

# Veien videre for fagfornyelsen

En kvalitativ undersøkelse av lærerutdanningenes reaksjon

på forslag til nye læreplaner.

**Andrea Kjølleberg**

**Veileder**

Førsteamanuensis i religionsvitenskap Trine Anker

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, [2019, vår]

AVH5055: Masteroppgave religion og samfunnsfag: [45 ECTS]

Avhandling Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Antall ord: 25105





## Forord

Det er med stolthet og ydmykhet at jeg nå sitter og skriver forord til min egen masteroppgave. Jeg har flere å takke for at jeg har kommet meg i mål. Aller først vil jeg takke veilederen min, Trine Anker, for god veiledning og støtte, og for all tiden du har brukt. Takk også til min medstudent for godt samarbeid i gruppeveiledningen og på lesesalen.

Jeg vil også takke Anne for all korrekturlesning og hjelp gjennom hele studieløpet, det har vært til stor hjelp. Takk til en tålmodig og støttende kjæreste, du er mer enn god! Takk til mamma og pappa, takk for at dere har vært min heilagjeng og hatt troen på meg helt fra jeg begynte på skolen i 1998. Det har betydd alt.

Oslo, våren 2019

## Sammendrag

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt i 2013 av regjeringen, og fikk i oppgave å vurdere grunnopplæringsfag mot de kravene som det stilles til kompetanse for et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette er bakgrunnen for fagfornyelsen og nye læreplaner som kommer høsten 2020.

Kommer fagfornyelsen for tidlig, og er lærerne og lærerutdanningene klar? Denne oppgaven ser på høringsuttalelsene fra førsteutkastet til de nye læreplanene i KRLE, og da fra et lærerutdanningssyn. Problemstillingen for oppgaven er: Hvordan ser de store lærerutdanningene på fagfornyelsens utkast til KRLE-faget? For å svare på problemstillingen, har jeg hatt følgende forskningsspørsmål: Hvordan er lærerutdannings blikk på dybdelæring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene? Hvordan er lærerutdannings blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?

Spørsmålene besvares ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse i form av tekstanalyse, hvor jeg har sett på høringsuttalelsene fra ulike lærerutdanninger. I oppgavens teorikapittel blir teoretiske perspektiver på religionsdidaktikk, demokratisk medborgerskap og dybdelæring presentert.

Gjennom tekstanalyse har jeg innhentet empirisk materiale som resulterte i fem hovedfunn. Det kommer frem at lærerutdanningene er delte i sine meninger om fagfornyelsens utkast til KRLE-faget. Mange av lærerutdanningene mener at kunnskapsinnholdet mangler i kompetansemålene, og målene blir oppfattet for vage og åpne. Ingen er utelukkende positive, og omstruktureringen av faget er en av de største endringene. Ut i fra analysen kommer det frem at grafene fra høringsuttalelsen ikke gir noe riktig bilde av svarene, men må suppleres med kommentarene som er lagt inn i høringsuttalelsene.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	2
1.2	BAKGRUNN FOR FAGFORNYELSEN	2
1.3	FAGFORNYELSENS HENDELSESFORLØP	5
1.4	AVGRENSING	6
1.5	TIDLIGERE FORSKNING	6
1.6	OPPGAVENS STRUKTUR	8
<b>2</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>9</b>
2.1	RELIGIONSDIDAKTIKK	9
2.2	DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP	15
2.3	DYBDELÆRING	19
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>27</b>
3.1	FORSKNINGSMETODE	27
3.2	STUDIENS UTVALG	28
3.3	STUDIENS KVALITET	32
3.4	ETISKE REFLEKSJONER	34
<b>4</b>	<b>ANALYSE</b>	<b>36</b>
4.1	ER DE NYE LÆREPLANSKISSENE TYDELIGE?	38
4.2	DE TVERRFAGLIGE TEMAENE GODT ELLER IKKE GODT IVARETATT?	50
4.3	LÆREPLANENE SKAL GI GODE RAMMER FOR DYBDELÆRING.	57
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON</b>	<b>73</b>
	<i>Utblick</i>	74
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>75</b>
	<b>VEDLEGG</b>	<b>79</b>
	VEDLEGG 1, FORKORTELSER PÅ LÆRERUTDANNINGENE	79
	VEDLEGG 2, SPØRSMÅLSKJEMA TIL HØRINGSUTTALELSENE	80

## 1 Innledning

Begrepene demokrati og medborgerskap har vekket min interesse under studiene ved lektorprogrammet ved MF. Det er et aktuelt tema som har vært tatt opp flere ganger i undervisningen og jeg synes det har vært litt ekstra spennende å lese om nettopp dette. Kanskje fordi jeg ikke var så særlig opptatt av det fra før og var en av de som tok demokratiet for gitt. Samtidig som temaet har vært spennende har det også vært i vinden. Da jeg leste om at et av de tverrfaglige temaene i utviklingen av de nye læreplanene var demokrati og medborgerskap, har jeg tenkt at dette kan være temaet til en masteroppgave. Derfor har jeg valgt å skrive om fagfornyelsen som skjer i skolen nå. Fagfornyelsen innebærer at det skal komme nye læreplaner og nye tverrfaglige temaer som skal inn i alle fag, deriblant demokratisk medborgerskap. Da jeg utdanner meg til lektor i religion og samfunnsfag, valgte jeg å se på læreplanene for religion- og livssynsfaget, KRLE.

Demokrati blir ofte tatt for gitt, og vi som bor i et demokratisk land tenker ikke alltid så mye over det. Likegyldige holdninger er en stor trussel for demokratiet. For å ha et aktivt og velfungerende demokrati, forutsetter det at man deltar. Deltar i samfunnsdebatten, deltar ved stortingsvalg og deltar allerede i elevrådet på barneskolen. Statsborger er en passiv rolle man får ved å være født i landet, den gir oss fordeler og muligheter. Medborger er en aktiv rolle, noe man må gjøre. Medborgerskap er aktive handlinger som man utøver ved å stemme ved valg, delta i debatter og engasjere seg i samfunnet. Det å ha aktive medborgere har mye å si for et velfungerende demokrati, og dette må læres. Derfor er demokrati og medborgerskap et av tre tverrfaglige temaer som skal inn i den nye overordna delen av læreplanen. Fordi elever trenger å få kompetanse for å delta i et demokratisk samfunn. Vi lever i et samfunn som stadig er i endring, og det krever at også skolen er med på å fornye seg. Klasserommet er og skal være en arena der meninger skapes, endres og utfordres. Klasserommet er kanskje det mest reelle og betydningsfulle rommet der unge kan få praktisere og delta i en demokratisk dialog før de blir voksne. Jeg har valgt dette temaet fordi jeg synes dette er spennende og ikke minst relevant i dagens skoledebatt.

## **1.1 Oppgavens problemstilling**

Formålet med oppgaven er å rette fokuset på utviklingen av religions- og livssynsfaget i fagfornyelsesprosessen. Hvordan kommer demokratisk medborgerskap og dybdeløring til syne i de nye læreplanskissene i KRLE-faget. Problemstillingen oppgaven sentrerer rundt er:

*Hvordan ser de store lærerutdanningene på fagfornyelsens utkast til KRLE-faget.*

For å besvare problemstilling og utforske dette har jeg gått til høringsuttalelsene til de nye læreplanene for KRLE-faget, og med dette sett på to områder som er formulert i disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan er lærerutdannings blikk på dybdeløring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?*
- *Hvordan er lærerutdannings blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?*

## **1.2 Bakgrunn for fagfornyelsen**

Skolen er den instansen som skal bidra til å utvikle kunnskap og kompetanse til elevene slik at de aktivt kan delta i samfunnet (NOU 2015:8). Den skal også støtte dem i deres personlige utvikling samt deres identitetsutvikling. Dagens samfunn stiller nye krav til deltakelse både i arbeidslivet og fritid. Dette stiller også enkeltmennesket og samfunnet overfor nye krav, i form av lokale og globale utfordringer som knyttes til den kulturelle, sosiale, teknologiske utviklingen og hvordan det skal skapes en bærekraftig utvikling (NOU 2015:8). Skolen som institusjon i samfunnet er viktig fordi den er med på å integrere, utdanne og gi en fellesoppdragelse i samspill med hverandre, lærere og andre resurspersoner. Det blir utviklet kunnskap og kompetanse som gjør elevene i stand til å mestre livet og delta i samfunnet, og det er nettopp det som er skolens samfunnsmandat, å danne elever til å bli samfunnsborgere (NOU 2015:8).

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt av regjeringen i 2013, og fikk i oppgave å vurdere grunnoppløringens fag mot de kravene som det stilles kompetanse til i et fremtidig samfunns-

og arbeidsliv (NOU 2015:8 s. 14). Ludvigsenutvalget sier: *Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet* (NOU 2015:8 s.8). Dagens samfunn er i stor endring og endringen skjer raskt, og det kommer til syne i kunnskap både i form og innhold i både arbeidsliv og vitenskapelige disipliner. Skal elevenes potensial kunne realiseres, må skolen videreutvikles ved at fagene fornyes, mener Ludvigsenutvalget. En viktig del av samfunnsutviklingen er nettopp elevenes utvikling i skolen, og skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt (NOU 2015:8 s.8).

Utvalget definerte fire kompetanseområder som de mener blir sentrale for fremtidens skolefag. De fire kompetansene er fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape (NOU 2015:8 s.14). Et av de punktene som utvalget pekte på, er behovet for mer dybdeløring og mindre stofftrengsel, altså mer dybdeløring på tvers av fagene.

Den første kompetansen utvalget har lagt vekt på, er *fagspesifikk kompetanse*. Utvalget trekker frem spesifikk kompetanse, som matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag, praktiske og estetiske fag i denne kompetansen. Grunnen til at de ønsker å fremheve fagspesifikk kompetanse er fordi de mener kompetanse utvikles i de enkelte fagene (Stray og Sæter, 2015). Den andre kompetansen som legges vekt på, er *å kunne lære*. Her trekkes det frem metakognisjon og selvregulert læring. Den tredje kompetansen er *å kunne kommunisere, samhandle og delta*. Lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse er viktig her, samt samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse. Den siste kompetansen er *å kunne utforske og skape*. Her legges det vekt på kreativitet og innovasjon, samt kritisk tenkning og problemløsing er sentrale kompetanser.

Ludvigsenutvalget trekker frem disse fire kompetansene som de viktigste på grunnlag av utviklingstrekkene vi ser i dagens samfunn. Dette innebærer blant annet at det har blitt et større mangfold, det skjer hurtige endringer i teknologi og det er en stor gard av kompleksitet. Som medfører til omfattende og rask utvikling i kommunikasjon og medieteknologier, samt en stor utfordring med bærekraftig utvikling og endringer i det demografiske både lokalt og globalt. Samfunnet vi lever i er i et høyt tempo. På bakgrunn av disse utviklingstrekkene har Ludvigsenutvalget konkludert med at det er nettopp disse fire kompetanseområdene som skal legges til grunn for fornyelsen av skolens innhold (NOU 2015:8).



Ludvigsenutvalget trekker frem demokratisk kompetanse som et viktig aspekt i kompetansen i å samhandle og delta, fordi demokratisk kompetanse handler om å håndtere utfordringer i fellesskap og å leve sammen. Samfunnet står overfor felles utfordringer som store konflikter og klimaendringer, dette skaper et behov for et samarbeid og en sosial ansvarlighet om felles løsninger i en global skala. Videre mener Ludvigsenutvalget at demokratisk kompetanse omfatter kunnskaper om menneskerettigheter, det politiske systemet og å kunne delta i demokratiske beslutninger som for eksempel ved valg. Det å kunne samhandle med andre er en demokratisk kompetanse, det vil si å kunne ytre sine egne meninger, lytte og vise respekt for andres synspunkter og å delta i diskusjoner. Det å lære elevene holdninger om å se verdien av fellesskap og å respektere og tolerere forskjellighet er viktig. Det å gi dem forståelse av at deltakelse krever en gjensidig forpliktelse mellom mennesker er også en del av demokratisk kompetanse (NOU 2015:8). Etter at Ludvigsenutvalget i 2015 kom med sin rapport, uttalte regjeringen seg i 2016 i en stortingsmelding at demokrati og medborgerskap skal være et av tre nye tverrfaglige temaer som skal prioriteres i arbeidet med den nye læreplanen som kommer (Meld. St. 28 (2015-2016)). Forslaget fra Ludvigsenutvalget var det flerkulturelle samfunn, men ble endret av Kunnskapsdepartementet til demokrati og medborgerskap.

Et av de punktene som Ludvigsenutvalget pekte på er behovet for mer dybdelæring og mindre stofftrenghet, altså mer dybdelæring på tvers av fagene. Utvalget peker på at et av de sentrale poengene med kompetanse er anvendelse, kapasitet til å ta i bruk kunnskapene og ferdighetene til å mestre utfordringer og å løse oppgaver. Kompetanseoppnåelse er forutsatt av dybdelæring. Kunnskap om og forståelse av det elevene selv har lært, og hvordan de kan bruke det og når de skal bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. Derfor er utviklingen av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre (NOU 2015: 8 s. 10). Utvikling av forståelse innenfor eller på tvers av et fagområde krever at eleven tilegner seg kunnskap og ferdigheter, at de kan reflektere over det de har lært og klarer å sette det i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig eller å få en god forståelse, forutsetter at elevene aktivt deltar i egen læreprosess. Dybdelæring henger nøye sammen med kompetansen å lære (NOU 2015:8 s.10). Dybdelæring sees på som like viktig for utviklingen av kompetanse i alle fag, grunnskolefag og i fellesfag. Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle, men med en opplæring som tilpasser den enkelte, vil elevene måtte ha ulike behov for hvordan og hva de fordyper seg i (NOU 2015:8 s. 11). Forutsetningen for at elevene skal kunne gå i dybden er at de har mulighet for å gjøre valg. Det å lære noe grundig og ikke bare i overflaten krever at elevene

aktivt involverer seg, men skolen har også et ansvar for å legge til rette for god læring. Ludvigsenutvalget mener at med mer dybdelæring i skolen vil skolen være med på å bidra til at elevene behersker de sentrale elementene i fagene bedre og da lettere kan overføre læring mellom fagene. Forståelsen av det elevene har lært er igjen en forutsetning for og en konsekvens av dybdelæring. Skoler som er med på å legge bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan være med på å bidra til å styrke elevenes motivasjon og at det oppleves mestring og relevans i skolehverdagen (NOU 2015:8 s.11). Kunnskap om når man kan bruke det man har lært, og ferdigheter i hvordan det kan gjøres, er et resultat av dybdelæring. På denne måten henger dybdelæring og utviklingen av kompetanse tett sammen, fordi kompetanseoppnåelse forutsetter i mange tilfeller dybdelæring (NOU 2015:8 s. 41).

### ***1.3 Fagfornyelsens hendelsesforløp***

Utdanningsdirektoratet er de som har det overordnende ansvaret for fagfornyelsen. Arbeidet med utviklingen av kjerneelementene i fagene startet høsten 2017. Utdanningsdirektoratet definerer kjerneelementer slik: "Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget" (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Utdanningsdirektoratet har valgt ut fagpersoner fra hele landet som skal sitte i grupper for å finne kjernen i hvert av fagene; såkalte kjerneelementgrupper. Disse gruppene skal komme med utkast som skal igjennom høringsrunder. Arbeidet som kjerneelementgruppene gjør følges opp av Utdanningsdirektoratet, som kan komme med eventuelle justeringer, før Kunnskapsdepartementet overtar jobben med å fastsette kjerneelementene for alle fag. Dette ble fastsatt i juni 2018. Det har vært 108 fagpersoner som har vært involvert i arbeidet med kjerneelementene i 14 ulike fag.

Arbeidet med fagfornyelsen er delt inn i tre ulike faser, der den første fasen var å gjøre en prioritering av fagenes innhold. Den første fasen leder an til den andre fasen, som er selve læreplanutviklingen. I den tredje fasen skal skoler, skoleeiere og lærerutdanningene forberede seg på å ta læreplanverket i bruk. I denne prosessen med å utvikle læreplaner skal det gjøres prioriteringer i hvilket innhold læreplanene skal ha, og det skal arbeides mer med å få gode og relevante sammenhenger mellom fagene. For å få til dette skal det blant annet jobbes med

hvordan de tverrfaglige temaene demokratisk medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring skal integreres i kjerneelementene (Dyvik og Næss, 2018).



Figur 1.1 Tidsplan for fagfornyelse (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

## 1.4 Avgrensing

Fagfornyelsen pågår parallelt med arbeidet av denne oppgaven. Alle læreplanene i skolen fornyes for å gjøre dem mer relevant for framtiden, og de nye læreplanene blir tatt i bruk fra skolestart 2020. Siden jeg har valgt et forskingsfelt som er i bevegelse, har jeg bestemt meg for å ikke ta med informasjon om prosessen i fagfornyelsen etter januar 2019, da neste offentlige høring ikke blir før etter mars 2019. Med tanke på oppgavens problemstilling har jeg valgt å gjøre et begrenset utvalg av religionsdidaktiske perspektiver, dybdelæring og et nyansert bilde av demokratisk medborgerskap, selv om det er mange andre relevante teoretiske perspektiver som kunne blitt tatt opp.

## 1.5 Tidligere forskning

Oppgaven skal omhandle fagfornyelse og med vekt på religions- og livssynsfaget og begrepet demokratisk medborgerskap og dybdelæring. Da dette er en prosess som pågår og kommer til å pågå parallelt med arbeidet med oppgaven min, er det nok litt utfordrende å finne tidligere forskning tilknyttet dette.

Ludvigsenutvalgets sluttrapport fra 2015 er et utgangspunkt for fagfornyelsesprosessen, NOU 2015:8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Her kan vi lese at

grunnopplæringen blir vurdert ut i fra krav til kompetanse, med tanke på fremtidens samfunn og arbeidsliv. Dette er såkalt *grey paper*, men utgjør likevel et kunnskapsgrunnlag for oppgaven.

*Religionsdidaktikk – en innføring* fra 2016 er en didaktikkbok for lærerstudenter som skal undervise i religion i videregående eller KRLE i grunnskolen. Boken bygger på grunnleggende religionsvitenskapelige perspektiver. Boken tar for seg fagets juridiske forutsetninger, historien til religionsfaget i skolen, måter å undervise om religion i et flerkulturelt klasserom (Andreassen, 2016).

*Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* fra 2017 er en bok som samler flere fagpersoner som tar opp ulike sider ved religionsundervisningen i den norske skole som kan bedres (Lippe & Undheim, 2017).

*Deep learning: how the mind overrides experience* fra 2011 av Stellan Ohlsson er en bok om dybdelæring hvor han presenterer tre former for kognitiv læring, kreativ innsikt, overføring av læring og endring av antagelser (Ohlsson, 2011).

Av tidligere forskning på begrepet om demokrati og medborgerskap har vi førsteamanuensis Janicke Heldal Stray sin todeling av begrepet; *rolle og status*. I Strays forskning er denne oppdelingen en fellesnevner. I demokratifeltet er det ulike teorier om demokratidanning, da den mest fremtredende teorien er med på å belyse hvordan skolen, ved å ta i bruk opplæring *om* (kunnskap), *for* (holdning) og *gjennom* (handling) demokrati, kan være med på å tilrettelegge for en undervisning som er med på å bidra til å styrke elevenes demokratiske kompetanse og å forberede dem til å delta i samfunnet.

I tillegg til det som er nevnt over av tidligere forskning, har vi en fersk masteravhandling som ble skrevet i vår (2018). *Fornyelsen av religionsfaget – en kvalitativ studie av spenningene i utarbeidelsen av kjerneelementene for religionsfaget* av Emma E. Dyvik og Martine H. Næss, en masteravhandling avlagt på MF vitenskapelige høyskole. Jeg skal bygge videre på deres studie. Min oppgave vil skille seg ut fra deres oppgave da de har analysert fagpersoners meninger om religionsfaget og utarbeidelsen i fagfornyelsesprosessen, mens jeg skal analysere høringsuttalelser fra lærerutdanningsintuisjoner og deres meninger rundt læreplanendringene.

Med disse eksemplene på litteratur og arbeid som har blitt gjort med tanke på temaet for min masteroppgave, har jeg tidligere forskning og litteratur å forske videre på. Det er ikke kommet noe endelig svar på forskningen på temaet siden prosessen pågår parallelt med masteroppgaven.

## ***1.6 Oppgavens struktur***

Oppgaven struktureres med seks kapitler, der det første kapitlet har gitt informasjon om hva oppgaven skal omhandle, og viktig bakgrunnsinformasjon om fagfornyelsen. Videre i kapitlet gjøres det rede for studiens aktualitet og tidligere forskning. Kapittel 2 presenteres de ulike teoretiske perspektivene jeg har valgt ut. I kapittel 3 gjøres det rede for metoden som blir brukt. Analysen av det empiriske materialet blir presentert i kapittel 4, og de viktigste funnene blir drøftet i kapittel 5. Oppgaven avsluttes i kapittel 6 der konklusjonen presenteres.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Teorikapittelet er delt inn i tre deler som virker strukturerende for videre analyse og drøfting. Den første delen vil ta for seg religionsdidaktikk, da denne oppgaven omhandler fagfornyelsen og de nye læreplanene for KRLE-faget. I de to siste delene blir teoretiske perspektiver for oppgavens to forskningsspørsmål presentert. I 2.2 diskuteres demokratisk medborgerskap og i 2.3 blir dybdelæringsbegrepet presentert.

### 2.1 Religionsdidaktikk

Religion- og livssynsundervisningen i skolen har et formål, er begrunnet i norsk lovgivning gjennom opplæringsloven og det kreves kompetanse i å undervise i faget. Religionsdidaktikk handler om hvordan man underviser i faget og religionsdidaktikk er de valgene man tar og måtene man gjør dette på. Didaktikk kommer fra gresk og betyr å lære, undervise, bli undervist, tilegne seg, eller kunsten å lære bort. Didaktisk kompetanse er å ha kunnskap og evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning. Det innebærer også å ha evne til å ta kvalifiserte valg. Det å kunne ta kvalifiserte valg, handler om å vurdere hva som skal tas med og ikke, og hva som skal vektlegges i undervisningen (Lippe & Undheim, 2017). Å ha didaktisk kompetanse handler om å ha evne til å kunne reflektere og analysere rundt målet med opplæringen, elevenes forutsetninger for læring, vurdering og de rammene som ligger til grunn for undervisningen. Det kan være størrelse på klassen og klasserommet og sammensetning av elevgrupper. Den fagspesifikke didaktiske kompetansen er nært knyttet til kompetansen i disiplin-faget som det aktuelle skolefaget kan knyttes til. Didaktikk handler om undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Lippe & Undheim, 2017). Religionsdidaktikk handler om hva elevene skal lære om ulike religioner og livssyn, hvordan elevene skal lære det, og hvorfor de skal lære dette. Didaktiske spørsmål kan være fagets plass og dens legitimitet i skolen. Det kan også være ulike måter å legge opp religionsundervisning på, læreplaner og ulike undervisningsperspektiver. Det omhandler også hvilke religionsbegrep man bruker, hvordan religion og livssyn fremstilles i lærebøker, klasserommet og i media (Lippe & Undheim, 2017).

## **Religionsundervisning i skolen**

Religionsundervisningen i skolen heter KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) i grunnskolen og Religion og etikk i videregående skole. Skolens opplæring i Norge er pedagogisk og sekulært begrunnet, ikke en opplæring til tro (trosopplæring) (Andreassen, 2016). Begrunnelse, formål og innhold i religions- og livssynsundervisningen i norsk offentlig skole kommer til syne gjennom ulike offentlige dokumenter. Kunnskapsdepartementet fastsetter læreplaner og Utdanningsdirektoratet, som er underlagt Kunnskapsdepartementet, utarbeider disse i samarbeid med fagmiljøene. Til slutt blir presiseringen av formål, innhold og begrunnelser gjengitt i forkortet form som er læreplanene. Religion- og livssynsundervisningen skal og har som mål om å gi kunnskaper om det samfunnet vi lever i, og hvordan religion er med og påvirker samfunnet og mennesker i det (Andreassen, 2016).

Norsk skolesystem har et eget juridisk rammeverk i opplæringsloven; lov om grunnskole og videregående opplæring. I opplæringsloven finner en skolens formålsparagraf som ses på som skolens verdigrunnlag og er med på å gi et tolkningsgrunnlag for det øvrige innholdet i lovverket (Andreassen, 2016). Opplæringsloven viser at utdanning og juss er nært knyttet sammen. Den gir både innsikt i verdigrunnlaget, lovens innhold i skolen og elevenes og foresattes rettigheter. Diskusjonen om hva som skal kjennetegne religion- og livssynsundervisningen og spørsmålet om fritak har vært med på å prege utviklingen av lovverket. Egne paragrafer om religionsundervisning i grunnskolen finnes i dag i §2-4, her står det hvilke emner undervisningen skal gå inn på, at undervisningen skal bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik tros- og livssyns oppfatning. Det finnes også en egen paragraf om fritaksretten, § 2-3a, her står det at skolen skal vise respekt over for elevenes og foreldrenes religiøse og filosofiske oppfatning og at det ikke kan kreves fritak fra opplæringsens kunnskapsinnhold, men det de mener er utøving av en annen religion. Skolen skal da legge til rette for tilpasset opplæring innenfor læreplanen. Denne delen av lovverket knyttes til en internasjonal rettighetsdiskurs om ulike internasjonale konvensjoner for menneskerettigheter. Dette er igjen viktig for norsk lovgivning fordi den norske stat har inkorporert disse lovene i en egen del i norsk lovgiving, menneskerettighetsloven. I skolen påvirkes og reguleres religion- og livssynsundervisningen av norsk lovgivning og internasjonale konvensjoner. Det er et komplekst og nært forhold mellom juss, religion, og utdanning (Andreassen, 2016).

## Religionsfaget som dannelsesfag

Religion- og livssynsfaget i skolen blir sett på som et holdningsdannende fag, og dannelse blir ofte brukt som begrunnelse for fagene i skolen. I religionsdidaktisk faglitteratur og politiske dokumenter blir religionsfagene omtalt som dannelsesfag, men forfatterne går sjelden inn på hva innholdet skal være. Det er vanskelig å få innsikt i hva det er som gjør religionsfagene til viktige dannelsesfag og hvilke kunnskaper og temaer som skal være sentrale (Andreassen, 2016). Religion i skolen dreier seg ikke bare om religionsfaget, men også hvilke måter religion kommer til uttrykk på, gjennom lovverket og i de ulike praksisene i skolen. I Norge er religion og religiøse verdier fremhevet i opplæringsloven § 1-1, hvor formålet med opplæringen blir beskrevet, og disse verdiene er skolen pliktig til å ivareta (Lippe og Undheim, 2017). I læreplanen for KRLE (KRLE15) finner vi: ”Religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer”, og videre: ”Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse.” (Andreassen, 2016). Leser vi i læreplanen for Religion og etikk (RE06) for videregående skole brukes det ikke begrepet dannelse eller danning, men det heter at faget skal være et ”holdningsdannende” fag (Andreassen, 2016). Religion- og livssynsundervisningen og religionsdidaktikken møter et pedagogisk grunnbegrep når det blir stilt overfor dannelsesstenkingen og dannelsesbegrepet etter tusenårsskiftet. Dannelsesbegrepet er med på å rette oppmerksomheten mot de samfunnsmessige forventningene som knyttes til hva religion- og livssynsundervisningen skal bestå av og hva den skal ledes mot. Andreassen strukturerer og deler inn begrepet i *materiale* og *formale* dannelses teorier, hvor de materiale dannelses teoriene inneholder tema, kunnskaper og problemstillinger, og de formale dannelses teoriene omhandler utførelsen av dannelsesarbeidet (Andreassen 2016). Behandlingen rundt det materiale aspektet ved religion- og livssynsfaget som et dannelsesfag er lite, fordi det nok er en vanskelig og kompleks problemstilling å gå inn i mener Andreassen (Andreassen, 2016).

Selv om læreplanene legger vekt på kunnskap både i grunnskolen og videregående skole, er fagene også eksplisitte holdningsfag og skiller seg dermed fra disiplin-faget religionsvitenskap (Lippe og Undheim, 2017). En studie under REDCo-prosjektet (*Religion in Education: A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries*) som ble gjennomført i åtte land viste at stort sett så møtte elevene det kulturelle og religiøse mangfoldet i skolen. Skolen er derfor en viktig møteplass og sosialiseringarena for unge



mennesker i dag (Lippe og Undheim, 2017). Lippe og Undheim mener derfor at skolen også kan argumenteres for å ha en viktig oppgave når det gjelder demokratisk dannelse og formidling av verdier som respekt, toleranse og åpenhet for religiøst og kulturelt mangfold. Dette var bakgrunnen for kristendomsfaget i 1997 ble utvidet, og der finner vi argumentene om toleranse og respekt i læreplanene for begge skolefagene. Religions- og livssynsfaget i skolen i dag er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag, og Trine Anker stiller seg spørsmålet hvor vekten for fremtidens religion- og livssynsfag skal ligge. Hun mener det ikke er en direkte motsetning mellom kunnskap og holdninger, men at det heller ikke er noen direkte og enkle overganger fra kunnskap til holdninger. Dersom elevenes holdningsutvikling skal være styrende for det kunnskapsmessige innholdet i faget, bør kunnskapsinnholdet endres, mener Anker. Det blir da ikke spørsmål om hvilke religioner som skal undervises i, men hvilke diskusjoner som er viktig å ta. Dette skal læres for å utvikle forståelse og toleranse, og det læres ikke nødvendigvis av å lære om de 5 søylene og de ti bud, mener hun. Og skal dette skje kreves det åpne læreplaner og gode lærere (Anker, 2017)

### **En annen måte å se danning av elever i skolen på**

Det er også en annen måte å knytte danning av elever i skolen på, hvordan man ser på relasjonen individet har til et samfunn og en globalisert verden og hvordan det i de senere årene har vært knyttet opp til begrep som medborgerskap. Utdanning i dagens internasjonale og globaliserte verden må legge til rette for at elevene blir opplyste medborgere og engasjerte verdensborgere. For å knytte medborgerskap til dannelse, kan vi si at dannelse og medborgerskap handler om det å være bevisst på at man som mennesket står i en relasjon til både samfunnet og verden, og at det gjenspeiles i måten mennesket velger å opptre og å omtale seg selv og andre på (Andreassen, 2016). Utfordringen for den pedagogiske filosofien har vært kunnskapsinnholdet i dannelsesstenkingen. Hvor lite eller hvor mye kunnskap må til, og hvilke kunnskaper er det snakk om. Dersom dannelse skal forstås som en utvikling av menneskets relasjon til seg selv, til samfunnet og omverdenen, er spørsmålet hvor mye og hvilke kunnskaper som skal til.

Et utfordrende spørsmål i religionsdidaktikken er hva religionsfagene bidrag til dannelse i norsk skole egentlig er. Er en dannelsesprosess uten religionsfaget mulig, alle fag i skolen

skal være med på å danne elevene. Et grunnleggende prinsipp bør være at noe kunnskap og metakunnskap vil lede mennesket til en tenking om seg selv, til eget ståsted og til egen kunnskap (Andreassen, 2016). Dermed kan dannelse i skolen ses på som en vekselvirkning mellom personlig og faglig utvikling. Religion- og livssynsundervisningen skal være dannende, som i å gi kunnskap og forståelse for det samfunnet og den verden man lever i, og hvordan man plasserer seg selv i det bildet (Andreassen, 2016). Demokratiet bygges på FNs menneskerettigheter, det samme gjør skolen. I religion- og livssynsfaget er disse rettighetene vesentlige både når det gjelder kunnskap, men også at elevenes danning skjer i tråd med rettighetene. Det er læreren som skal ta avgjørelsen om hvordan elevene skal utvikle ulike verdier da det ikke står beskrevet eksplisitt i kompetansemålene hvordan dette skal gjøres (Stray, 2011). Religionslærere bør ha som mål at elevene skal ha tilegnet seg noen kunnskaper, blitt bevisst på egen og andres kunnskapstilegnelse og ha blitt utfordret på sine egne perspektiver, men på en slik måte at de kan løfte blikket fra seg selv og sin egen livsverden og blitt bevisst på at de er en del av et større samfunn. Da har elevene fått med seg noe på veien videre i dannelsesprosessen (Andreassen, 2016).

### **Verdensreligionsparadigmet**

I analyse materialet i oppgaven, kom det frem at verdensreligionbegrepet er et omdiskutert tema, og at det er ulike debatter om temaet i fagmiljøet. Anker mener at endringer i samfunnet og i fagfeltet religionsvitenskap er med på gjøre at vi må tenke nytt om religions- og livssynsfagene i skolen. Hun er kritisk til hvordan fagene fortsatt styres av en tradisjonell oppdeling av de ulike verdensreligionene, hvor religionene mer eller mindre behandles etter samme mal. Selv om fagene, mer enn de var før, er åpne for praksisperspektiver og diskusjoner om religionsbegrep, mener hun at det fortsatt er få kritiske innspill til hva, hvem og hvordan religioner og livssyn i læreplaner og lærebøker fremstilles, og at dette bør løftes frem i fremtidens religion- og livssynsfag (Anker, 2017).

Hvordan defineres verdensreligioner? I følge Knut Jacobsen brukes begrepet verdensreligioner analytisk, verdensreligioner forstås som religioner med mer enn en halv milliard tilhengere (Jacobsen, 2018). Det som er viktigst med denne definisjonen er størrelsen. Det er fire religioner som skiller seg merkbart ut, fordi de er så mye større enn de andre i

verden. Det store flertallet i verden tilhører en av disse fire religionene eller bor i områder der disse dominerer. De fire store er: buddhismen, hinduismen, islam og kristendom (Jacobsen, 2018). Jødedommen med sine 15 millioner tilhengere, vil i følge Jacobsen, ikke nå opp til definisjonen ”en verdensreligion”, men den er og blir ofte inkludert som en av de fem store verdensreligionene i undervisningen i norsk skole. Bakgrunnen for dette skyldes at jødedommen har en lang tilstedeværelse i Norge. En annen grunn er at jødedommen er moderreligionen for kristendommen og islam, den har utviklet seg parallelt med disse og det ville ha gitt et skjevt bilde å utelukke den, mener Jacobsen (Jacobsen, 2018). Det siste tiåret har det blitt satt et spørsmålstegn ved den etablerte betegnelsen ”verdensreligioner” (Andreassen, 2016). Det har blitt pekt på at betegnelsen verdensreligion er med på å signalisere at noen religioner blir forstått som universelle og er gjeldende for alle mennesker. Det kan være med på at disse religionene er med på å gi en forrang framfor andre religioner, som kan føre til at verdensreligionene framstår som normalen blant religionene i verden (Andreassen, 2016). Det er som regel de fem religionene jeg har nevnt ovenfor som benevnelsen ”verdensreligion” blir brukt på. Det betyr at det alltid er noen som faller utenfor. En annen innvending om bruken av begrepet ”verdensreligioner”, er at den signaliserer en enhet. Når betegnelsen blir brukt, nevnes religionene i bestemt form. For eksempel snakker vi om buddhismen, kristendommen, jødedommen, hinduismen og islam, noe som kan være med på å skape forståelse om, og anta, at alle hinduer forholder seg likt til sin religion, og at den framtrer på samme måte der den er representert. Men slik er det ikke (Andreassen, 2016). Enhver religiøs tradisjon eller religion er preget av mangfold, dette mangfoldet må sees i sammenheng med de ulike kulturelle og samfunnsmessige kontekstene de befinner seg i. Å bruke flertallsbetegnelse om religioner i undervisningen, som islamer, kristendommer, kan være med på å fungere som en påminnelse, for både lærere og elever, om det mangfoldet som finnes av og i de ulike religionene (Andreassen, 2016).

### **Kritikk av verdensreligionsparadigmet**

I dagens læreplaner og lærebøker får vi en forståelse av at religioner kan deles opp i verdensreligioner og noen andre religioner. Som nevnt over, er det ofte kristendom, jødedom, islam, hinduismen og buddhismen som blir regnet for verdensreligionene, og det er disse som utgjør hovedområdene for kunnskap om religioner i KRLE-faget i skolen (Anker, 2017).

Historikeren, Tomoko Masuzava, mener at inndelingen av verdensreligioner er konstruert. Hun mener at man først i europeisk sammenheng begynte å dele inn de fem verdensreligionene på 1930-tallet. Begrunnelsen for dette var at forestillingen om at religioner var i stor endring på denne tiden, og at det vokste frem en interesse for å se nærmere på dette. Masuzeva mener konsekvensen av at interessen for religioner vokste frem, gjorde at man begynte å undervise om religioner som avgrensede størrelser, hvor man forsøkte å kartlegge forskjellene og utviklingen blant dem (Masuzava, 2005 i Anker, 2017). Anker mener det er på tide å tenke nytt rundt religions- og livssynsfaget, og da med tanke på verdensreligioner. Fordi hun mener at den samfunnsmessige endringen må tas med, spesielt med tanke på migrasjon og medier. Anker mener slik som faget er strukturert nå, favner det ikke hele religionsfenomenet. Hun henviser til studier som hevder at religionsfaget, slik det er strukturert i dag, ikke er med på å inkludere et mangfold av religiøst levd liv. Anker argumenterer for en kulturvitenskapelig forskning, en metode som anser religion som et kulturelt og sosialt fenomen som undersøker hvordan religion kan kommuniseres gjennom kulturelementer som språk, tegn og fortellinger. Denne metoden ser også på religion med et kritisk blikk på hvordan maktforhold, klasse og etnisitet blir fremstilt. I en kulturvitenskapelig forskning mener Anker at religionsbegrepet åpner for et annet og mer utvidet begrep, der religion ikke måles etter standarder som er oppsatt. I en undervisningssammenheng vil dette bety at faget bør struktureres etter menneskelige religiøse erfaringene og temaer, dette vil erstatte verdensreligionenes posisjon som struktur for faget (Dyvik og Næss 2018).

I denne delen har vi sett på religionsdidaktikk og religion- og livssynsundervisning i skolen. Det har også blitt sett på spenningen rundt verdensreligionparadigmet og struktureringen av KRLE-faget i skolen, og dette vil jeg komme tilbake til i selve drøftingen i kapittel 5. Nå skal jeg spisse oppgaven videre mot forskningsspørsmålene.

## ***2.2 Demokratisk medborgerskap***

Endringsforslagene i Ludvigsenutvalget reiser spørsmål om hva slags demokratisk oppdragelse vi i norsk skole er på vei mot. Utdanning til demokratisk medborgerskap er blitt en viktig del for teoretisering rundt holdningsdanning i skolen. Skolens samfunnsmandat er å danne elever til å bli demokratiske medborgere (Stray, 2011).

## **Status vs rolle**

Innenfor norsk utdanningsbegrep er demokratisk medborgerskap et relativt nytt begrep. I utdanningsdiskursen er *citizenship* et veletablert begrep internasjonalt. Og har i løpet av de siste ti årene fått stor oppmerksomhet i teorier om samfunnsutvikling, utdanning og det multikulturelle samfunnet. Å være en medborger defineres som en rolle der man deltar og handler i samfunnet (Stray, 2011). Det skiller seg fra et statsborgerskap som er en passiv status som gir ulike former for rettigheter, men stiller ingen krav til borgeren (Stray, 2014).

Begrepet *citizenship* blir oversatt til norsk som statsborger, samfunnsborger, borger eller medborger. På engelsk har citizenship-begrepet to betydninger, der den ene måten er citizenship som status og den andre er citizenship som rolle. Citizenship som status kan defineres som den tildelte nasjonaliteten og juridiske statusen. Statusen tilknytter statsborgerrettighetene som blir synlig ved at hver enkelt borger blir tildelt et offentlig dokument som verifiserer at individet er en borger, som regel et pass. Citizenship som rolle knyttes opp mot deltakeraspektet. Deltakelsen viser til handlingsdimensjonen der medborgeren forholder seg aktivt til omgivelsene. Som for eksempel i form av å stemme ved politiske valg, aktive påvirkninger i enkeltsaker, deltakelse i demonstrasjoner eller sivil ulydighet. I stor grad er rollen påvirket og styrt av kulturelle, sosiale og politiske forhold som er med på å utgjøre samfunnets kollektive referanserammer (Stray, 2011).

## **Et sett med fellesverdier**

For å få til et fungerende demokratisk samfunn, er man avhengig av å ha borgere som aktivt deltar i samfunnets utvikling. Det innebærer at skolen får i oppgave å utvikle elever til å bli deltakende samfunnsborgere. Et demokratisk felleskap bygges på demokratiske verdier og er et felleskap hvor alle er inkludert og blir respektert uansett kulturell, sosial eller etnisk bakgrunn (Stray, 2011). For å lykkes med utviklingen av demokratiske medborgere er det viktig at skolen er med på å være en rollemodell der fellesskap og samhandling er i tråd med demokratiet (Anker & Lippe, 2015). Ved at elever får opplæring om, for og gjennom demokrati, vil elevene læres opp og få en forståelse om hva en demokratisk medborger er. Janicke Stray mener at å få kunnskap om styresett, utvikle ferdigheter og verdier som er

grunnleggende for en demokratisk medborger er viktig for elevene, og hvis da aktiviteter i skolen preges av demokratiske avgjørelser, vil elevene kunne utvikle en forståelse for hva en demokratisk medborgerrolle innebærer (Stray, 2011). Det å danne elever til å bli demokratiske medborgere innebærer at elevene skal lære om medborgerskap og deltakelse i samfunnet, samt hvordan man skal kunne leve sammen i et politisk fellesskap (Stray, 2011). Stray mener at demokratiet bygger på at medborgerne har et felles verdigrunnlag, og er avhengige av en aktiv deltakelse for at samfunnet skal opprettholdes og videreutvikles. For å få til en opprettholdelse av demokratiet innebærer det at borgerne deltar i offentligheten og lever etter demokratiske verdier og spilleregler.

Lars Laird Iversen (2014) er ikke ening i Strays tanke om at demokratiet bygges på ett sett med felles verdier. Iversen har gjort feltstudier i skolen der han så på håndtering av uenighet i klasserommet. Det var i dette feltstudiet at begrepet om *uenighetsfellesskap* kom opp. Tanken om at vi lever i et uenighetsfellesskap, uenighet om verdispørsmålet. Iversen mener at små verdiforskjeller kan skape store uenigheter. Han kritiserer den utbredte ideen der fellesskapet hviler på delte verdier. Iversens definisjon på uenighetsfellesskap er "*en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring*" (Iversen, 2014 s.12). Norge som et verdifellesskap, der det er basert på felles verdier, er en tilsløring av virkeligheten, hevder Iversen. Bruken av verdikonflikt blir brukt feilaktig om kulturell ulikhet, og der debattene som handler om verdier i skolen de siste årene har dreid seg om at norske skoler er blitt mer flerkulturelle og flerreligiøse. Denne sammenbindingen mellom verdier og kultur er han kritisk til. I motsetning til Strays tanke om demokratisk medborgerskap, hevder Iversen at et demokrati ikke primært er et sett av verdier, men et system som er til for å håndtere uenigheter. Det norske samfunnet er med på å skille mellom *oss* og *dem*. Det at det brukes ord som *norske verdier* er med på å skape skiller mellom oss og dem og at denne verdiretorikken ofte blir brukt til å ekskludere noen grupper statsborgere fra fullt norsk statsborgerskap (Iversen, 2014). Iversens tanke om uenighetsfellesskapet er at vi er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring.

## **Skolen; ikke en reel demokratisk læringsarena**

Kjetil Børhaug (2017) er ikke enig i Strays tanke om at skolen er en reel demokratisk læringsarena. Han mener at elevene ikke har fulle demokratiske rettigheter i skolen slik som de vil få senere i organisasjoner, stat og kommune. Dersom skolen skal lære opp til demokrati er det med andre ord viktig å være oppmerksom på at skolen og klassen som demokratisk arena trolig vil ligne mer på arbeidslivsdemokratiet enn på det politiske demokratiet.

Børhaug mener demokratisk deltakelse vil ha ulike former i ulike institusjonelle kontekster og det er derfor et viktig spørsmål hvilke arenaer for deltakelse medborgeroppdragelsen skal peke på (Børhaug, 2017). Et annet spørsmål er om deltakelsen skal være kritisk orientert, eller om den skal avgrenses til effektiv problemløsning innenfor kjente rammer. Er deltakelse forstått som individuell adferd eller krever det sosiale og politiske bevegelse? Peger endringsforslagene i retning av en avpolitisert og individualisert politisk oppdragelse? (Børhaug, 2017). Børhaug mener at skolen ikke er en reel demokratisk læringsarena, fordi elevene ikke har fulle demokratiske rettigheter i skolen slik som de vil få senere i organisasjoner, stat og kommune. Medborgeroppdragelsen bør fokusere på de institusjonene der den demokratiske deltakelsen skal foregå i (Børhaug, 2017). Forståelsen av at politisk deltakelse må knyttets til de institusjonene deltakelse foregår og er relatert til, er det som er utgangspunktet, da han mener at skolen ligner mer på et demokrati i arbeidslivet enn i politikken (Børhaug, 2017).

Iversen er ikke helt ening i at skolen ikke er en reel demokratisk læringsarena, han mener at den offentlige skolen kommer nært et idealtypisk uenighetsfellesskap. Klasserommet i offentlige skoler er som demokratiske samfunn, men i en liten skala. I skoleklasser er det slik at man bare er "kastet" inn i en klasse og et fellesskap, alle skal fungere sammen til tross for uenighetene. Klasser er alltid mangfoldige og har mangfold både i form av det vi ikke kan se og det vi kan se som minoriteter og innvandrere. Dette mangfoldet må håndteres, og Iversen mener at mange sider av mangfold håndteres bedre hvis det kan sees på som uenighet istedenfor kulturforskjeller eller verdikonflikt. Skolen kan sees på som et fristed, et fristed fra avgjørelser og kanskje litt mindre konsekvensrike beslutninger. Elevene kan få fremme sine meninger uten å måtte stå ansvarlig for konsekvensen av eventuell gjennomføring. Derfor er nettopp skolen og klasserommet en arena som skaper mulighet til å trene på ferdigheter som

er gode å ha i samspill med andre (Iversen, 2014). Et uenighetsfellesskap er et fellesskap som er lærende, som tør å utforske hva som kan bli bedre og å lære av feil. Dette kan være en utfordring for individer og grupper som bryr seg om sitt omdømme og sin status. Men det å lære seg å leve sammen er en rotete og urenprosess. Iversen mener at forakt for svakhet og renhetsfantasier er de største farene, ikke feil valg eller tabber.

I denne delen av teorikapittelet har jeg forsøkt å vise et nyansert bilde av demokratisk medborgerskap og ulike sider til en demokratisk opplæring, hvor ulike stemmer har kommet frem. Videre vil jeg gå inn i oppgavens siste forskningsspørsmål som omhandler dybdelæring.

### **2.3 Dybdelæring**

I denne delen skal jeg se på begrepet dybdelæring. Da et av forskningsspørsmålene i oppgaven omhandler dette begrepet; Hvordan er lærerutdannings blikk på dybdelæring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?

Et av de punktene som Ludvigsenutvalget pekte på, var behovet for mer dybdelæring og mindre stofftrengsel, altså mer dybdelæring på tvers av fagene. Utvalget pekte på at et av de sentrale poengene med kompetanse er anvendelse, kapasitet til å ta i bruk de kunnskapene og ferdighetene til å mestre utfordringer og å løse oppgaver. Kompetanseoppnåelse er forutsatt av dybdelæring. Kunnskap om og forståelse av det elevene selv har lært, og hvordan de kan bruke det og når de skal bruke de, er viktig for å oppnå kompetanse. Altså er utviklingen av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre (NOU 2015: 8 s. 10).

De nye læreplanene hevdes å skulle legge til rette for mer dybdelæring. Dybdelæring er ikke et nytt begrep, og mange jobber allerede på en måte som legger godt til rette for dybdelæring. Grunnen til at skolen må jobbe enda mer med dette, er for at elevene skal forstå det viktigste i fagene og sammenhenger. Verdigrunnlaget for opplæringen skal være med å prege dybdelæringsprosesser, slik kan elevene utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til å reflektere, kritisk tenkning og til å foreta seg etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2018c).



## **Hva er dybdelæring?**

Det er ikke en klar definisjon på hva dybdelæring er, men en mulig definisjon av dybdelæring er at elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere erfaringer og kunnskap. Der de organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen. Elevene ser etter mønster og underliggende prinsipper. De vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner. Elevene forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og de vurderer logikken i et argument kritisk, samt reflekterer over egen forståelse og sin egen læringsprosess (Sawyer, 2014). Dybdelæring er det motsatte av overflatelæring, der elevene jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før. Mens dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde (Hattie, 2009).

## **Dybdelæring vs overflatelæring**

Det er ikke helt lett å få grep om hva dybdelæring er. I Ludvigsenutvalget dreier dybdelæring seg om at en "gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde"(NOU 2014:7, s. 35). De presenterer videre at denne forståelsen utvikles der man bevisst relaterer ny kunnskap til kunnskap man har fra før, og at ny læring kan utfordrer tankesettet slik at man blir tvunget til å ta stilling eller reorganisere den kunnskapen man hadde fra før til noe nytt (NOU 2014:7). I likhet med Hattie (2009) bruker utvalget dybdelæring som det motsatte av overflatelæring. For at man skal sette et begrep i perspektiv er en nyttig strategi å se hva det ikke er (Hattie, 2009). En definisjon av overflatelæring kan være læring av faktakunnskap (Hattie, 2009). Der dybdelæring legger vekt på å utdype og å forstå, er prosesser som effektivisering og å memorere viktige elementer når det kommer til overflatelæring (Hattie, 2009). Når man snakker om effektivisering, er det å minimere mulighetene for feil og maksimere mulighetene for å oppnå suksess når ferdighetene og kunnskapen skal gjentas i en kontekst som er lik eller liknende. Det er her kontrastene kommer godt frem, dybdelæring har et motsatt mål, nemlig hvordan ferdighetene og kunnskapen kan brukes på nye måter bare i andre kontekster. Selv om det er tydelige forskjeller mellom dybdelæring og overflatelæring, er det fortsatt en del igjen av å forstå hva dybdelæring er. Det forteller ingenting om hva de underliggende fenomenene som er med på å

utgjør dybdelæring, hvordan de relaterer seg til hverandre, eller hva som ligger i å ha en dyp forståelse (Hattie, 2009).

### **Tilbakemelding en viktig del av læringsprosessen**

For å sikre dybdelæring legger John Hattie og Helen Timperley vekt på tilbakemelding som en viktig del av læringsprosessen. Å få til en effektiv undervisning innebærer det ikke bare å gi informasjon og forståelse til elevene, men det innebærer også å vurdere og evaluere elevenes forståelse av informasjonen de mottar, slik at den neste undervisningstimen kan samsvare med det eleven har lært (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemelding er en viktig del i Hattie og Timperley forskning og de har tre spørsmål de synes er viktig at elevene stiller seg: Hvor er jeg? Hvor skal jeg og hvordan kommer jeg meg dit? Disse tre spørsmålene gir en tilbakemelding på hvor eleven er nå, hvor den skal og hva som er målet, og til slutt hvordan han eller hun skal komme seg dit, en fremovermelding. Dette er for å informere og motivere elevene til læring. Et ideelt læringsmiljø er der erfaringer oppstår når både lærere og elever søker svar på disse tre spørsmålene. Ofte begrenser lærere elevenes muligheter til å motta informasjon om hvordan de gjør det på skolen og det kan gå utover deres læringsmuligheter (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemelding er informasjon som kommer fra enten en lærer, foreldre, medelever eller andre, om ens egen prestasjon og forståelse av noe. Det skjer vanligvis i en setting der kunnskap, ferdigheter eller utvikling av bestemte holdninger skjer. De tre spørsmålene til Hattie og Timperley er med på å forbedre læring og går i dybden på hva som er blitt eller ikke blitt lært. Med disse spørsmålene kan det oppdages avvik mellom det som forstås og hva som skal forstås, og da forbedrer læringen seg. Ved å redusere en mulig uoverensstemmelse med hva som skal læres og hva eleven faktisk har lært, kan øke innsatsen, motivasjonen og engasjement hos eleven. Tilbakemelding er blant de mest kritiske påvirkningene i elevens læring (Hattie & Timperley, 2007). Et av hovedmålene i læringsprosessen er å bidra til å identifisere disse hullene (hvor er jeg, og hvor skal jeg?) og å gi eleven hjelp til å hvordan han eller hun skal komme seg dit i form av å hjelpe med å peke på veien dit. En kritisk konklusjon av dette er at lærere trenger å lære av tilbakemeldingene som elevene gir, like mye som elevene selv, da vil vurderingen gi en fruktbar virkning, ellers har det ingen virkning av tilbakemeldinger, mener Hattie og Timperley.

## **Dybdelæring ut i fra et kognitivt perspektiv**

Å se dybdelæring ut i fra et kognitivt perspektiv er en annen måte å se det på. Stellan Ohlsson (2011) har prøvd å utarbeidet en teori på dette. Jeg har brukt masteroppgaven til Ørjan Flygt Landfald (2016) for tolking av Ohlssons tre teorier for dybdelæring. Ohlsson definerer i sin teori at dybdelæring er en gjennomgående kognitiv forandring, der kjernen er at den kognitive forandringen bryter med de kognitive vanene. Dybdelæring skiller seg fra annen type læring fordi den setter dypere spor i det kognitive systemet. Ohlsson har tre former for dybdelæring; kreativ innsikt, overføring av læring og endring av antagelser (Ohlsson, 2011).

**1) Kreativitet** er den første av de tre formene for dybdelæring i Ohlssons teori. Kreativ innsikt handler om å resonere eller tenke seg frem til noe nytt. Altså prøve ut nye utforskende tankerekker, der håpet er å avdekke nye løsninger eller ideer på et problem. Det kan også være å kombinere erfaringer og kunnskap på en ny måte, slik at man kan utfordre de ordinære resonnementene (Ohlsson, 2011). Kreativ innsikt kan oppsummeres gjennom tre begreper; å oppdage, å skape og å oppfinne. Hva vil det egentlig si å være nyskapende?

Dersom en idé skal regnes som kreativ, må den være nyskapende, men hvor får vi den nødvendige informasjonen fra? Spør Ohlsson. Kreativitet handler om å forandre de måter vi tenker på. Men hva er det som egentlig forandres? Ohlsson mener at for å forstå hva kreativitet er, må man også forstå hva kreative innsikter forandrer. Disse prosessene som forandres av kreativiteten kaller han for analytiske problemløsninger. Disse kjennetegnes best ved at de skjer uten problemer, altså knirkefritt. Det skjer ofte så knirkefritt at vi ikke tenker over at vi løser et problem når vi gjør det. En analytisk problemstilling oppleves oftest stort sett som en automatisk prosess (Ohlsson, 2011).

**2) Overføring av læring.** Den andre formen for dybdelæring i Ohlssons teori er overføring av læring. Han definerer overføring av læring som adaptasjon. Han mener at tilpasning av kognitive ferdigheter foregår ved å lære av feil (Ohlsson, 2011 i Landfald, 2016). Ohlsson mener at ferdigheter og kunnskap må adopteres til andre kontekster enn det de ble lært i. Han trekker frem et viktig poeng at mennesker aldri lærer noe helt fra bunnen av, fordi man alltid tar med seg noe inn i en kontekst. Overføring av læring er forberedelse til læring, altså man tilpasser det man tidligere har lært inn i møte med nye kontekster (Ohlsson, 2011). Ohlsson mener at vi lærer ved å teste ut det man allerede kan fra før i nye situasjoner. Er man i en

læringssituasjon som virker helt ukjent, tar man med seg strategier, ferdigheter og tanker, enten man ønsker det eller ikke. Deretter kombineres tidligere læring og informasjon fra miljøet til å produsere den handlingen som er med på å oppfatte det som gir det formen for best mulige resultatet. Avstanden mellom det oppfattede handlingsmålet og resultatet er viktig informasjon om hvordan man ved senere handlinger kan tilpasses nye situasjoner. Overføring av læring eller tilpasning av ferdigheter dreier seg om minst like mye om det å være forberedt på å lære som det at man skal overføre kunnskaper fra en kontekst til en annen kontekst (Ohlsson, 2011). Altså er overføring av læring en av formene for dybdelæring og et verktøy for å forstå og mestre nye og ukjente situasjoner, som skjer ved at vi utfører handlinger i en ukjent kontekst gjennom at å tilpasse og forandre på våre allerede innlærte strategier etter det som er oppfattet som handlingsmulighetene i situasjonen (Ohlsson, 2011 i Landfald, 2016).

**3)Endringer av antagelser.** Den siste av de tre formene for dybdelæring i Ohlssons teori er om hvordan vi endrer våre antagelser og holdninger til virkeligheten etter at vi har fått ny kunnskap. Vi mennesker søker alltid mening i våre omgivelser, vi systematiserer, generaliserer, kategoriserer og diskriminerer mellom handlinger, objekter og personer og hele tiden prøver vi å opprettholde et samsvar mellom det vi ser og det vi har lært om verden fra før. En slik søken etter balanse og samsvar gjør at vi oppfatter ubehag når det oppstår en konflikt mellom kognisjoner (Ohlsson, 2011 i Landfald, 2016). Vår søken etter balanse mellom representasjoner og tanker i det kognitive systemet er en viktig del av endringsutviklingen. Oppstår det kognitive konflikter, vil man automatisk prøve å opprette en likevekt i tankesettet vårt. Hva skjer når sanseinformasjon og egen atferd er i en konflikt med egne meninger, holdninger og overbevisninger? Kognitiv konflikt knyttets opp mot uoverensstemmelser mellom representasjoner, kunnskap og tanker. Å endre antagelser er en viktig del av dybdelæringsaspektet, i følge Ohlsson. Det er med på å vise hvordan det er fundamentale forskjeller når ny erfaring får innflytelse på den forståelsen man allerede har av verden (Ohlsson, 2011).

Dette var Ohlssons tre former for dybdelæring. Kreativ innsikt, tilpasning av ferdigheter og endring av antagelser. Man kan si at på et generelt plan at dybdelæring utfolder seg i tre former og at fellestrekket er at læringsresultatet overgår tidligere erfaringen og konsekvensene av dybdelæring er større enn påvirkningene i form av erfaringer. I det fleste situasjoner med vårt sosiale miljøer flyter det informasjonsstrømmer mellom miljø og individ uten hindringer.

Vi møter på oppgaver som vi løser ved hjelp av kunnskaper vi har, vi møter på kjente situasjoner som vi mestrer, vi kommer over informasjon som stemmer med det vi vet om verden fra før, og ofte ignorerer vi den om den ikke gjør det.

Når man først bryter med de kognitive vanene, skjer dybdelæring. Dette vil si at dybdelæring skjer når man trer ut av den automatiske kognisjonen og man blir tvunget til å måtte endre atferds- og tankemønsteret (Ohlsson, 2011 i Landfald, 2016).

### **Kapitteloppsummering**

I dette kapittelet har jeg tatt for meg tre ulike teoretiske perspektiver. Jeg startet med religionsdidaktikk og religions- og livssynsfaget i skolen. I religionsdidaktikk handler det om hva elevene skal lære om ulike religioner og livssyn, hvordan de skal lære seg dette og hvorfor de skal lære seg det. Religion- og livssynsundervisning i skolen foregår i faget KRLE i grunnskolen og religion og etikk i videregående skole. Religionsfaget i skolen blir sett på som et dannelsesfag og dannelse blir ofte brukt som begrunnelse for faget, selv om det er lite konkret rundt hvorfor det er det. De siste tiårene er det blitt satt et spørsmålstegn ved den etablerte betegnelsen ”verdensreligioner”. I norsk skole i dag er det ofte de ”fem verdensreligionene” det blir undervist om: kristendom, jødedom, islam, hinduismen og buddhismen. Fordi disse religionene skiller seg ut i størrelse og geografisk utbredelse. I debatten om verdensreligionsparadigmet blir det pekt på at betegnelsen verdensreligioner er med på å signalisere at noen religioner blir forstått som universelle og er gjeldene for alle mennesker og at skolen legger opp til en undervisning ut i fra disse 5 religionene.

Videre ble demokratisk medborgerskap presentert, hvor det kom fram at utdanning til demokratisk medborgerskap er blitt viktig for teoretiseringen rundt holdningsdanning i skolen. Der skolens samfunnsmandat er å danne elever til å bli demokratiske medborgere. Der Stray mener at demokratiet bygger på at medborgerne har et sett med felles verdier, mener Iversen det nødvendigvis ikke er det. Hans tanke er at vi er et uenighetsfelleskap hvor vi er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring. Han mener, i motsetning til Stray at demokratiet ikke primært er et sett av felles verdier, men et system som er til for å håndtere ulikhetene. Skolen er ikke en reel demokratisk

læringsarena, mener Børhaug. Børhaug mener at elevene i skolen ikke har fulle demokratiske rettigheter i skolen slik som de vil få senere i kommune, stat og organisasjoner. Børhaug mener dersom skolen skal lære opp til demokrati er det viktig å være oppmerksom på at skolen og klassen som en demokratisk arena trolig vil ligne mer på arbeidslivdemokratiet enn på det politiske. Selv mener Iversen at den offentlige skolen kommer nært et idealtypisk uenighetsfelleskap. Fordi skoleklasser er ofte en tilfeldig sammensatt gjeng, slik som samfunnet ellers.

Til slutt så vi på dybdelæringsbegrepet, et begrep som kom for alvor med Ludvigsenutvalget. Hvor det ble pekt på et behov for mer dybdelæring og mindre stofftrenghet i fagene i skolen. Dybdelæring blir ofte forklart som det motsatte av overflatelæring, hvor elevene jobber med nytt stoff uten å relatere det til hva de kan fra før, mens dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. I følge Ohlsson kan dybdelæring sees i et kognitivt perspektiv. Han har tre former for dybdelæring, kreativitet, overføring av læring og endring av antagelser. Disse omhandler det å tenke seg til noe nytt, eller at ferdigheter og kunnskap må adopteres til andre kontekster enn det de ble lært i, fordi vi aldri lærer noe helt fra bunnen av, vi vil alltid ta med oss noe inn i en kontekst. Og at vi endrer våre holdninger og antagelser om virkeligheten som følge av at vi lærer noe nytt. I følge Ohlsson kan man si at dybdelæring foregår i tre former, og at fellestrekket med disse er at læringsresultatet overgår tidligere erfaringer, og når man bryter med de kognitive vanene, skjer dybdelæring mener han.

De tre teoretiske perspektivene religionsdidaktikk, demokratisk medborgerskap og dybdelæring er alle sentrale videre inn i analysen av høringsuttalelsene fra lærerutdanningene av de nye læreplanene for KRLE. Der religionsdidaktikk forsvarer og forklarer faget KRLE, hvor demokratisk medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag og dybdelæring som er et sentralt tema i fagfornyelsesprosessen. Videre skal jeg presentere metodevalget for oppgaven og gjøre rede for utvalget av materialet og etiske refleksjoner rundt oppgaven.



## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for forskningsmetoden jeg har brukt, og fremgangsmåten under forskningsprosessen. Jeg vil vise til ulike deler av prosessen og skissere begrunnelsen for mine valg. Videre skal jeg diskutere forskningens kvalitet og etiske refleksjoner rundt arbeidet. Avslutningsvis vil jeg ta frem faktorer som jeg i etterkant ser kunne vært behandlet annerledes.

### 3.1 Forskningsmetode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har sett på høringsuttalelser fra førsteutkastet til de nye læreplanene, og da ble det naturlig å bruke en kvalitativ innholdsanalyse. I samfunnsvitenskapelig metodelære er en kvalitativ innholdsanalyse en vanlig betegnelse på analyse av tekst som brukes for å kartlegge meningsinnhold. I denne metoden er tallfesting ikke et mål, men hensikten er i stedet å fange opp og klassifisere vesentlige elementer i teksten, slik som et intervjumateriale også vil kunne reduseres til ett sett med analytiske kategorier (Bratberg, 2017).

#### **Kvalitativ innholdsanalyse**

Kvalitativ innholdsanalyse er en systematisk gjennomgang av dokumenter som har til hensikt å få til en kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for problemstillingen i den aktuelle studien (Grønmo, 2016). Kvalitativ innholdsanalyse kan i prinsippet brukes på alle typer dokumenter, det være seg tekst, tall, lyd eller bilde. I praksis er det vanligst å bruke en kvalitativ innholdsanalyse der dokumentet har et verbalt innhold, enten av tekster som foreligger skriftlig eller muntlig på papir eller lydopptak, samt datafil på internett (Grønmo, 2016). Innholdsanalyse er bygget på et positivistisk vitenskapssyn, der ideer skal kunne observeres og telles, og der det empiriske materialet handler om tekstens manifeste innhold, altså det som står, er det som teller. Her er også aktørers handlingsrom et viktig premiss (Bratberg, 2017). Kvalitativ innholdsanalyse som betegnelse sier imidlertid ingenting om hva i teksten forskeren ser etter eller hvordan det skal forstås (Bratberg, 2017).



Det handler om en kvalitativ analyse av tilstedeværelse av ideer i tekst, der fortolkningen er en vesentlig side ved analysen. Det at analysen er kvalitativ, innebærer da at et forsøk på å telle forekomsten av ideer er underordnet (Bratberg, 2017).

I følge Grønmo kan en kvalitativ innholdsanalyse i prinsippet gjennomføres på alle typer dokumenter (Grønmo, 2016). Selv om innholdsanalyse har blitt anvendt i første rekke innenfor kvantitativ forskning for å kvantifisere forekomsten av ulike fenomener i tekst, kan innholdsanalyse også bli anvendt bredere (Boréus og Bergström, 2012). Man kan her finne relevant informasjon om de forholdene man skal studere gjennom en avgrensning og presisering av fenomenet man forsker på, slik at det blir tydelig hva som kastes lys over i forskningen (Boréus og Bergström, 2012). I min analyse vil det være lærerutdannings kommentarer til læreplanutkastet som står i fokus. Mitt fokus er med andre ord ikke på å si noe om hva andre mener om læreplanene. Det jeg ønsker, er å finne ut mer om hva de som utdanner lærere mener om dette, og hvilke tanker og innvendinger de har til fagfornyelsen og læreplanrevideringen.

### *3.2 Studiens utvalg*

I arbeidet med fagfornyelsen har det vært ulike kompetansegrupper og utvalg som har jobbet med utførelsen av nye læreplaner. Utkastet på de første læreplanene kom i oktober 2018, og da ble det satt en månedsfrist på tilbakemelding på disse. Det er disse høringsuttalelsene fra det første utkastet av læreplanene som er mitt utgangspunkt for analysedelen. Fra begynnelsen da jeg startet med oppgaven, hadde jeg bestemt meg for å begrense oppgaven til å se på uttalelsene for KRLE-faget. Jeg bestemte meg også tidlig for å ta utgangspunkt i uttalelsene fra lærerutdanninger, og ikke skoler, lærere og enkeltpersoner. Dette fordi jeg måtte ha en begrensning, da det kom inn over 7000 uttalelser og 463 av dem var til KRLE og religion og etikk. For å besvare forskningsspørsmålene i oppgaven bestemte jeg meg for å basere oppgaven på en kvalitativ metode, i form av tekstanalyse.

Tilbakemeldingene på lærplanskissene kom i form av et spørreskjema, der det gikk an å svare ja, nei eller vet ikke og med en utfyllende kommentar. Spørreskjemaet hadde 13 spørsmål totalt. Jeg skjønnte fort at jeg måtte gjøre et utvalg, for det ble for mye å ta med svarene fra alle de 13 spørsmålene. Jeg valgte å ta utgangspunkt i 3 av de 13 spørsmålene på skjemaet. De

spørsmålene som jeg valgte var nummer 1, 7 og 8. Disse ble valgt fordi de var mest relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

I uttalelsene til førsteutkastet til læreplanene var det flere utdanningsinstitusjoner som svarte, av disse var det 15 offentlige universitet og høyskoler som utalte seg og 4 private høyskoler. Jeg har tatt med alle under ett i analysen. Selv om lærerutdanninger har svart på spørsmålene på spørreskjemaet, er det ikke alle som har en utfyllende kommentar, derfor er det ikke 19 representative lærerutdanninger som er med i analysen. I tillegg er det ikke alle kommentarene som er tatt med, da de ikke var relevant for oppgaven. Det er heller ikke alle som har svart på alle spørsmål, flere har bare utfyllende kommentar på 1 av de 13 spørsmålene. Dermed er ikke alle de 19 lærerutdanningene representert i analysen.

### **Bearbeiding av data**

Bearbeidingen av datamaterialet var en ny og annerledes prosess. Det å gå dypt inn i offentlige høringsuttalelser hadde jeg ikke gjort før. Høringsuttalelsene lå offentlig ute på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider og var lett å få innsikt i (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Som nevnt tidligere hadde jeg valgt meg ut høringsuttalelsene fra læreplanen i KRLE på forhånd, da dette var mest relevant for min oppgave og en grei avgrensing. Jeg forstod fort at jeg måtte gjøre enda et utvalg, det ble for stort og for mye å ha med alle uttalelsene som hadde kommet inn om læreplanskissen for KRLE og å ta med svarene fra alle de 13 spørsmålene. Det første spørsmålet jeg valgte omhandler læreplanskissen generelt, dette var et spørsmål som kunne være med å svare på problemstillingen og å få overblikk på hva lærerutdanningene mente om fagfornyelsen. Det andre spørsmålet omhandlet de nye tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag og et av forskningsspørsmålene dreier seg om dette. Det siste spørsmålet jeg valgte omhandlet dybdelæring og dette passet også godt da et av forskningsspørsmålene er om dybdelæring. Spørsmålene var:

1. Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevenes kompetanse i faget. Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget?
2. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget

og er integrert i kompetansemålene. Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i lærelanskissen?

3. Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdelæring?

Deretter startet bearbeidingen av materiale. Jeg tok for meg et og et spørsmål om gangen og skrev det inn i et nytt dokument. Jeg la inn alle kommentarene til lærerutdanningene etter svarkategori ja, nei, vet ikke. Dette gjorde jeg på alle de tre spørsmålene. Da jeg hadde fått inn alle svarene i et dokument, startet kategoriseringen og kodingen.

### **Kategorisering og koding**

Kategoriseringen og kodingen av materialet var et puslespill, alle kommentarene og utspillene skulle samles og analyseres. Når man skal jobbe med kategorisering, blir innholdet i materialet som er samlet inn vurdert og fortolket med referanser til oppgavens problemstilling, og der ulike deler av innholdet blir vurdert i forhold til hverandre. Det er dette som danner grunnlaget for å identifisere fellestrekk mellom ulike tekstelementer og klare å gruppere dem sammen i kategorier (Grønmo, 2016). Jeg startet helt enkelt med koder for å se på hva som gikk igjen, deretter ble de mer tilspisset og samlet. Koding av materialet er en viktig fremgangsmåte for å skape seg en oversikt hvor man gjennom forenkling og sammenfatning av materialets innhold (Grønmo, 2016). Kodning går ut på å finne ett eller flere stikkord som kan karakterisere eller beskrive et større utsnitt av materialet, der stikkordene kalles koder (Grønmo, 2016). Kodene jeg brukte i starten var ord jeg raskt så gikk igjen, som *kompetansemål, frihet og store og vage*. Det viste seg fort at en av kodene gikk igjen i alle de 3 spørsmålene, nemlig kompetansemål. Jeg brukte ikke noe kodingsprogram, men gjorde dette manuelt ved hjelp av markeringstusj, klipping og liming. Den vanligste formen for dataanalyse er kodning, og i kombinasjon med kategorisering blir det brukt for å få oversikt over datamaterialet. Forskjellen mellom koding og kategorier er at koding er stikkordsform og kategorisering er mer et tema. Et eksempel på kategorisering jeg brukte var *verdensreligioner*, da dette gikk igjen som et tema og ikke som et stikkord i uttalelsene.

Kvantifisering av koder er et trinn i kvalitativ innholdsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjorde meg en viss kvantifisering, men jeg var også opptatt av kodenenes relasjon. Jeg lagde to til tre kategorier i de tre spørsmålene og farget det som tilhørte de ulike kategoriene i hver sin farge. Disse kategoriene jeg så som hensiktsmessig ble så vide at det var vanskelig å finne nøkkelord som var med på å fange opp alt av relevans. Jeg måtte prøve opp til flere ganger før jeg fant kategorier som jeg ble fornøyd med og som var med å fange opp de nødvendige aspektene.

De kategoriene jeg endte opp med i spørsmål 1 var:

- Store og vage kompetansemål
- Spenningen om verdensreligionparadigmet i fagmiljøet
- Slutten for KRLE som humanistisk fag?

I spørsmål 2 var kategoriene:

- Tre temaer der alle skal være integrert i kompetansemålene, er det mulig?
- Livsmestring og holdningsdanning

Og i spørsmål 3 var kategoriene:

- Færre kompetansemål, mer frihet?
- Er det mulighet for dybdeløring, eller blir det for vagt?

Disse kategoriene ble valgt fordi det var de som gikk igjen i svarene og de som var mest relevante for bakgrunnen for forskningsspørsmålene. Etter kategoriseringen og kodingen, så jeg at mange av lærerutdanningene hadde innspill på ”verdensreligionsparadigmet”, og det ble en av kategoriene i analysen. På grunn av at jeg fikk verdensreligion-kategorien, måtte jeg skrive inn teori på dette området, og valgte da å ha med debatten om verdensreligionsparadigmet inn i kapittel 2 om teoretiske perspektiver. Etter at kategoriseringen var ferdig, hadde jeg fortsatt mye materiale igjen, og alt fikk naturligvis ikke plass i oppgaven. Valgene for hva som ble utelatt og hva som ble med, knytter seg også til hva som ble gjentatt flere ganger og hva som var relevant.

## **Analyse av materialet**

Etter å valgt ut 3 av de 13 spørsmålene, viste det seg at det første spørsmålet hadde flere utfyllende kommentarer til svaret, mens de to andre ikke hadde så mange kommentarer til svarene, og det var de to spørsmålene som handlet direkte om oppgavens forskningsspørsmål. Jeg trodde først at det kom til å bli vagt til å kunne svare på oppgaven. Jeg møtte da min største utfordring med tanke på metodevalget, til da hadde det vært overkommelig å ha valgt tekstanalyse, det å se på høringsuttalelsene fra førsteutkastet på læreplanskissen i KRLE. Det ble en utfordring når spørsmålene/svarskjemaet allerede var svart på, fordi ikke alle hadde svart med en utfyllende kommentar eller ikke hadde svart i det hele tatt. Utfordringen med denne metoden er at man ikke kan gå tilbake å stille et utdypende spørsmål eller tilleggsspørsmål. Jeg hadde de ferdige dataene, og det var disse jeg hadde å gå ut i fra. På grunn av metodevalget kunne jeg ikke få svar på spørsmål som dukket opp underveis å få klarhet i det jeg lurte på.

### ***3.3 Studiens kvalitet***

For å vurdere kvaliteten av et studie, er det vanlig å reflektere rundt oppgavens validitet og reliabilitet. Dette for å sikre at best mulig kvalitet av studie. Videre skal jeg vise hvordan jeg foretok meg studiens validitet og reliabilitet.

#### **Reliabilitet**

Studios reliabilitet handler om hvordan den gjennomførte studien i hvilken grad kan sies å være nøyaktig og pålitelig (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det er flere ledd i en forskningsprosess som kan bli utsatt for en reliabilitetssvikt. Det kan være i transkriberingen og i analysen av materialet, fordi forskerens forståelse eller de teoretiske brillene har påvirket hva hun eller han leter etter (Kvale og Brinkmann, 2009). Som forsker ønsker man å analysere datamaterialet på en så nøyaktig og objektiv måte som mulig, men dette vil aldri være hundre prosent mulig i virkeligheten (Nilssen, 2012). Jeg har lest gjennom høringsuttalelsene flere ganger. Jeg har også gått tilbake i uttalelsene om igjen og om igjen for å passe på at sitatet fra

hver lærerutdanning stemmer med svarkategorien de svarte i osv. Jeg har vært bevisst på at det fort kan skje en feil, derfor har jeg dobbeltsjekket flere ganger for å være nøye, og prøve å få til en så nøyaktig og objektiv analyse av datamaterialet mitt. Ved å prøve å bruke sitater fra uttalelsene og henviser til litteraturen som er brukt i oppgaven, har jeg også forsøkt å sikre at leserne mine hele tiden kan være med på konklusjonene som trekkes i oppgaven.

## **Validitet**

Studiens validitet handler om å vurdere gyldigheten av studie og om en måler det en faktisk har til hensikt å måle. Man kan her skille mellom ekstern og intern validitet. Dette skillet handler om i hvilken grad det er en troverdig sammenheng mellom det fenomenet som skal undersøkes og datamaterialet man har samlet inn (intern), og i hvilken grad det kan overføres til liknede fenomener (ekstern) (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010).

I min oppgave valgte jeg som nevnt tidligere å se på høringsuttalelser. Høringsuttalelsene var et spørreskjema som lærere og skoler kunne svare på, så mitt datamateriale var da disse svarene som ble sendt inn i dette spørreskjemaet. Jeg har redegjort for hvilken høringsuttalelse jeg har brukt, hvilke spørsmål jeg har hentet svarene fra og hvem som har svart. Det at jeg har beskrevet dette og har gått tydelig ut med hvilke av de 13 spørsmålene jeg har tatt med, gjør at det blir en troverdig sammenheng mellom fenomenet jeg undersøker (hvordan de store utdanningsinstitusjonene ser på fagfornyelsen) og datamaterialet (svarene fra høringsuttalelsene) jeg har samlet inn.

Selv om kvalitativ metode ikke har til hensikt å generalisere sine funn, kan de allikevel være med på å si noe om interessante tendenser. Derfor kan man diskutere i hvilken grad materialet kan sies å ha en overføringsverdi (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det at uttalelsene fra lærerutdanningene var ganske enige, selv om noen svarte ja og noen nei på svarkategoriene, var det mange som påpekte mye av det samme. Det kan være med som et argument for at studie mitt kan overføres til flere innenfor universitets- og høyskolesektoren. På den andre siden er mitt materiale lite, jeg har ikke tatt med alle de 13 spørsmålene fra spørreskjemaet og heller ikke tatt med alle høringsrundene i prosessen med å få nye læreplaner. For at studiet kunne ha økt sin validitet, kunne jeg ha brukt metodetriangulering.

Men på grunn av oppgavens tidsbegrensning, har det ikke vært mulig med både å intervju selv i enkelt intervju, gruppeintervju og tekstanalyse. Derfor vil denne studien i hovedsak kunne fortelle oss noe om hvordan lærerutdanningene (de som har svart) ser på fagfornyelsen ut i fra et spørreskjema med gitte spørsmål og det ikke nødvendigvis kommer frem alt om hva de mener. I en kvalitativ studie er det hele tiden muligheter for å kunne forbedre både validiteten og reliabiliteten gjennom hele arbeidet med datainnsamlingen, fordi opplegget er fleksibelt slik at det kan tilpasses og endres underveis (Grønmo, 2016).

### ***3.4 Etiske refleksjoner***

Når man bruker informanter i forskningsprosjekt, er det ulike etiske hensyn som må tas til betraktning. Forskningsetikk handler om normer som skal sikre at forskningen er gjort etisk forsvarlig (Grønmo, 2016). På grunn av at mitt datamateriale har vært offentlige dokumenter, som ligger tilgjengelig under institusjonenes navn trengte jeg ikke å melde mitt prosjekt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Høringssvarene er lagt ut åpne og tilgjengelige for alle for at prosessene skal være lett å se. Jeg har bare brukt svar som det står institusjoner bak, og ikke enkeltpersoner. Derfor er ikke materialet mitt så sårbart, men likevel var det etiske hensyn å ta. Det at jeg har tatt sitater og utdrag fra hva lærerutdanningene har kommentert i høringsuttalelsene, gjør at jeg må passe på at det er i henhold til hva de har ment og ikke tolket det til egen mening.

#### **Refleksjoner om hva som kunne vært gjort bedre**

Etter å ha reflektert over oppgaven og valgene som jeg har tatt, ser jeg at noen ting kunne vært gjort annerledes. For det første kunne jeg tenkt mer over om jeg skulle ha tatt meg mer tid i datainnsamlingen, slik at jeg kunne å ha fått til en metodetriangulering. Da kunne jeg hatt intervjuer i tillegg slik at jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål, fordi jeg syns ikke alltid lærerutdanningene svarte godt nok eller utfyllende nok på spørsmålene. For det andre kunne jeg ha tenkt på å ha sammenlignet lærerutdanninger med uttalelser fra lærere, da hadde jeg fått sett ulike sider og om det var en forskjell mellom institusjonene og den enkelte lærer. Jeg

visste på forhånd at dette ble en oppgave som tok utgangspunkt i et førsteutkast av et materiale, og da ikke ville få hele bildet av prosessen med å få nye læreplaner.

## **Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for gjennomføringen av forskningen. Som vist har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode der jeg har brukt kvalitativ innholdsanalyse. Videre har jeg begrunnet utvelgelsen av hvorfor jeg endte opp med de spørsmålene, og hvorfor det ble svarene fra lærerutdanningene som ble brukt. Deretter ble en beskrivelse av utvelgelsen av datamaterialet og kodingen beskrevet. Til slutt ble det reflektert over studiens kvalitet og hvilke etiske hensyn som ble tatt. Avslutningsvis reflekterte jeg over hva jeg kunne ha gjort annerledes. I neste kapittel vil oppgavens analyse bli presentert.



## 4 Analyse

Arbeidet med nye læreplaner er en krevende jobb. Jeg ser på fase 2 av dette arbeidet av fagfornyelsesprosessen, nemlig utviklingen av læreplanene. Høsten 2018 og de første månedene i 2019 jobbes det med å utvikle læreplaner for de enkelte fagene. Utkastet på de første læreplanskissene ble delt i oktober 2018, og det kom inn 7000 innspill. Målet var å få inn innspill tidlig i arbeidet med læreplanene, slik at det ble bedre tid til å vurdere tilbakemeldingene og å gjøre endringer. Det var mange som var positive, og det er delte meninger om hva som bør endres. Disse innspillene skal læreplangruppene bruke i sitt arbeid inn mot sine endelige læreplanutkast. Før læreplanene kan bli fastsatt som forskrift, må læreplanene på en offentlig høring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Disse høringene er planlagt fra 18 mars til 15 juni, og av den grunn vil denne analysen kun inneholde spørringen fra november 2018 fordi høringene kommer for sent.

### **De største endringene i de nye læreplanene**

De største endringene fra den forrige læreplanen til dette nye førsteutkastet for læreplanen i KRLE, er at det er mer åpenhet og at den har mindre definerte mål. Kompetansemålene er mer generelle og åpne enn i den tidligere læreplanene (LK06). I skissen for den nye læreplanen i KRLE er det færre kompetansemål enn i den gamle. I LK06 er det 54 kompetansemål for KRLE etter 10.trinn, mens i den nye læreplanskissa er det 9 kompetansemål. En av de største endringene er at det er gått bort i fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene, men heller å bygge opp faget tematisk der det legges vekt på at elevene skal utforske og forstå. Dette begrunnes ut i fra at det er viktigere med en bred og grundig religionsforståelse enn at alle elever skal sitte inne med akkurat samme fakta- og historiekunnskap om enkelte religioner.

### **Analysens tre spørsmål**

For å få svar på oppgavens problemstilling om hvordan de store lærerutdanningene ser på fagfornyelsens utkast til KRLE-faget, har jeg valgt å fokusere på to områder som var viktige i

forarbeidet, nemlig dybdeløring og demokratisk medborgerskap. Oppgavens forskningsspørsmål er: Hvordan er lærerutdanningens blikk på dybdeløring, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene? Og hvordan er lærerutdanningenes blikk på et av de tre nye tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap i den nye læreplanen, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?

Jeg har sett på alle høringsuttalelsene, men jeg har valgt å konsentrere meg om svarene fra lærerutdanningene, og da uttalelsene til læreplanene i KRLE. I den offentlige høringsrunden var det et skjema som både skoler, lærere, institusjoner og større lærerutdanninger kunne svare på. Her kunne de sende inn svarene i et svarsjema, der de skulle svare på 13 spørsmål til læreplanskissen med ”ja”, ”nei” eller ”vet ikke” samt utfyllende kommentar. For å svare på min problemstilling, var det tre spørsmål som skilte seg ut. De ble valgt fordi de er rettet mot forskningsspørsmålene i oppgaven. Disse tre spørsmålene er utgangspunktet for analysen som skal besvare oppgavens problemstilling. De 3 spørsmålene er: (som henholdsvis er nr.1, 7 og 8 i skjemaet):

1. Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevenes kompetanse i faget. Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget?
2. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget og er integrert i kompetansemålene. Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivare tatt i læreplanskissen?
3. Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdeløring. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdeløring?

Analysekapittelet er delt inn i tre deler. Det første delen vil sentreres generelt rundt ny læreplan i KRLE. Den andre delen vil sentreres rundt forskningsspørsmålet: Hvordan er lærerutdanningens blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene? Her vil høringsuttalelsene fra spørsmål 2 være utgangspunktet. I den tredje delen vil det sentreres rundt forskningsspørsmålet: Hvordan

er lærerutdanningenes blikk på dybdelæring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene? Her vil høringsuttalelsene fra spørsmål 3 være utgangspunktet.

### **Hvor de ulike lærerutdanningene står**

Av de høyskolene og universitetene som har svart, var noen mer positive til læreplanutkastet enn andre. Universitetet i Bergen, NTNU og Høgskulen på Vestlandet var de som skilte seg ut som de av lærerutdanningene som var positive til de nye læreplanskissene. Universitetet i Oslo, OsloMet, Universitetet i Agder, Nord Universitet, Høgskulen i Volda, Høgskolen i Østfold og Høyskolen for ledelse og teologi var de som var mest negative til endringen av læreplanen. Høgskolen i Innlandet og MF vitenskapelig høyskole stiller seg i midten, verken positiv eller negativ. Flere har svart på bare ett av spørsmålene, og det gir ikke en tydelig indikasjon på hvor de står. En forkortelse av lærerutdanningene, og hvilke avdeling hvor svarerne kommer fra, ligger som et vedlegg.

#### ***4.1 Er de nye læreplanskissene tydelige?***

Med utgangspunkt i det første spørsmålet på svarskjemaet for høringsuttalelsene, har lærerutdanningsintuisjoner fra 15 offentlige universitet og høyskoler og 4 private høyskoler svart. De kunne svare ja, nei eller vet ikke og med et utfyllende svar. Spørsmål 1 lyder: ”*Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevenes kompetanse i faget. Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget?*”

På dette spørsmålet var det 20% som svarte «ja», 60% som svarte «nei» og 20% som ikke har angitt svar av de offentlige universitetene og høyskolene, mens det var 25% som svarte «vet ikke» og 75% som svarte «nei» blant de private høyskolene.

Det er delte meninger mellom svarene på dette spørsmålet. Noen er tydelige, mens andre er vage. De lærerutdanningene som har svart ja på dette spørsmålet, svarte ja, men med et ”men” eller ”stort sett”. De som har svart nei svarer mye av det samme som de som har svart ja, men i en mer negativ tone. Flere peker på at læreplanmålene og kjerneelementene gir et stort handlingsrom, samtidig som det innebærer et stort ansvar for lærerne. Dette vil styrke profesjonsfaglig kompetanse, og passer godt med de siste årenes endringer i lærerutdanningen, mener flere. Det er vanskelig å si noe om lærerutdanningene mener at læreplanskissen gir en generell tydelig retning for det eleven skal lære i faget eller om de mener nei på dette. Fordi de alle har svart vagt ja eller vagt nei.

### **Store og vage kompetansemål**

De av lærerutdanningene som svarte nei på spørsmålet om læreplanskissen gir en generell tydelig retning for hva eleven skal lære i faget, var enige om at det var et behov for å redusere antallet kompetansemål, og å gjøre læreplanen mer kortfattet enn den som er i dag (LK06). Og at det var helt nødvendig å kutte fagets omfang. Flere mener at læreplanen generelt ikke er spesifikk nok når det kommer til fagkunnskap.

Universitetet i Agder er en av de lærerutdanningene som mener at kompetansemålene er store og vage. De mener at retningen for elevenes kompetanse ikke blir tydelig nok når kompetansemålene er gjennomgående store og vage. I følge dem har læreplanen gode minoritetsperspektiver, men læreplanen kommer ikke godt til rette med tanke på majoritetsperspektiver. De utdyper det slikt:

Ingen religioner og livssyn er navngitte, og etiske spørsmål er ikke konkretisert med unntak for kjønn og seksualitet i religionene. Læreplanen gjør dermed lite for å sikre et viktig prinsipp i norsk skole, at alle elever skal få noenlunde lik opplæring innholdsmessig. Vi mener det er ekstra viktig at læreplaner for et mangfoldssamfunn legger opp til at elevene skal få ganske mye felles kunnskap. Denne planen prioriterer isteden lokale valg konsekvent. Skolens læreplaner får også konsekvenser for lærerutdanningene som skal gi lærere den faglige basiskunnskapen de trenger. Dette taler for tydeligere innholdsangivelser.

Universitetet i Agder sier her at fordi læreplanskissen ikke navngir noen religioner eller livssyn samt at etiske spørsmål ikke er konkretisert, blir ikke et viktig prinsipp i norsk skole sikret, nemlig prinsippet om at alle elever skal få en noenlunde lik opplæring innholdsmessig. Dette bryter med prinsippene fra L97, som la vekt på at det skulle være lik undervisning over alt i landet, det skulle i teorien gå an å skifte skole til et helt annet sted og allikevel kunne følge undervisningen (L97). Dette faller bort når det blir gitt stor frihet, og ulikheter blir praktisert gjennom de nye læreplanskissene.

Høgskulen i Volda mener at læreplanskissen ikke nevner noe konkret om substansiell basiskunnskap som elevene bør lære seg. De mener det kan virke som om at skissen ikke anser en viss form for basiskunnskap som nødvendig.

Kompetansemålene er vide og vage, til dels knapt forståelige. Det sentrale i faget synes ikke å være å lære noe om det fagstoffet som bokstavene KRLE står for, men å lære hvordan en kan lære noe om KRLE-stoffet. Det er i så fall et håpløst prosjekt. En kan ikke lære noe innen et fag, uten at en tilegner seg den mest nødvendige basiskunnskap i faget. I så måte feiler læreplanskissen helt.

Høgskulen i Volda vil at elevene skal lære om fagets kjerne, altså bokstavene til faget, kristendom, religion, livssyn og etikk. Det skal ikke bare være generelt om stoffet i faget, det skal være klart hva faget handler om og hva bokstavene står for. Her er det en redsel fra flere hold der man er redd for at det som ikke står eksplisitt dermed ikke blir undervist i.

En annen lærerutdanning som har utalt seg er Universitet i Oslo, som også mener at lærerplanskissen har gjort et forsøk på å kutte i fagets omfang, noe som de tenker er helt nødvendig. De kommenterer:

Planen får godt fram hvordan KRLE kan bidra til mangfoldskompetanse, men bortsett fra det er fagets profil, innhold og retning foreløpig ikke særlig tydelig. I beskrivelsen av det tredje kjerneelementet sies det treffende at faget "skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål." Denne siden ved faget er viktig for mange elever, og den må synliggjøres som en del av fagets profil.

De foreslår også at del 1 får en fyldigere beskrivelse, hvor fagets relevans kommer frem og skolens verdigrunnlag kommer til uttrykk og blir kommentert, og beskrivelse av de tverrfaglige temaene blir bedre. De skriver også at KRLE faget har mer å by på, men som ikke viser seg i læreplanskissen. De foreslår at:

vektleggingen av kunnskaper og ferdigheter suppleres med holdninger, og at muligheten for identitetsforvaltning gjøres synlig. Dette er en del av skolens dannelsingsoppdrag, og KRLE-faget kan gi gode rammer for et slikt arbeid som ivaretar elevenes integritet.

Universitetet i Oslo sier her at KRLE-faget kan være med på å gi gode rammer for å ivareta elevenes integritet. For å få til dette, må vektleggingen av kunnskaper, samt ferdigheter, utfylles med holdninger og synliggjøre muligheten for identitetsforvaltning, som er en del av skolens dannelsingsoppdrag. Fra teorikapittelet kunne Lippe og Undheim (2017) understreke at skolen er en viktig møteplass og sosialiseringsarena. Skolen og KRLE-faget er en viktig arena hvor elever lærer holdninger som respekt, toleranse og åpenhet for religiøst og kulturelt mangfold.

MF vitenskapelig høyskole kommenterte at læreplanskissen til KRLE-faget møter mange av de retningslinjene om relevant kompetanse, sammenheng, tydelige prioriteringer samt støtte og styring for lærere, men de mener at det samtidig er mer å hente på å gjøre dette enda tydeligere. De utdyper det slik:

Vi merker oss at KRLE-faget i planen fremstår som mer individualiserende enn før, og at det i større grad angir formale ferdigheter. Der det i den tidligere planen var vekt på kunnskap, allsidig dannelse, dialog og forståelse er det nå et mer instrumentelt perspektiv: Faget KRLE-gir eleven redskaper til å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn får elevene evne til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidsliv. KRLE gir elevene kompetanse i å håndtere etiske utfordringer i ulike sammenhenger.

MF hevder her at KRLE-faget i læreplanen fremstår, mer enn før, som individualiserende, og i større grad beskriver formale ferdigheter. Der det før var lagt vekt på kunnskap, en allsidig danning, forståelse og dialog, er det nå mer et instrumentelt perspektiv.

I kompetansemålene etter 10. trinn er det bare ett av ni kompetansemål som direkte omtaler «ulike religions- og livssynstradisjoner» (samt ett kompetansemål om kjønn og seksualitet i religioner og livssyn). Dette er for få kompetansemål for et så omfattende fagområde (kjerneelement 1), og målet er i tillegg svært generelt.

De mener også at kompetansemålene etter 10.trinn ikke stemmer helt, bare ett av ni kompetansemål omtaler direkte ulike religioner og livssynstradisjoner. Det er også bare ett kompetansemål om seksualitet og kjønn i religioner og livssyn, noe de mener er for få kompetansemål for et så omfattende fagområde (kjerneelement 1). I tillegg er målet svært generelt, skriver MF.

NTNU er stort sett enig i at læreplanskissen gir en tydelig retning for det elevene skal lære i faget, men de mener:

Bruken av ferdighetsverba i kompetansemåla og omtalen om vurdering er rotete og verkar lite gjennomtenkt - er det ein samanheng her (som det burde vere), er det ein progresjon?.

NTNU er en av de som har svart «ja» og er stort sett positiv til den nye læreplanen, men de har noen kommentarer. Her er et eksempel på svarkategoriene som blir litt forvirrende. Det er et ja, men vi mener etterfulgt med en litt positiv tone. Inntrykket mitt er at de er som de skriver, stort sett enig, med at den nye læreplanskissen gir en tydelig retning for hva eleven skal lære i faget, men siden de er stor sett enig er det noe som mangler. Det som mangler, er hvordan ferdighetsverbene blir brukt i kompetansemålene, og det blir rotete formulert om beskrivelsen av vurdering. Men er de alt i alt stort sett enig i spørsmålet om at læreplanskissen gir en tydelig retning for hva elevene skal lære i faget.

Universitet i Agder mener også at, sammenlignet med læreplanen som er nå, er kunnskapsinnholdet mindre presist, og beslutninger er overlatt til den enkelte læremiddelprodusent, skole og lærer. Det blir da forskjeller rundt omkring hva elever lærer, det blir ikke et fellesfag. Det elevene lærer avhenger da av hvor de bor og hvilke lærere de har, og det er da ikke gitt at alle har felleskunnskap og forståelse om det samme.

Sammen med Universitet i Agder mener også Universitet i Oslo at de nye læreplanen til KRLE stiller store krav til læreren og skolene, fordi i skissen for den nye læreplanen i faget er det mindre klart hva eleven skal lære i KRLE-faget, og da blir det opp til hver enkelt lærer å velge. Derfor foreslår de:

At en i det videre arbeidet synliggjør mer av den kompetansen som nå er pakket inn i mer generelle mål. Selv om det vil kunne øke antall mål noe, vil det gi en tydeligere retning og neppe gjøre det faktiske skolefaget større. I del 3 er det viktig å tydeliggjøre hvordan læreren kan arbeide med holdningsaspektet i faget i vurderingsarbeidet.

For at ikke den enkelte skole og lærer skal gjøre forskjeller rundt om i landet, mener de altså at det må gjøres noen grep i læreplanen. Målene må blir mer synliggjort og tydelig for at det skal bli lettere for læren.

MF anser målene for generelle, og at det ikke må være opp til lærere eller forlag hva som tas med eller hva som velges bort:

I læreplanen står det at kristendommen og andre religioner kan behandles enkeltvis og i sammenheng. Det bør ikke være opp til lærere eller forlag å velge bort religioner med opphav i Asia eller jødedom, selv om det er få jøder, buddhister, hinduer med mer i norske lokalmiljø. Dette er viktig for å ivareta minoritetene i det norske samfunnet og for å ivareta en komparativ og global religionskompetanse.

Her er MF, i likhet med andre, enig om at det blir gitt for stor frihet og for liten spesifisering av hvilke religioner som skal med og ikke. De mener at læreplanen i grunnskolen er en kontakt mellom hjem og skole, og derfor bør ha et mer tydelig innhold:



Vi ønsker oss altså et tydelig fokus på innhold – fagets ”hva”: religion og livssyn som mangfold og levd liv, som etablerte tros- og livssynssamfunn med lange historiske linjer, konfesjonelt mangfold, og med en tydelig plass for fagets begrepsapparat (hellige tekster, ritualer, praksis, materielle uttrykk etc.).

De mener at denne kompetansen trenger både minoritets- og majoritets elever i den norske skole for å møte utfordringer både i dagens og framtidens samfunn, om man skal hindre å skape fordommer og stereotyper.

### **Spenningen om verdensreligionparadigmet i fagmiljøet**

Begrepet ”verdensreligioner” som ble beskrevet i teoridelen, er en vanlig måte å betegne religioner på i ulike sammenhenger. Da snakker man ofte om religioner som har en viss størrelse og en stor geografisk spredning. De religionene som er nevnt i dagens læreplaner (kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen og buddhismen) har alle mange millioner tilhengere, og man finner de i Norge og i flere verdensdeler. Det er en stor spenning i ulike fagmiljøer om verdensreligionparadigmet og verdensreligionbegrepet er et omdiskutert tema. Flere i fagfeltet innenfor religionsvitenskap er kritiske til hvordan KRLE-faget styres av en tradisjonell oppdeling av de ulike verdensreligionene. Men hva mener lærerutdanningene om at de nye læreplanskissene ikke har tatt med inndelingen av kompetansemålene etter verdensreligionene?

Høgskolen i Innlandet mener at de allerede eksisterende læreplanene har mange styrker og kunne med fordel vært brukt som utgangspunkt for arbeidet med den nye læreplanen. De mener også:

Vi ser imidlertid også at det finnes argumenter for ikke å gruppere kompetansemålene etter dagens hovedområder som i stor grad er basert på de ulike religiøse tradisjonene, det som ofte kalles «verdensreligionerparadigmet». Vi ser verdien av å vektlegge generell kompetanse knyttet til å forstå og analysere religiøse tradisjoners og livssyns funksjoner og rolle. Selv om vi legger til grunn at læreplanutvalget ønsker en ny

organisering av kompetansemålene, mener vi at forslaget går altfor langt i den nye retningen.

Høgskolen i Innlandet påpeker her at det finnes argumenter for å ikke gruppere kompetansemålene etter de ulike religiøse tradisjonene, de som ofte kalles verdensreligionparadigmet. De påpeker også at læreplanutvalgets ønske om en ny organisering av kompetansemålene, har gått for langt i den nye retningen, der de ikke har med noen av verdensreligionene.

Undervisningen i KRLE rives ofte mellom det å skal trekke frem noen karakteristiske trekk ved hver enkelt religion, men samtidig å skulle være åpen for at det eksisterer et mangfold innen for hver religion. Det er ofte de såkalte verdensreligionene som er i hovedfokus. Religionene som nevnes i dagens læreplanen (LK06) i KRLE er kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme. Samtidig som de blir omtalt for å være verdensreligioner, omtales de også som "levde religioner". Årsaken for at det er nettopp disse religionene som vektlegges i skolen, er at de er levende religioner i verden i dag, samtidig som det er de religionene som har flest tilhengere (Andreassen, 2016). Med andre ord kritiske.

Høgskolen for ledelse og teologi mener:

Som mange høringsinstanser tidligere har påpekt, lider planen generelt under en vektlegging av utforsking og refleksjon på bekostning av kunnskap om religioner og livssyn - spesielt kristen tro og kulturarv.

Høgskolen for ledelse og teologi vil ha mer kunnskap om religioner og livssyn inn i undervisningen. De mener at kunnskap om de ulike religionene og livssyn går på bekostningen av den nye vektleggingen av det å utforske og reflektere. Selv mener jeg at det å utforske og reflektere er en viktig del av nettopp KRLE-faget. Dette er ett av få fag som legger til rette for det å reflektere over ulike verdier, holdninger og trosretninger. Det er et fag som ikke har to streker under svaret. Det er viktig med et fag i skolen der det er lov å tenke, diskutere og samtale om ulikheter, likheter, samfunn og kulturer. Det betyr ikke at kunnskap og begrepslæring om religioner og livssyn skal bort, men at det må være rom for undring, refleksjon og utforskning.

Universitet i Bergen skiller seg ut som en av lærerutdanningene som er veldig positive til læreplanendringen. De svarer her at de synes at læreplangruppa har lykket med innovative grep, fordi de nye læreplanene gir et større rom for å arbeide med andre perspektiver som har vært sentrale i religionsfaglige diskusjoner de siste årene, som materialitet, kultur og media. Planene gjenspeiler også en tydelig faglig kritikk mot det såkalte verdensreligionparadigmet, som har preget fagfeltet de siste tiårene. Det er med på at vi i større grad kan jobbe mer med religion som ”levd religion”, en dreining de mener vi kan se i religionsforskning de siste årene. På denne måten mener UiB at læreplanene fremstår som fleksible og fremtidsrettede. Det er særlig viktig for et fag som KRLE å få en læreplan som ikke blir raskt utdatert, fordi faget har vært i gjennom seks læreplanrevisjoner de siste 20 årene. Universitetet i Bergen kommenterer:

Vi er med andre ord svært positive til at dette ikke bare har vært en «slanking» av gjeldende læreplaner, men en gjennomgripende endring som faktisk gir oss et nytt og faglig oppdatert fag.

En av UiBs førsteamanuensis i religionsvitenskap fagdidaktikk, er Marie von der Lippe. Hun har vært en fremtredende stemme i religionsdebatten i mange år, og en av hennes kampsaker er å fjerne ”K”-en i religionsfaget for å kunne tilrettelegge for et større mangfold. Det kommer frem i masteroppgaven til Dyvik og Næss at hun er positiv til fagfornyelsen, og hun er en motpol til andre i det religionsfaglige miljøet (Dyvik og Næss, 2018). Dette er noe som vi ser gjenspeiler seg i kommentarene til UiB og deres generelt positive innstilling i kommentarene til læreplanene i KRLE.

Som også flere av de andre lærerutdanninger mener også MF vitenskapelig høyskole noe om verdensreligionsparadigmet. De skriver:

Læreplanen viser til Opplæringsloven §2-4, og undervisningen skal romme både kristendommen, andre verdensreligioner, livssyn og etikk. I fagmiljøer har det vært diskusjon om verdensreligions-paradigmet, om det fører til favorisering av enkeltreligioner og mindre vekt på mangfold. Dette er en sentral debatt, særlig med

tanke på utvalg og hva og hvem man lar representere religion. Vi vil likevel be plangruppen vurdere risikoen for å helle barnet ut med badevannet når en ikke benevner religiøse tradisjoner ved navn. Religioner og livssyn finnes som navngitte og mangfoldige sosiale og kulturelle størrelser med historiske tradisjoner, og mennesker beskriver seg selv som kristne, jøder, ateister mm – selv om de også kan forstås som konstruksjoner. Dette mangfoldet ligger som en forutsetning i læreplanene, men det må skrives mer frem. Skissen henviser til Opplæringslovens beskrivelse av innholdet i faget (§2-4) og vektingen i faget (1.3). Dette må også synliggjøres bedre i planen.

Verdensreligionsparadigmet har vært diskutert i fagmiljøer. Her skriver MF at diskusjonen rundt det er om det fører til favorisering av enkeltreligioner og mindre vekt på mangfold. De mener det er en sentral debatt, særlig med tanke på hvilke religioner og livssyn som blir utvalgt og hva og hvem man lar representere religion. De påpeker også at læreplanen viser til Opplæringsloven §2-4, hvor det står at undervisningen skal omhandle både kristendommen, andre verdensreligioner, livssyn og etikk. Påpekningen av at læreplanen tuftes på Opplæringsloven og at det ikke er kompetansemålene alene som bestemmer hva elevene skal lære, er viktig med tanke på at kompetansemålene må sees i sammenheng med Opplæringsloven. Selv om det ikke står eksplisitt i kompetansemålene hvilke religioner som skal tas med, står det i Opplæringslovene hva undervisningen i skolen skal romme.

Under ”fagspesifikk tekst om hvordan verdigrunnlaget synliggjøres i faget” i læreplanen står det:

Opplæringsloven gir føringer for undervisningen i kristendom, andre verdensreligioner og livssyn og at undervisningen skal foregå på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (§ 2-4). Læreplanen spesifiserer ikke hvilke religioner og livssyn det skal arbeides med under hvert enkelt kompetansemål, men til sammen skal elevene bli godt kjent med bredden av religioner og livssyn. Alle kompetansemålene legger til rette for at både kristendom og andre religioner kan behandles både enkeltvis og i sammenheng. Dette gir lærerne valgfrihet i planleggingen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Undervisningen skal foregå på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Opplæringsloven gir en føring for undervisningen i noen religioner, som kristendom og andre verdensreligioner og livssyn, men læreplanen spesifiserer ikke hvilke religioner og livssyn som skal arbeides med under hvert enkelt kompetansemål. Det er dette som gir læreren valgfrihet i planleggingen.

### **Slutten for KRLE som humanistisk fag?**

OsloMet er enig i at det har kommet mange gode innspill på førsteutkastet til ny læreplan i KRLE. De er også enige i innspillet om det som dreier seg om å styrke det materiale innholdet i planen og at det formale metaperspektivet må tones ned, særlig da med tanke på lavere alderstrinn. De kommenterer også at:

Vi er bekymra for at ein risikerer å forlata tanken om KRLE som eit breitt orientert humanistisk kulturfag (det einaste i skulen!) til å bli eit spesialisert og metateoretisk orientert studium av religion på avstand. Her trur vi særleg eit religionshermeneutisk perspektiv kan gi ein ståstad som balanserer godt mellom innside og utside, mellom kristen kulturarv og sekulær reduksjonisme.

OsloMet er bekymra for å miste det eneste faget i skolen som er et humanistisk kulturfag. Er dette slutten på KRLE som humanistisk kulturfag? De er redd for at KRLE-faget skal bli mer spesialisert og metateoretisk orientert fag av religioner på avstand, istedenfor som et breitt orientert humanistisk kulturfag som det er i dag. Humanistiske fag er et navn på visse akademiske disipliner. Humaniora studerer uttrykk for mennesker sine evner til å forstå, utforske og forme de åndelige og materielle vilkåra for sine liv (Store norske leksikon, 2019) Religionshistorie er et av de humanistiske fagene.

MF vitenskapelig høyskole hevder at det historiske perspektivet i faget er det viktigste virkemiddelet. De skriver:

Vi vil også peke på viktigheten av det historiske blikket i faget. Historiske perspektiver er det viktigste virkemiddelet vi har mot essensialisering, negative konstruksjoner av andre og radikalering. Vi vil også oppfordre arbeidsgruppen til å

vurdere disse innspillene i lys av hva som er KRLE-fagets eksistensberettigelse i det lange løp. Vi ber om at dette sees i sammenheng med den generelle dreiningen mot samfunnsfag i akademiske studier av religion. Selv om det er mye godt å si om denne dreiningen, mener vi det er viktig å opprettholde KRLE-faget som et annet fag enn samfunnsfag. Vi ser det som avgjørende at faget beholder en humanistisk kjerne, og samtidig ivaretar viktige samfunnsfaglige perspektiver.

De oppfordrer arbeidsgruppen til å vurdere innspillene i lyset av hva som er eksistensberettigelse i KRLE-faget i det lange løp. De mener at historiske perspektiver er det viktigste virkemiddelet vi har mot essensialisering, negative konstruksjoner av andre og radikalisering. MF påpeker at dette bør sees i sammenheng med den generelle dreiningen som er mot samfunnsfag i akademiske studier av religion. MF vitenskapelig høyskole er de eneste som har påpekt viktigheten av det historiske blikket i faget, samt dreiningen mot samfunnsfaget.

## **Oppsummering**

Ut i fra det første spørsmålet, som omhandler læreplanskissen generelt, kommer det frem av lærerutdanningene at det er delte meninger til læreplanskissen. Det går igjen at det er nødvendig, og et behov, for å redusere antall kompetansemål, men også å gjøre planen mer kortfattet enn dagens læreplan, og at skissen er litt for vag og lite konkretisert. Det gjør at det blir rom for tolking for den enkelte lærer og mer frihet, noe som ikke fører til enhet i faget og kan føre til at elevene lærer ulikt, mener flere. Fokuset på verdensreligionparadigmet kommer frem i kommentarene. Hvilke religioner og livssyn som skal bli representert, kan føre til favorisering av enkeltreligioner og mindre vekt på mangfold. Innholdet i læreplanen presenteres for lite, hevder flere av lærerutdanningene. Er det da for tidlig med nye læreplaner og blir det for usikkert for lærerne? Ingen av de som svarte «ja» på dette spørsmålet er entydig enig/positiv. De kunne like gjerne ha svart «nei» eller «vet ikke». Er da hensikten med kategorier som ja, nei eller vet ikke viktig? Blir den avsluttende prosentdelen misvisende for arbeidet videre?

## 4.2 De tverrfaglige temaene godt eller ikke godt ivaretatt?

Det neste spørsmålet i analysen jeg skal se på er originalt spørsmål nr.7 på spørreskjemaet. Dette spørsmålet omhandler de tre nye tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag. Da denne oppgaven har fokusert på demokratisk medborgerskap, var det vesentlig å ta dette med. Spørsmålet som de skulle svare på lyder: *”De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget og er integrert i kompetansemålene. Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen?”*

På dette spørsmålet var det 33% som har svart «ja», 60% som har svart «nei» og 7% som ikke har angitt svar fra de offentlige universitetene og høyskolene, men det var 50% som svarte «nei» og 50% som ikke har angitt svar fra de private høyskolene.

Spørsmålet dreiers seg om de tre nye tverrfaglige temaene som skal inn i den nye læreplanen i delen ”Om faget”. Min oppgave retter fokus på en av de tre temaene, demokrati og medborgerskap, men er det noe å hente i disse svarene? Svarer lærerutdanningene på noe om demokrati og medborgerskap eller er det mest fokus på de to andre temaene? I masteroppgaven til Dyvik og Næss (2018) kan vi lese at lederen av kjerneelementgruppa for religions- og livssynsfaget, Geir Skeie, var usikker på om de hadde klart å få det innholdsmessige i begrepet demokratisk medborgerskap til overflaten:

Skeie informere oss om at han er usikker på om de har klart å få det innholdsmessige i begrepet til overflaten. Han frykter det blir liggende passivt i utkastet til kjerneelementene og at man derfor er avhengig av at leseren har god forståelse av begrepet, slik at vedkommende selv kan trekke ut betydningen. Skeie tillegger også at det bant kollegaer foreligger en varierende forståelse av begrepet (Dyvik og Næss, 2018. S. 100).

En av lederne for kjerneelementgruppa er bekymra for om det innholdsmessige i begrepet demokratisk medborgerskap ikke kommer til overflaten og at man da er avhengig av at leserne har god forståelse av begrepet og da selv kan trekke ut betydningen. Det at Skeie sier at det er en varierende forståelse av begrepet blant kollegaer er kanskje en indikasjon på at ikke alle har forstått hva demokratisk medborgerskap innebærer. Hva har dette å si for de som

har svart på høringsuttaalelsene og spørsmålet om de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen, hvis de ikke helt har forstått et av begrepene?

### **Tre temaer der alle skal være integrert i kompetansemålene, er det mulig?**

NTNU er en av lærerutdanningene som synes at de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling inngår i fagene der det er relevant:

Ja, dei er godt brukte her. Dei gjennomsyrrer ikkje alt, men er tydeleg til stades der ein ser dei er relevant, og på ein godt innarbeidd måte.

Når man samtaler med folk om disse tre tverrfaglige temaene som skal inn i fagene, enten det er med lærere, institusjoner eller bare vanlige enkeltpersoner, er det mange som lurer på hvordan disse tre temaene skal klare å integreres og bli tatt i bruk i alle fag. I noen fag er det mer naturlig enn andre. Målet må jo være å få det inn naturlig, men det krever samarbeid mellom lærere og skoler, der man kan utveksle ideer og erfaringer rundt dette.

Høgskolen i Volda synes også at de finner dem igjen i kompetansemålene hvor det er naturlig at de hører hjemme. Men at det er noe som mangler: ”etiske spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling mangler etter 10.trinn”. De synes at kompetansemål om bærekraftig utvikling mangler etter 10.trinn, her er en oversikt over kompetansemålene elevene skal kunne etter at de er ferdig med 10.trinn:

- *utforske og presentere ulike religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse*
- *utforske og presentere ulike religiøse praksiser utenfor etablerte religionssamfunn*
- *gjøre rede for og reflektere over urfolks religions- og livssynstradisjoner*
- *gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i religioner og livssyn*



- *anvende og drøfte fagbegreper om religion og livssyn*
- *vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religion og livssyn*
- *forstå eget og andres ståsted og håndtere uenighet og meningsbrytning*
- *reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til å vokse opp og leve i et mangfoldig samfunn*
- *identifisere og drøfte etiske dilemma knyttet til ulike former for kommunikasjon*

(Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Universitetet i Oslo kommenterer også at bærekraftig utvikling ikke er nevnt i kompetansemålene:

Forankringen i kompetansemålene kan bli tydeligere enn nå, ikke minst fordi det er snakk om tverrfaglige tema. Nå er ikke "bærekraft" nevnt i noe kompetansemål i skissen, og temaet er ikke profilert på ungdomsskoletrinnet. På mellomtrinnet foreslår vi et nytt kompetansemål: samtale om verdier knyttet til bærekraftig utvikling. Vi foreslår to nye kompetansemål som synliggjør KRLE-fagets bidrag på ungdomsskoletrinnet: utforske etiske perspektiver på bærekraftig utvikling og drøfte hvordan religions- og livssynstradisjoner både kan være hindre for og motivere for et bærekraftig samfunn.

De svarer nei på spørsmålet om at de synes de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen. De vil at forankringen i kompetansemålene kan bli enda mer tydelige enn de er nå, fordi det er snakk om tverrfaglige tema. De kommer med konkrete forslag til to nye kompetansemål på ungdomsskoletrinnet, der det ene er å utforske etiske perspektiver på bærekraftig utvikling og det andre er å drøfte hvordan religions- og livssynstradisjoner både kan være hindre for og motivere for et bærekraftig samfunn.

Høgskolen i Østfold mener et av kompetansemålene er både uklart og for orientert mot individnivå:

Det nærmeste man kommer er det nest siste kompetansemålet etter 10. trinn: "reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til å vokse opp og leve i et mangfoldig samfunn". Dette målet er både uklart og for orientert mot individnivå. Det bør byttes ut med følgende: Eleven skal kunne reflektere over religioner og livssyns plass og rolle i liberale demokratiske samfunn.

I likhet med Høgskulen i Volda og Universitetet i Oslo kommenterer de kompetansemålene etter 10.trinn. Der Høgskulen i Volda og Universitetet i Oslo mener det ikke var noe kompetansemål knyttet opp til bærekraftig utvikling, mener Høgskolen i Østfold det ikke er noe som representerer demokrati og medborgerskap skikkelig.

Nord universitet hevder at de tverrfaglige temaene er materiale i forhold til de formale kjerneelementene:

Tverrfaglige tema: Kjerneelementa er heilt formale, medan dei tre tverrfaglige temaa er materiale, og her har planen nesten ingen ting å seie (sannsynlegvis av di det er vanskeleg å gå frå formale kjerneelementet til materiale emne, dette gjeld også i kompetansemål).

Her kommenterer Nord universitet noe viktig, de påpeker at kjerneelementene er formale, men at de tre tverrfaglige temaene er materiale og at læreplanen sier nesten ingenting her og det fordi det mest sannsynlig er vanskelig å gå fra formale kjerneelement til materiale emner som også gjelder i kompetansemålene. Det at læreplanen sier lite om de materiale tverrfaglige temaene gjør det vanskelig å forstå hvordan det skal brukes og hvordan det skal flettes inn i alle fag.

Høgskulen i Volda er en av de utdanningene som har svart ja på dette spørsmålet. De synes at temaene er fint beskrevet i "1.4 Tverrfaglige temaer i faget i Om faget".

I 1.4 "Om faget" står det:

*Bærekraftig utvikling; er knyttet til utforskning av eksistensielle spørsmål og etisk refleksjon om naturen og menneskets plass. Folkehelse og livsmestring; kan knyttes til verdivalg og utforskning av eksistensielle spørsmål og svar. Demokrati og*

*medborgerskap; aktualiseres gjennom etisk refleksjon og øvelse i perspektivtaking. KRLE bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål i eget liv og være åpen for andres posisjoner samt å møte utfordringer i et mangfoldig samfunn. (Utdanningsdirektoratet, 2019b)*

En av de som svarte nei, var Høgskolen i Østfold:

Hvis KRLE-faget skal bidra til å utvikle demokratiske borgere må planen ha som mål å hjelpe elevene til å reflektere over religioners og livssyns plass og rolle i liberale demokratiske samfunn. Det gjør den ikke i dag.

De mener at om KRLE-faget skal bidra til å utvikle demokratiske borgere må læreplanen fremme det å hjelpe elevene til å reflektere over religioners og livssyns plass og rolle i et liberalt og demokratisk samfunn, noe den ikke gjør i dag.

En av to lærerutdanninger som kommenterte noe om demokrati og medborgerskap var Høgskolen for ledelse og teologi. De hadde kommentar til at de tverrfaglige temaene kunne utdypes og favne mer innenfor selve faget. De skriver:

Under bærekraftig utvikling bør det være aktuelt å snakke om korrupsjon, fattigdomsproblematikk, etikk i næringsliv og arbeidsmoral. Livsmestring kan inkludere identitet og livssyn og etiske grenser, mens medborgerskap også bør omfatte nestekjærlighet og hvordan vi bygger tillit og verdier i samfunnet.

Bærebjelken i det norske samfunnet er at vi har tillit til hverandre og til samfunnet. For å opprettholde det er det viktig med et fag som skaper dette, men også viktig å få fokus på dette inn i andre fag. Når samfunnet endres og blir stadig mer flerkulturelt, er skolen en viktig arena som lærer å skape tillitt og verdier.

Universitetet i Oslo påpeker at de synes det er skrevet kortfattet om de tverrfaglige temaene:

I del 1 er de tverrfaglige temaene omtalt svært kortfattet, knappere enn i de fleste andre fagskissene som foreligger. Her foreslår vi at beskrivelsene brukes som en anledning til å profilere faget sterkere i planen. Det er også viktig at lærere i andre fag

ut fra beskrivelsene kan forstå hva KRLE har å bidra med og at elevene gjennom disse formuleringene kan få hjelp til å utnytte kompetansen de utvikler fra ulike fag. Bærekraftig utvikling er for eksempel et tema som kan bearbeides innenfor kjerneelementene "eksistensielle spørsmål og svar" og "etisk refleksjon" slik skissen fastslår. Men læreplanen bør også antyde hva dette innebærer, og de øvrige kjerneelementene kan trekkes inn.

Her har UiO et godt poeng. Målet med de tre tverrfaglige temaene er at det skal være på tvers av fagene. Da er det viktig med en tydelighet om hva det dreier seg om, også for de som ikke underviser i det faget. Slik får man til samarbeid på tvers av fag og lærere.

### **Livsmestring og holdningsdanning**

Universitetet i Agder mener at de tverrfaglige temaene som kommer inn er i liten grad forbundet med religioner og livssyn samt skolens verdier. De kommenterer:

For mange, også elever og andre i skolesamfunnet, er religion en viktig kilde til livsmestring. Dette bør reflekteres i planen. Videre sier religioner og livssyn mye om naturens verdi og om menneskeverd, likeverd osv. Det virker som om planen legger til grunn at arbeidet med de tverrgående temaene inngår i et filosofisk-etisk prosjekt uten tilknytning til kristendommen, andre religioner og livssyn.

Målet med det tverrfaglige temaene er at det skal inn i alle fag og da gjerne i inn i alle deler. Men det er jo noen deler av et fag der det kanskje er mer naturlig enn andre. Hvis livsmestring bare blir synlig i filosofi og etikk delen, er det allikevel blitt representert i faget. Med tiden blir det kanskje så integrert at det blir enklere og mer naturlig å ta det med i alle deler? Dette blir jo opp til hver enkelt lærer.

Universitetet i Oslo (UiO-PI) kommer med et direkte innspill på folkehelse og livsmestring:

Både den overordnede delen om faget, og kompetansemålene er tilpasset deler av temaet Folkehelse og livsmestring. Det er positivt at etiske og filosofiske perspektiver trekkes frem gjennom hele utdanningsløpet. Vi savner imidlertid tema som viser

sammenheng mellom religion eller kultur i samfunnet man vokser opp i og elevens egen identitetsutvikling. Tema som etikk, moral, religion og kultur er essensielle aspekter ved egen identitetsutvikling, men vi savner denne koblingen i kompetansemålene.

Det de savner som det viktigste er de følelsesmessige aspektet ved de temaene som blir tatt opp. Det gjelder for eksempel i forhold til kommunikasjon, drøfte og samarbeid med andre:

Hvordan vi følelsesmessig reagerer på det den andre kommuniserer påvirker hvor åpen vi er for å høre nye og annerledes tanker. En grunnleggende inndeling av mennesket er i tanker, følelser og handlinger. Det er viktig i et fag som KRLE at man får kunnskap om hva som medvirker til personers handlinger, f.eks. handlinger som blir vurdert av andre til å være dårlig etisk sett. Da er det essensielt å forstå hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre. For eksempel kan det være et langt sprang fra å tenke noe til å gjøre noe, mens andre ganger kan det medføre ulemper hvis det er et kort steg fra følelser til handlinger.

De savner også noe kunnskap om hvordan moral og holdninger dannes og utvikles. Hva er det som påvirker hva vi mener er riktig eller galt. KRLE-faget i skolen blir ofte sett på som et dannelsesfag, og det er nettopp dannelse som ofte blir brukt som begrunnelse for faget i skolen (Andreassen, 2016). Faget skal være med på å gi holdningsdannelse og bidra til felles kunnskapsgrunnlag. Psykologisk institutt ved UiO kommer med en viktig etterlysning om hvordan holdninger og moral utvikles i et fag der et av de viktigste formålene er nettopp holdningsdannelse.

Høgskolen i Innlandet (Inn2) kommer med en kommentar om at:

Det globale perspektivet er for lite synlig. Det må et tydeligere fokus på verdibasert handlingskompetanse i tilknytning til tverrfaglig tema.

De mener altså at det globale perspektivet er for lite synlig og at i forhold til det tverrfaglige teamene må få et tydeligere fokus på verdibasert handlingskompetanse. Handlingskompetanse er å ha de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver. Handlingskompetanse er en samlebetegnelse på kompetansene som skapes

gjennom å kombinere de fire ulike kompetanseformene for å løse problemer; læringskompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse (Grimsø, 2005)

## Oppsummering

Av alle universitetene og høyskolene som svarte og hadde en utfyllende kommentar på dette spørsmålet, var det bare to av lærerutdanningene som nevnte noe om demokrati og medborgerskap. Det kan være fordi det er innlysende hvordan dette temaet skal inn i faget og at skissen er tydelig, eller kan det være uvitenhet rundt det og da vanskelig å komme med en kommentar når man ikke vet nok, slik som Skeie var redd for? Ut i fra disse svarene, ser vi at det er flere som ikke synes at kompetansemålene strekker til med tanke på de tre nye tverrfaglige temaene. Spørsmålet de skulle svare på var om de synes at de tverrfaglige teamene er godt ivaretatt i læreplanskissen, og her var det bare 33% som svarte «ja». I tillegg til de som svarte på dette spørsmålet, var det færre som hadde en utfyllende kommentar enn på spørsmål 1. Hva sier det oss? Er det for lite klarhet i og rundt de nye tverrfaglige temaene, og er det forstått at dette skal inn i alle fag?

### *4.3 Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring.*

Det siste av de tre spørsmålene jeg har tatt med fra spørreskjemaet i denne analysen er originalt nr.8 på spørreskjemaet. Spørsmålet handler om det omdiskuterte begrepet dybdelæring, som kanskje ikke er godt forklart og forstått av lærere, skoler og fagfolk. Derfor er det spennende å se hva lærerutdanningene har svart på dette spørsmålet og om de forstår begrepet. Spørsmålet er: *”Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdelæring?”*

På dette spørsmålet var det 60% som svarte «ja», 27% som svarte «vet ikke», 20% som svarte «nei» og 13% har ikke angitt svar av de offentlige universitetene og høgskolene, mens det var 25% som svarte «vet ikke», 50% som svarte «nei» og 25% som ikke har angitt svar av de private høgskolene.

En utfordring med arbeidet med dybdeløring i skolen, er at det er flere ulike oppfatninger om hva begrepet betyr og hvordan man skal legge til rette for dybdeløring. Begrepet brukes forskjellig i ulike internasjonale policylitteratur samt i ulike deler av læringsforskningen. I Ludvigsenutvalget dreier dybdeløring seg om at en ”gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde” (NOU 2014:7). Synes lærerutdanningene at dybdeløring er blitt lagt til rette for i de nye planene og hvilke kommentarer har de om begrepet?

### **Færre kompetansemål, mer frihet?**

Gir den nye læreplanskissen et realistisk omfang i faget og legger den til rette for dybdeløring, er spørsmålet lærerutdanningene skal svare på her. Flere kommenterer at faget må slankes og derfor redusere i antall kompetansemål. Videre skal vi se på om lærerutdanningene mener at færre kompetansemål gir mer frihet eller bare mer ansvar, og om de synes at dybdeløring øker med mer frihet.

Universitetet i Oslo svarte ja på spørsmålet og kommenterer at:

Her er det grunn til å gi honnør til læreplangruppas forsøk på å slanke faget. Selv om det altså også er problemer ved dette, og selv om antall kompetansemål gjerne kan øke litt, vil en sterkere konsentrasjon i faget legge bedre til rette for dybdeløring.

De mener omfanget i læreplanen skal være realistisk i forhold til timetallet i faget, men de påpeker at antallet i kompetansemålene gjerne kan øke litt, det at faget har redusert kompetansemålene fra 54 til 9 etter 10.trinn mener de nok er litt vel drastisk. Det at det har redusert antall kompetansemål vil gi en sterke konsentrasjon i faget og vil legge bedre til rette for dybdeløring. Altså at færre kompetansemål øker dybdeløring.

De som har svart kanskje her, er alle enige om at det er nødvendig å redusere i antall kompetansemål i forhold til den nåværende læreplanen.

Høgskolen i Innlandet kommenterer:

Vi er enige i målet om å redusere antallet kompetansemål, gir rom for tydeligere prioriteringer og dybdeløring i faget. Vi mener imidlertid det er rom for kompetansemål som konkretiserer innholdet i faget, kfr. sammenlikningen med forslaget til læreplan i naturfag som har langt flere kompetansemål og som tydelig peker ut noen temafelter som undervisningen skal dekke.

De hevder også at ved hjelp av å redusere i antall kompetansemål legger bedre til rette for dybdeløring i faget. Men at her må kompetansemålene konkretiseres mer i forhold til innholdet i faget.

Universitetet i Agder kommer med tydelige tilbakemeldinger på spørsmålet:

Læreplanen virker lite faglig ambisiøs sammenliknet med planutkastene i andre fag. Kompetansemålene bør spisses i innhold og økes noe i antall. Verdensreligionene fra gjeldende plan bør tas inn som obligatoriske. UTDYPING Naturfag, engelsk og samfunnsfag kan i tilmålt tid sammenlignes med KRLE, men det foreslås å legge langt færre kompetansemål til sistnevnte:

De har sett på antall timer de andre fagene har og antall kompetansemål faget har, da kommer KRLE ut med mye færre kompetansemål enn de andre fagene med nesten samme timetall:

KRLE: 580 timer og 24 kompetansemål Naturfag: 615 timer og 73 mål Engelsk: 588 timer og 40 mål Samfunnsfag: 634 timer og 54 mål Engelsk har altså bare 8 flere timer enn KRLE, men har valgt å foreslå 16 flere kompetansemål. Forskjellene til de andre fagene er enda større.

UiA hevder dette ikke er bra fordi det setter faget i en posisjon der andre ser på faget som mindre viktig og derfor kan ta timer fra faget:



Dette er svært uheldig, og kan lett føre til at KRLE fremstår som et «lettvektsfag» som andre fag kan komme til å spise tid fra. Når innholdet er upresist og mye i prinsippet kan velges vekk, vil det sannsynligvis være naturlig å bruke dette faget som en salderingspost i møte med andre fag og prosjekter med et tydelig definert innhold. Det er ikke vanskelig å finne eksempler på at faget nedprioriteres i skolen nå. I en slik situasjon er det ustrategisk å ha en så generell og formalt orientert plan som dette utkastet legger opp til.

UiA kommenterer her at når læreplanen legger opp til at KRLE-faget har færre kompetansemål i forhold til andre fag med samme timetall blir det svært uheldig og kan lett føre til at det blir et fag som andre fag kan spise tid fra. Fordi at når innholdet er upresist og at det er mye i prinsippet som kan velges bort blir det lettere i møte med andre fag og prosjekter som har et tydelig definert innhold å ta tid fra nettopp KRLE-faget. Det at innholdet er upresist gir også større ansvar til læreren om hva som skal tas med og hva som skal velges bort. UiA hevder det er ustrategisk å legge opp til en så generell og formalt orientert plan som dette.

### **Er det mulighet for dybdeløring, eller blir det for vagt?**

Læreplanen åpner for et tverrfaglig samarbeid som gir en mulighet til å jobbe med dybdeløring på nye måter, mener Universitetet i Bergen

Høgskulen i Volda er en av de som har svart på spørsmålet om læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og om læreplanen legger til rette for dybdeløring, de er også en av de som mener at kompetansemålene er redusert fra den nåværende planen:

Antallet kompetansemål er sterkt redusert i forhold til LK06. Men fordi læreplanformuleringene er vage når det gjelder faglig innhold og i stor grad prioriterer formale ferdigheter, er det vanskelig å vurdere omfanget eller muligheter for dybdeløring i faget.

De mener altså at den nye læreplanen ikke legger til rette for dybdeløring fordi læreplanformuleringen er vage når det kommer til faglig innhold og prioriteringen av formale

ferdigheter. Det at de mener den nye læreplanskissen er vag i forhold til formuleringen er kanskje rettet til hvordan kompetansemålene er lagt opp. I læreplanskissen er ikke kompetansemålene strukturert etter religioner som tidligere, og da føler kanskje noen at det blir for vagt og at det ikke står eksplisitt hva de skal ha med.

Høyskolen for ledelse og teologi synes ikke de nye læreplanskissene legger til rette for dybdeløring:

Omfanget er ganske realistisk, men målene er for vage og generelle til å legge til rette for dybdeløring. Man må ha et fundament for å kunne fordype seg. Planen legger opp til mye drøfting og refleksjon uten at kunnskapen for dette er tilstede.

For å få til dybdeløring og ikke en overflateløring gjelder det å ha tydelige og overkommelige mål. Fordi kompetansemålene er for vage og generelle legges det ikke til rette for dybdeløring mener HLT. De mener at læreplanen legger opp til drøfting og refleksjon uten at kunnskapen for dette er tilstede.

De mener også at hvis man måler etter antall kompetansemål kan det virke som om etikkdelen har fått større vekt:

Det er gode grunner til å vektlegge etikk, men det er også viktig at en utbredt tendens i samfunnet og den offentlige samtalen til å identifisere religion med etikk og verdier, balanseres ved at andre aspekter ved religioner og livssyn får tilstrekkelig oppmerksomhet. Opplæringslovens § 2-4 spesifiserer et stort omfang av kristendoms-kunnskap i faget. Planen kan med fordel være mer konkret når det gjelder hva dybdeløring innebærer i denne halvdel av faget, for eksempel ved å peke på kristent mangfold i verden i dag, Bibelen, kristendommen som levd religion og som kulturarv.

HLT mener her at det er gode grunner til å vektlegge etikk, men at det også er viktig at andre aspekter ved religion og livssyn får tilstrekkelig oppmerksomhet enn bare å identifisere religion med etikk og verdier. De mener også at læreplanen kunne med fordel vært mer konkret på hva dybdeløring innebærer i halvdel om kristendoms-kunnskap, her kommer de

med eksempler på hvor den kan gjøres mer konkret: ved å peke på kristent mangfold i vesten i dag, bibelen, kristendommen som levd religion og som kulturarv.

Universitetet i Agder mener at dybdelæring ikke kommer godt nok fram når kjerneelementene er store og vide:

Vi antar at dybdelæringen på en særlig måte skal reflekteres i kjerneelementene, men flere av kjerneelementene i KRLE omtaler store og vide kategorier. Hva skal en gå i dybden i? Kristendom og islam, de største religionene i Norge, er ikke nevnt. Ei heller livssynshumanisme. Elevene skal få innsikt i hvordan et antall uspesifiserte religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Men elevene skal ifølge kjerneelementene ikke nødvendigvis lære særlig mye om grunnleggende kjennetegn ved religioner og livssyn, så som trosforestillinger, trosutøvelse hjemme og sammen med trosfeller, skrifter, fortellinger, høytider, kunst og byggverk – som enten er svakt eller ikke representert i kompetansemålene. Dybdelæring forutsetter et representativt og tydelig stoffutvalg som er i nærkontakt med fagets innhold slik det er lov- og forskriftsfestet.

UiA mener at for å få til dybdelæring forutsetter det at man har et representativt og tydelig stoffutvalg som henger godt sammen med innholdet i faget. De kommenterer her at de antar at dybdelæring skal reflekteres i kjerneelementene men flere av kjerneelementene i KRLE er store og vide kategorier. Kjerneelementene er det viktigste eleven skal lære i hvert fag. De lurer også på hva man skal gå i dybden i, når de største religionene og livssynshumanismen i Norge ikke er nevnt. Igjen trekkes det frem at verdensreligionene og livssyn ikke er nevnt eksplisitt i kompetansemålene i læreplanskissen.

NTNU skriver at læreplanskissa gir for mye handlings- og tolkningsrom slik at den ikke er med på å styre dybdelæring:

Skissa til læreplan gir så mykje handlings- og tolkningsrom at den ikkje er i stand til å styre dette – å gjere planen realistisk vil ligge til skulane/lærarane. Men rammene gir rom for det, absolutt. Vil anbefale utarbeiding av rettleiande material og styrking av kompetanse for faget.

De kommer med en anbefaling om en utarbeiding av rettleidende materiale og en styrke av kompetanse for faget, de mener at dette vil styrke dybdeleringen.

### **Oppsummering**

Det som går igjen i svarene på dette spørsmålet er at faget må slankes, men at det i den nye læreplanskissen er for få kompetansemål i forhold til andre fag med nesten samme timetall. Men med færre kompetansemål, øker dybdelering og ikke bare overflatelæring, mener flere av lærerutdanningene. Flere svarer vagt på dybdelering, og det viser kanskje at det er for lite kunnskap om begrepet, og at det ikke kommer tydelig frem i planen hva det innebærer.

### **Kapitteloppsummering**

Når jeg ser på svarene fra høringsuttalelsene, ser jeg at svarkategoriene ikke har så mye å si. De samme svarene går igjen selv om de har svart ja eller nei i svarskjemaet, det er bare i en litt positiv tone der det er svart ja og en litt mer negativ tone der det er svart nei. Det kommer frem at det er for store og vage kompetansemål. Ut i fra kommentarene, ser jeg at de påpeker at det er for stor frihet i den nye læreplanskissen, og at det legges opp til tolking for hver enkelt lærer. Hvor står spenningen? Er det mellom innholdet og kompetansemålene, eller er det friheten og åpenheten som blir overlatt til den enkelte læreren?

Når vi ser på de tre spørsmålene jeg har valgt ut, er det det første spørsmålet ”om læreplanskissen gir en tydelig retning for hva eleven skal lære i faget” som er det spørsmålet de fleste lærerutdanningene har svart på, og det spørsmålet som har fått flest utfyllende kommentarer. De to andre spørsmålene om, dybdelering og de tverrfaglige temaene, er det færre som har svart på, og det er merkbart mindre utfyllende kommentarer. Det er altså tydelig å se at noe er lettere å svare på enn andre ting. Når ikke en gang lærerutdanningene klarer å svare på spørsmålene, har vi en lang vei å gå. Kan de eller vet de for lite om hva dybdelering betyr og innebærer? Hva vil det si å få inn tre nye tverrfaglige temaer inn i læreplanen, bryr vi oss? Hva nå? Og hvor går veien videre mot læreplanrevisjon? Dette skal jeg drøfte videre i neste kapittel.

## 5 Drøfting

Som vi har sett fra analysekapittelet, er det ulike meninger om de nye læreplanene. Lærerutdanningene påpeker at kompetansemålene er for store og vage, og at det blir gitt for stor frihet til lærerne, og spørsmålet er om denne læreplanrevisjonen kommer for tidlig? Dybdelæring, som det rettes et stort fokus på i fagfornyelsen, vet vi egentlig hva det betyr? Og er det i hele tatt mulig å få tre nye tverrfaglige temaer inn i alle fag?

I dette kapittelet ønsker jeg å ta utgangspunkt i noen av de viktigste funnene fra analysekapittelet, og drøfte dem nærmere i lys av teori som ble presentert i kapittel 2. Funnene som blir presentert er:

- Hva er vitsen med svarkategorier når de ikke er representative?
- Frihet vs kontroll
- Vekk fra verdensreligionparadigmet?
- Forstår vi dybdelæring?
- Tverrfaglige tema i alle fag?

### **Hva er vitsen med svarkategorier når de ikke er representative?**

Spørringen tok utgangspunkt i et svarskjema med svarkategorier «ja», «nei» og «vet ikke» og svarprosenten ble vist i grafer. Det kommer tydelig frem at disse kategoriene er misvisende for innholdet av høringsuttalelsene, fordi bak disse grafene vises det liten forskjell på «ja» og «nei», og dette gir ikke særlig informasjon. Lærerutdanningene svarer på spørsmålet, men alltid med et ”men” og de som svarer «ja», svarer i en litt mer positiv tone enn de som svarer «nei». Det er likevel for små forskjeller til at man kan bruke disse svarkategoriene som en tydelig retningssnor. På spørsmålet om de synes at de nye tverrfaglige temaene er godt i varetatt i læreplanskissene, var det 33% som svarte «ja». Men dette trenger ikke å være representativt, fordi leser man svarene fra høringsuttalelsene, er det lite som skiller et «ja» og et «nei». Svarkategoriene blir misvisende og gir ikke en tydelig indikasjon. Man kan ikke lese høringsuttalelsene ut i fra prosentdelen, man må lese kommentarene til svarkategorien for å få hele bildet. Dette ser vi er gjennomgående i alle spørsmålene, og dette er en svakhet og derfor

er grafene lite verdt. Utdanningsdirektoratet har lagt opp til en ryddig oversikt, men den er ikke gjeldende.

## **Frihet vs kontroll**

I analysen av høringsuttalelsene har vi sett at mange av lærerutdanningene er kritiske til at de nye læreplanene blir for åpne og lite spesifikke. De stiller spørsmålstegn ved om alle får lik undervisning rundt om i landet når planen er så åpen og de stiller spørsmålstegn ved kunnskapen til lærerne. Samtidig er det noen som er positive til økt frihet og muligheten for å gå i dybden i diverse temaer. Dette vil jeg drøfte som en spenning mellom frihet og kontroll i læreplanen. Der L97-planen var en læreplan med stor grad av kontroll og hvor intensjonen var at alle skulle lære det samme rundt om i landet, har de nye planene gått lengre i retning av frihet og muligheter for skolen til å fordele kunnskapsinnholdet

Kommentarene til læreplanskissen dreide seg mye om revideringen av kompetansemålene. I alle de tre spørsmålene som er tatt med, ble reduseringen av kompetansemålene nevnt. I den nye læreplanskissen for KRLE-faget går det fra å være 54 til 9 kompetansemål etter 10.trinn. Antall kompetansemål er kraftig redusert, og de har blitt mer åpne og vage, mener mange av lærerutdanningene. En av de lærerutdanningene som kommenterte at det var blitt vage kompetansemål, var Høgskulen i Volda: *"Kompetansemålene er vide og vage, til dels knapt forståelige"*. Høgskolen i Volda hevder at planene er knapt forståelige, og flere andre lærerutdanninger mener altså at læreplangruppa har gått for langt i de nye utkastene. Hva betyr det at planene er åpne? Er det at det er større overordnende punkter, at verdensreligionene ikke nevnes og at det ikke er spesifikke temaer? Eller handler det om at de som ikke liker de nye åpne planene har et kontrollbehov, og at det er mer definert hva som skal undervises i og om?

Det at planene blir åpne vil sannsynligvis føre til at det blir gitt forskjellig undervisning rundt om i skolene i landet, fordi lærerne kan tolke de nye åpne planene. Flere er skeptiske til dette. Universitetet i Agder er redd for at de nye skissene bryter med L97, de mener at et viktig prinsipp i norsk skole ikke sikres, det at det skal være lik undervisning for alle. Her bryter de nye læreplanene med L97, hvor de nye planene bygger på kompetanseprinsippet.

Samtlige av kommentarene til læreplanskissen påpeker noe om kompetansemål, enten var de blitt for vage eller syntes de det var bra med kutt i antallet, er man blitt for opptatt av kompetansemål? Lærerutdanningene kommer med kritikk av kompetansemålene, det at de har blitt for vide og vage, vil de ha andre planer eller ønsker de seg planer som er mer lik L97? Åpne planer kan være med å gi økt frihet i skolen, det kan gi rom for kreative lærere. Kanskje vil lærere føle seg mindre kontrollerte av en tydelig gitt plan. MF er en av lærerutdanningene som mener at lærere blir gitt for stor frihet og lite spesifisering i de nye læreplanskissene.

I læreplanen står det at kristendommen og andre religioner kan behandles enkeltvis og i sammenheng. Det bør ikke være opp til lærere eller forlag å velge bort religioner med opphav i Asia eller jødedom, selv om det er få jøder, buddhister, hinduer med mer i norske lokalmiljø. Dette er viktig for å ivareta minoritetene i det norske samfunnet og for å ivareta en komparativ og global religionskompetanse

MF anser målene i den nye læreplanen for generelle, og mener at det ikke må være opp til lærere og forlag om hva som tas med eller velges bort i undervisningen.

Religionsfaget er et viktig holdningsdannende fag i skolen, og i religionsdidaktiske faglitteratur og politiske dokumenter blir ofte religionsfagene nettopp omtalt som dannelsesfag, men forfatterne går sjelden inn på hva innholdet skal være (Andreassen, 2016). Det blir da vanskelig å få innsikt i hva det er som gjør religionsfagene i skolen til viktige dannelsesfag, mener Andreassen. Ut i fra høringsuttalelsene fra lærerutdanningene, ser vi at det er mange negative kommentarer til færre og store kompetansemål. Jeg tenker det har med en redsel for at man tror man mister noe når kompetansemålene blir for lite spesifikke. Er det opp til læreplanen hva elevene lærer i skolen eller er det en forventning til at lærere utdannes godt nok til å videreføre noenlunde lik undervisning rundt om i landet? Eller blir det slik Stray mener om verdiformidling i skolen, at det er læreren som skal ta avgjørelsen for hvordan elevene skal utvikle verdier, da dette ikke står beskrevet eksplisitt i kompetansemålene hvordan dette skal gjøres (Stray, 2011). Hvilke kunnskaper og temaer er det som skal være sentrale? Blir det vanskeligere med en mer åpen læreplan? Skepsisen rundt at planene er for åpne, er kanskje også en skepsis rundt at det blir opp til hver enkelt lærers avgjørelse om hva som blir tatt med og ikke i undervisningen når planene ikke er spesifikke i temaene. Er det et behov for kontroll og skal alle lære det samme? Er det en angst for relativisme i læreplanen?

For at det skal kunne være handlingsrom for lærere i skolen, kan det være fordelaktig med få og åpne kompetansemål, men det stilles da større krav til lærernes fagkompetanse og hvordan skolen arbeider med læreplanene. Det er her noen av lærerutdanningene mener at dette kan skape store forskjeller mellom skoler.

### **Vekk fra verdensreligionparadigmet?**

Som vi har sett i analysen, er det mange som nevner spenningen om verdensreligionparadigmet. Denne debatten har pågått lenge i fagmiljøet. I skissen til læreplanen for KRLE er ikke de klassiske fem verdensreligionene eksplisitt tatt med. Der de fem verdensreligionene før strukturerte faget ved å være presentert systematisk én og én, er de nå ikke nevnt i kompetansemålene, kun i innledningsteksten til faget «om faget» og der er de utvidet til seks. Det nye tilskuddet er siikhismen. Denne tilnærmingen er det flere som er begeistret for, og mange mener at den er med på å utvide religionsbegrepet ved at religion ikke blir målt etter standarder. Trine Anker er en av de som mener at endringene i samfunnet og i fagfeltet religionsvitenskap er med på gjøre at vi må tenke nytt om religion- og livssynsfaget i skolen. Hun er også kritisk til hvordan faget fortsatt styres av og rundt de tradisjonelle verdensreligionene, hun er også en av dem som har sittet i læreplangruppa (Anker, 2017). Så mens Anker er positiv til at de fem verdensreligionene ikke nevnes konkret, så er flere av lærerutdanningene skeptiske og synes at de nye læreplanskissene og en ny organisering av kompetansemålene har gått alt for langt ved å ikke nevne dem. Høgskolen i Innlandet er en av de lærerutdanningene som har kommentert at de synes de nye læreplanene går alt for langt i den nye retningen:

Vi ser imidlertid også at det finnes argumenter for ikke å gruppere kompetansemålene etter dagens hovedområder som i stor grad er basert på de ulike religiøse tradisjonene, det som ofte kalles «verdensreligionerparadigmet». Vi ser verdien av å vektlegge generell kompetanse knyttet til å forstå og analysere religiøse tradisjoners og livssyns funksjoner og rolle. Selv om vi legger til grunn at læreplanutvalget ønsker en ny organisering av kompetansemålene, mener vi at forslaget går altfor langt i den nye retningen.



Som vi ser her, påpeker Høgskolen i Innlandet at det finnes mange argumenter for ikke å gruppere kompetansemålene etter de ulike verdensreligionene, men de synes likevel at læreplangruppa har gått alt for langt i de nye planene, og de er da bekymret for at det blir tilfeldig hva som blir tatt med og ikke i undervisningen om religioner og livssyn.

I dag er det kristendom, jødedom, islam, hinduismen og buddhismen som nevnes som de fem verdensreligionen samtidig som de omtales som ”levde religioner”. Grunnlaget for at det er nettopp disse religionene som vektlegges i skolen, er at de er levende religioner i verden i dag og at det er de religionene som har flest tilhengere (Andreassen, 2016). Dette er kritisk, det vil si at det er mange religioner og livssyn som ikke blir tatt med i undervisning fordi det ikke er store nok. Jødedommen er en av de fem verdensreligionene som er inkludert fordi det har en historisk plass, men er et eksempel på få tilhengere på verdensbasis kontra andre religioner.

En av de lærerutdanningene som er positive til at de fem verdensreligionene ikke nevnes eksplisitt, er Universitetet i Bergen. Det kan ha en sammenheng med at førsteamanuensis i religionsvitenskap ved UiB er Marie von der Lippe. Hun har utalt seg mye i religionsdebatten rundt verdensreligionsparadigmet de siste ti årene. Og leser vi masteroppgaven til Dyvik og Næss (Dyvik og Næss, 2018), kommer det frem at hun er positiv til fagfornyelsen, noe som gjenspeiles i UiB sine svar i høringsuttalelsen til læreplanen i KRLE.

Det som går igjen i diskusjonen rundt verdensreligionparadigmet blant lærerutdanningene, er en bekymring for at innholdet i faget glipper.

### **Forstår vi dybdelæringsbegrepet?**

Et av mine forskningsspørsmål var ”hvordan er lærerutdanningens blikk på dybdelæring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?”. Ut i fra analysen som er blitt gjort i kapittel 4, ser vi at lærerutdanningene hadde merkbart mindre kommentarer til spørsmålet som omhandlet dybdelæring enn det første spørsmålet, som omhandlet læreplanen generelt.

Hvorfor var det færre kommentarer til spørsmålet om dybdelæring? Er det tydelig nok hva dybdelæringsbegrepet betyr? Det er fortsatt for lite god teori rundt dette begrepet, som også gjør det vanskelig å forstå skikkelig hva dette begrepet betyr og hvordan det skal forstås inn i

en skolesammenheng. Når lærerutdanningene er positive, snakker de om slankede planer, som de mener fører til mer tid i hvert kompetansemål. Når de er negative, kommenterer de at det er lite innhold i planene. Min hypotese er at dybdelæring blir forstått som mer fordypelse av innholdsdimensjon, og ikke hvordan dybdelæring foregår. Ut i fra teorien som ble presentert om dybdelæring i kapittel 2, handler dybdelæring om kognitive forandringer. Stellan Ohlsson (2011) har en teori om at dybdelæring er en gjennomgående kognitiv forandring, hvor kjernen er at den kognitive forandringen bryter med de kognitive vanene. Han mener at dybdelæring skiller seg fra annen type læring fordi den setter dypere spor i det kognitive systemet. Hans tre former for dybdelæring er kreativitet, overføring av læring og endring av antagelser. Disse tre formene for dybdelæring har alle til felles at læringsresultatet overgår tidligere erfaringer, og konsekvensene av dybdelæring er større enn påvirkningen i form av erfaringene. Ohlsson mener at når man først bryter med de kognitive vanene, skjer dybdelæring. Han mener dermