjennetegnene ved nyliberalismen er ifølge Thuen (2010: 282):

«(...) ønsket om en stat som bare vil gripe inn i markedet dersom det er nødvendig for å sikre markedskonomen, en minimumsstat basert på laissez-faire. Strengt tatt er statens legitime rolle da begrenset til å sikre enkeltmenneskets frihet, og den private eiendomsretten. Individet er på sin side helt og holdent ansvarlig for de valg og avgjørelsen det tar. Den ulikhet og sosial urett som måtte oppstå som følge av individets valg, må aksepteres – regelen er at staten ikke skal gripe inn.»

(Thuen 2010: 282).

Nyliberalismens utgangspunkt er altså at samfunnet burde styres etter markedskononomiske prinsipper (Thorsen 2014). Det er ikke slik situasjonen er i det norske samfunnet i dag, men likevel er det trekk fra det nyliberalistiske tankegodset som peker mot at den norske utdanningspolitikken har blitt påvirket i denne retningen. I en gjennomgang av utdanningsreformer viser Aasen (1999) at i løpet av 80-90 årene kom det inn flere kritiske rapporter som satte kritiske søkelys på utdanningen. Det ble rettet oppmerksomhet mot skolens sosialkononomiske rolle, og nasjonalkononomien ble knyttet til kunnskapsproduksjon (Aasen 1999: 35). Ved overgangen fra L97 til K06 ble det, som sagt, store endringer ved kompetansemålene, ved at de ble tillagt større tolkningsrom. Skolene står nå mer fritt til å tolke og sette sine egne mål. I følge Thuen (2010: 283) ble instrumentelle grep som konkurranse, premiering og sentral overvåking, med denne nye reformen, aktuelt. Dette er

trekk som kan bli sett på som påvirkning fra den nyliberalistiske retningen. Denne retningen, som har påvirket utdanningssystemet, dukket ikke opp av seg selv, men ble påvirket av de internasjonale tredende som OECD og EU er pådrivere bak (Imsen 2009: 187). Flere land i verden har blitt påvirket av denne trenden, og går inn for en effektivisering av skolene (Imsen 2009: 187).

5.4. Utfordringen med PISA.

I drøftingen til nå har jeg gjort rede for en endring i utdanningspolitikken som viser til en retning som blir påvirket av en nyliberalistisk tankegang, gjennom internasjonal testing og konkurranser. De internasjonale og nasjonale prøvene har blitt møtt med kritikk fra flere hold, og det er et omstridt tema. Sjøberg (2014) og Sivesind (2013) mener blant annet at det er problematisk, for det tar over for andre viktige funksjoner, slik som læring og undervisning. Men hva er det som gjør at de internasjonale og nasjonale testene får et større fokus enn det danningsoppdraget som kommer til uttrykk i formålsparagrafen og læreplanene for religionsfagene?

Utfordringen med PISA og internasjonale prøver som skal gi tester som skal være gjeldende og reelle for alle elever i ulike land rundt om i verden, er at den ikke tilknytter seg den kunnskapen som undersøkes og testes opp mot pensum for skolene i de ulike land. PISA knytter dermed heller ikke spørsmålene opp mot hverdagen til de norske elevene. Ifølge Sjøberg (2014: 35) er de fagområdene som PISA tester, ikke tilfeldige. Han sier: «Valget av PISA-fagene er selvsagt ingen tilfeldighet, men springer ut av OECDs mandat og formål, nemlig å fremme økonomisk utvikling i en konkurransepreget økonomisk frihet» (Sjøberg 2014: 35).

Dersom OECD sitt mandat er å fremme økonomisk utvikling, blir man igjen møtt med den samme tosidigheten som finnes i formålsparagrafen. På den ene siden sier PISA at den skal undersøke om elevene er kvalifisert til å være deltakende i samfunnet (danningsoppdraget), mens på den andre siden har den en ambisjon om å fremme økonomisk vekst (nytteperspektivet). Likevel kan man stille spørsmål ved om det er mulig å lage allmenngyldige tester som kan teste alle elever i alle land likeverdige, og om hvorvidt gjennomføringen av testene er i stand til å vise PISA sine ambisjoner med testene. Hovdenak og Stray (2015: 70) sier at PISA-testene kan være dekontekstualiserende. Det betyr at testene

ikke tar hensyn til nasjonale eller lokale forhold. Dette sammenfaller med Sjøberg, som mener at PISA-testene ikke tester ting som er relevant for norsk læreplan. Kan elevene sitte bak en pult i flere timer, og svare på ferdig formulerte spørsmål, uten samarbeid eller kommunikasjon med andre elever eller lærere (Sjøberg 2014: 34).

Dette er en problematikk som ikke lar seg lett besvare, men det går an å trekke antagelser om at det gjennom å standardisere og fokuserer på konkurranse mellom land, gjennom tester og undersøkelser, har skjedd en påvirkning av det skolepolitiske landskapet. Dette har igjen påvirket utformingen av de nye læreplanene i Norge på 2000-tallet, som igjen vil påvirke lærerens dannelsingsoppdrag. Ambisjonene om dannelse kan bli forskjøvet i lys av et voksende krav om dokumentering, og fokuset på at elever skal være i stand til å konkurrere med resten av verden innenfor det nyliberalistiske sosialøkonomiske verdensbildet. Det betyr at selv om lærerens dannelsingsoppdrag, ut fra den kategoriale dannelseskategorien til Klafki, kan forstås som bred, kan ytre press og krav, føre til at læreren får et materialistisk dannelsingsoppdrag, det vil si et fokus på at elevene skal opparbeide seg bestemte kunnskaper. Slik vil ikke lærerne være i fare for å bli plassert i dårlig lys igjen, slik som skjedde etter PISA-resultatene som ble levert i 2001. Det betyr ikke nødvendigvis at læreren, eller skolen, ikke ønsker å bidra til de vide dannelsings- og nytteambisjonene det gjøres rede for i læreplanene og formålsparagrafen, men at de rett og slett verken har tid eller målestokker til å gjennomføre den.

5.5. Læreren dannelsingsoppdrag.

Læreren har mye som må dokumenteres og rapporteres. De pålegges mye fra både nasjonale og lokale hold, og hvis man i tillegg til alt dette skal tillegges mer, kan det oppleves vanskelig å gjennomføre. På grunn av alle de formelle kravene kan evaluering og vurdering som ikke har praktiske konsekvenser, miste sin legitimitet (Jensen, 2012, s. 105). Som tidligere nevnt, mener Sjøberg (2014), at dette kan gå utover lærerens undervisning, ved at den tiden læreren har, må brukes til å dokumentere elevenes læring, i større grad enn undervisning. Ved et større kunnskapsfokus, og flere internasjonale og nasjonale prøver, kan det også føre til at læreren gir elevene oppgaver av samme type som blir gitt på prøvene. Det engelske uttrykket «Teaching to the test» eller «learning to the test», beskriver et læringsarbeid som blir styrt av prøve- og eksamensordninger (Engh 2013: 43). I frykt for at elevene ikke skal leve opp til de forventningene som settes av øvrige hold, kan dette legge føring på lærerens arbeid. I tillegg ligger det en utfordring i skolens demokratiske mandat, ved at den ikke i tilstrekkelig grad blir

beskrevet, utdypet eller definert i læreplanen eller kompetansemålene (Stray 2011: 15). Danningsoppdraget til læreren blir derfor lagt til lærerens egen tolkning. Læreren får både krav om å dokumentere, og å danne, begge deler må skje gjennom lærerens egen tolkning og forståelse, og i religionsfagene må dette gjøres innenfor et meget begrenset timetall. En lærer vil derfor ikke nødvendigvis velge bort dannelsesoppdraget i undervisningen, men kan på grunn av mangel på anvisning og ytre press, tolke eller prioritere dette vekk på grunn av rammefaktorene som er gitt innenfor religionsfaget.

Kunnskapsløftet i skolen er nødvendigvis ikke, som Sjøberg (2013: 32) påpeker, å gå fra «(...) den ene grøfta til den andre». Samfunnet har endret seg drastisk de siste tiårene, og derfor er en vektlegging på at eleven skal kunne møte nye utfordringer og nye teknologier viktig, for at eleven skal kunne bli tilpasningsdyktig i «den nye verden».

Det er snakk om en livslang læring, der mennesket alltid må være i stand til, og villige til, å lære seg nye ting. Skolen er et sted der man skal lære ulike kunnskaper. I tillegg er skolen en sosialiseringarena der elevene blir formet og utviklet gjennom relasjoner, kunnskaper, erfaringer og perspektiver de blir møtt med. De ferdighetene og erfaringene elevene får seg gjennom skolen, vil være med å påvirke hvordan elevene vil møte ulike situasjoner etter endt opplæring. Den brede dannelsesforståelsen som det gjøres rede for i læreplanen i religionsfaget får derfor en rolle i å bidra til at mennesker skal kunne klare å forholde seg til andre mennesker, situasjoner og synspunkter som man vil møte i samfunnet. Dagens samfunn består av en flerkulturell og pluralistisk sammensetningen av mennesker med forskjellige bakgrunner, ulike kulturelle og pluralistiske verdisyn, som lever sammen. En sentral utfordring er å finne fram til en måte mennesker med ulike bakgrunner kan leve sammen, uavhengige av religiøse eller kulturelle bakgrunner (Stray 2011: 11). Det demokratiske idealet vektlegger et samfunn der alle blir inkludert uten diskriminering, og dette avhenger av at mennesket skal være aktive deltakere av dette demokratiet (Stray 2011: 11). Religionsfagets dannelsesoppdrag handler i stor grad om å bidra til gjensidig toleranse og dialog mellom ulike mennesker. Den har derfor en enestående rolle som bidrar til å lære elevene å forstå og respektere forskjellige perspektiver, gjennom blant annet dialog, på tross av ulikheter. Danningsoppdraget i religionsfagene er derfor viktige i det tosidige samfunnsmandatet som finnes i formålsparagrafen, nettopp på grunn av fagets rolle som bindeledd mellom ulike religioner og livssyn. Dette er et sted der fordommer og myter kan bli oppklart, gjennom å lære av og med hverandre. Kunnskap er en viktig del av denne prosessen, men det er ikke det eneste som teller. Som nevnt i kapittel 1, kan kunnskap læres bort uten danning. Elever kan

lære fakta setninger om ulike kunnskapsområder, hvor mange hinduer det er i verden, eller hvor kristendommen er spredt. Religionsfaget må derfor være et rom der elevene får utfordre sine og andres perspektiver, dersom det skal bidra til dannelsingsoppdraget man finner i formålsparagrafen. Dette er et dannelsingsoppdrag som det finnes et potensiale for i læreplanen for religionsfagene.

5.6. Avslutning.

Målet for denne oppgaven har vært å undersøke lærerens dannelsingsoppdrag ved å analysere læreplanene i religionsfaget for grunnskolen og videregående skole. For å undersøke oppdraget har jeg støttet meg til Wolfgang Klafki sine kategorier angående den materiale, den formale og den kategoriale danningsteoriene. Klafki gjør i sin teori rede for et dannelsingsbegrep som må forstås i sin helhet gjennom å se på en dialektisk sammenheng mellom den materiale og den formale dannelsingskategorien. I kapittel 1 gjorde jeg rede for problemstillingen som lød slik:

«Hvordan forstå læreren dannelsingsoppdrag?»

Klafki bygger på et bredt dannelsingsbegrep, som jeg har tatt i bruk for å se på dannelsingsoppdraget i læreplanen. Gjennom analysen viste jeg hvordan dette brede dannelsingsoppdraget til læreren var potensielt til stede i læreplanen for religionsfagene i grunnskolen og i videregående skole. Gjennom formålsparagrafen skal det bidra til en utvikling av elever som arbeidstakere og aktive samfunnsborgere, og gjennom religionsfagene blir det gjort rede for et dannelsingsoppdrag som skal blant annet føre til at elevene skal få forståelse og respekt for andres synspunkter og livsvalg.

Danning er en prosess som varer livet ut, og gjennom denne forståelsen vil det derfor være vanskelig å måle danning på like linje som man måler faktakunnskaper. Etter at jeg hadde gjort rede for lærerens dannelsingsoppdrag, og sett på hvordan Klafki sine kategorier kan plasseres innad i læreplanene, gikk jeg derfor inn for å se på hva som kan være utfordringene med en slik dannelsingsforståelse i skolen. I det skolepolitiske landskapet så jeg en utdanningspolitikk, som har i stor grad siden begynnelsen av 2000-tallet, beveget seg mot en nyliberalistisk utdanningspolitikk som støtter seg på sosialøkonomiske prinsipper. Gjennom internasjonale og nasjonale undersøkelser skal skoler på verdensbasis gjennomføre standardiserte prøver, i konkurranse om hvem som havner på topp, og hvem som handler på

bunnen. Siden Norge på begynnelsen 2000-tallet presterte lavere enn forventet på internasjonale undersøkelser, har det blitt en endring i utdanningspolitikken. Det har kommet ny læreplan, og nye krav til lærere, som blant annet dokumentering av læring. Gjennom oppgaven har jeg vist at dette kan være faktorer som har vært med å spille inn på realiseringen av religionsfagene. Religionsfagene er et lite fag, med et stort oppdrag. Tid, krav og press kan være faktorer som kan spille inn på dannelsesoppdraget i religionsfaget.

Litteraturliste

Aase, Laila 2005: «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte». I *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*, redigert av Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner og Laila Aase, 15-28. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, Petter 1999: *Både -og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Andreassen, Begnt-Ove 2012: *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Beate, Børresen 2009: «Å kunne uttrykke seg muntlig». I *Grunnleggende ferdigheter for alle fag*, redigert av Traavik, Holde, Oddrun Hellås og Anne Ørving, 49-64. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, Mari Ann 2009: «Å kunne regne i religion, livssyn og etikk». I *Grunnleggende ferdigheter for alle fag*, redigert av Traavik, Holde, Oddrun Hellås og Anne Ørving, 129- 143. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnstad, Elisabeth, Sten Ludvigsen og Hans Christian Arnseth 2013: «Kunnskapsløftet: Hva sier forskningen?»

Norsk pedagogisk tidsskrift, 6/2013, 351-354.

http://www.idunn.no/npt/2013/06/kunnskapsloeftet_-_hva_viser_forskningen

Dale, Erling Lars 2001: «Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk». I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Dale, Erling Lars, 9-21. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dale, Lars Erling 2010: *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, Britt Ulstrup 2012: *Kan lærings planlegges?* (6. Utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engh, Roar 2013: *Vurdering for lærings i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Formålsparagrafen 2008: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lest: 19. mai 2015.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Fossheim, Hallvard J. 2013: «Platon og Aristoteles om danning». I *Dannelsens filosofihistorie*, redigert av Straume, Ingrid S., 67-81. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Germeten, Sidsel 2005: «Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis?» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2005, 280-288.

http://www.idunn.no/npt/2005/04/kunnskapsloftet_vil_ennylereplan_endre_skolenspraksis

Gunnestad, Arve 1992: *Spesialpedagogisk læreplanarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansjörg, Hohn 2011: «Kategoriale danning og kritisk-konstruktiv didaktikk». I *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Steinhold, Kjetil og Stephen Dobson, 163-176. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hiim, Hilde og Else Hippe 2009: *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. Utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hovdenak, Sylvi Stenersen og Janicke Heldal Stray 2015: *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-talet frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, Gunn 2009: *Lærerens verden*. (4. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Roald 2012: *Om å sette læring i system*. Vallset: Oplandske Bokforlag DA

Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Pål Veiden 2006: *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen 2010: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Karseth, Berit og Britt Ulstrup Engelsen 2007: «Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?»

Norsk pedagogisk tidsskrift, 5/2007, 404-415.

http://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn

Korsgaard, Ove og Lars Løvli 2003: «Innledning». I *Dannelsens forvandlinger*, redigert av Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, 9-34. Oslo: Pax Forlag A/S

Klafki, Wolfgang 2001: «Kategorial dannelse», oversatt av Arnt Gylland. I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Dale, Erling Lars, 167-203. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lippe, Marie von Der, Trine Anker og Merethe Roose 2014: «Religion i skolen».

Norsk pedagogisk tidsskrift, 5/2014, 299-303.

http://www.idunn.no/npt/2014/05/_religion_i_skolen

Løvlie, Lars 2005: «Ideologi, politikk og læreplan».

Norske pedagogisk tidsskrift, 4/2005, 269-278.

http://www.idunn.no/npt/2005/04/ideologi_politikk_og_lereplan

Regjering 2003-2004: «Stortingsmelding 30». Lest 19. mai. 2015.

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Regjeringen 2004: «Kultur for læring - faktablad». Lest 03. juni 2015.

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kultur-for-laring-faktablad/id88114/>

Røting, Åse 2014: «Kjønn og likestilling i skolens læreplaner. Læreplanen som uttrykk for samfunnets normer og visjoner». I *Pedagogikk – en grunnbok*, redigert av Stray, Janicke Heldal og Line Wittek, 636-650. Oslo: Cappelen Dam AS

Sivesind, Kirstedn 2013: «Læreplanen i Kunnskapsløftet: et internasjonalt- sammenliknende perspektiv»

Norsk pedagogiske tidsskrift, 6/2013, 370-387.

http://www.idunn.no/npt/2013/06/laereplanene_i_kunnskapsloeftet_et_internasjonalt_sammenliknende_perspektiv

Sjøberg, Svein 2014: «PISA-syndromet».

Norsk pedagogisk tidsskrift, 1/2014, 30-43.

http://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet_hvordan_norsk_skolepolitikk_blr_styrt_av

Solerød, Erling 2012: *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3. Utg).

Oslo: Universitetsforlaget.

Tønningen, Eivind. 2014. «Bildung». Store norske leksikon. Lest 18. mai. 2015.

<https://snl.no/Bildung>

Thorsen, Dag Einar. 2014: «Nyliberalisme». Store norske leksikon Lest 18. mai. 2015.

<https://snl.no/nyliberalisme>

Skagen, Kaare. 2014. «Wolfgang Klafki». Store norske leksikon Lest 18. mai 2015.

https://snl.no/Wolfgang_Klafki

Straume, Ingrid S. 2013: «Danningens filosofihistorie: En innføring». I *Danningens filosofihistorie*, redigert av Straume, Ingrid S., 15-54. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Stray, Janicke Heldal 2009: *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Stray, Janicke Heldal 2011: *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald 2010: «Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010».

Norsk pedagogiske tidsskrift, 4/2010, 273-287.

<http://www.idunn.no/npt/2010/04/art05>

Utdanningsdirektoratet 2006: «Læreplan i religion og etikk». Lest 19. mai 2015.

<http://www.udir.no/kl06/REL1-01/>

Utdanningsdirektoratet 2008: «Læreplan i religion, livssyn og etikk». Lest 19. mai 2015.

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/>

Utdanningsdirektoratet 2011: «Læreplanen i bruk». Lest 19. mai 2015.

http://www.udir.no/PageFiles/42416/UDIR_Temahefte2_net.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet 2012: «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter». Lest 19. mai 2015.

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Ydegaard, Torbjørn 2006: *Kritisk-rational dannelse* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Øystese, Ole 1988: *Forenklingens kunst. Om formidlingsproblemet i kristendomsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kompetansemål for 8. 9. 10. trinn.

Etter 10. årstrinn

Kristendom

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare særpreget ved kristendom og kristen tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- finne fram til sentrale skrifter i Bibelen og forklare forholdet mellom Det gamle og Det nye testamente
- drøfte utvalgte bibeltekster fra profetene, den poetiske litteraturen og visdomslitteraturen, et evangelium og et Paulus-brev og forklare særpreg og hovedtanker i disse
- drøfte ulike syn på Bibelen
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange kristne
- gjøre rede for viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag
- forklare hovedtrekk ved romersk-katolsk, ortodoks og protestantisk kristendomstradisjon
- gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianisme og samisk kirkeliv
- gi en oversikt over andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser, herunder pinsebevegelsen
- drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv
- utforske kristendommens stilling og særpreg i et land utenfor Europa og drøfte spørsmål knyttet til kristen misjon, humanitært arbeid og økumenisk virksomhet
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen

Jødedom

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare særpreget ved jødedom og jødisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte utvalgte tekster fra jødisk skriftradisjon
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange jøder
- gi en oversikt over mangfoldet i jødedommen, viktige historiske hendelser og jødedommens stilling i Norge og verden i dag
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til jødedommen

Islam

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare særpreget ved islam og islamsk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte utvalgte tekster fra islamsk skriftradisjon
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer
- gi en oversikt over mangfoldet i islam, viktige historiske hendelser og islams stilling i Norge og verden i dag
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til islam

Hinduisme

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare særpreget ved hinduisme og hinduistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte utvalgte tekster fra hinduistisk skriftradisjon
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange hinduer
- gi en oversikt over mangfoldet i hinduismen, viktige historiske hendelser og hinduismens stilling i Norge og verden i dag
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til hinduismen

Buddhisme

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare særpreget ved buddhisme og buddhistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte utvalgte tekster fra buddhistisk skriftradisjon
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange buddhister
- gi en oversikt over mangfoldet i buddhismen, viktige historiske hendelser og buddhismens stilling i Norge og verden i dag
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til buddhismen

Livssyn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare hva livssyn er, og vise hvordan livssyn kommer til uttrykk på ulike måter
- forklare særpreget ved livssynshumanisme i forhold til religioner og andre livssynstradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte ulike tekster som presenterer livssynshumanisme, og diskutere aktuelle spørsmål som opptar livssynshumanister
- gi en oversikt over mangfoldet i humanistisk livssynstradisjon, viktige historiske hendelser og livssynshumanismens stilling i Norge og verden i dag

- gjenkjenne og beskrive humanistiske ideer og verdier i kunst, arkitektur og musikk
- beskrive hovedtrekk ved et livssyn utenom livssynshumanismen
- presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner

Religiøs mangfold

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om og forklare hva religion er, og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter
- vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn
- diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn
- innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige
- gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion
- utforske religioners stilling og særpreg i et land utenfor Europa med og uten digitale verktøy

Filosofi og etikk

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere noen betydningsfulle filosofer og diskutere deres ideer
- reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt
- gjøre rede for begrepene etikk og moral og bruke etisk analyse med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter
- føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn
- drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder
- drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati
- reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur
- reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap
- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder

Vedlegg 2: Kompetansemål for vg3.

Etter Vg3

Religionskunnskap og religionskritikk

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for religionenes geografiske og demografiske utbredelse
- presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge, inkludert religion og livssyn i samiske samfunn
- diskutere ulike religionsdefinisjoner
- presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk
- drøfte ulike former for religiøs søking i vår tid
- gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk
- drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring

Islam og en valgfri religion

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk
- tolke noen av religionens sentrale tekster
- gjøre rede for ulike retninger i religionen
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
- drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne religionen med andre religioner og livssyn

Kristendommen

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for sentrale trekk i kristendommen
- beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk
- tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon
- gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa
- presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen
- drøfte kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte kristendommens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne kristendommen med andre religioner og livssyn

Filosofi, etikk og livssynshumanisme

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag
- gjøre rede for noen hovedtanker hos to europeiske filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid
- gjøre rede for noen hovedtanker hos en kinesisk eller indisk filosof
- forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning
- drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
- føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål
- gjøre rede for og drøfte sentrale trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen
- presentere hovedretninger innen norsk og internasjonal humanisme fra 1930-tallet til vår tid og diskutere likheter og ulikheter mellom de forskjellige retningene
- drøfte syn på kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer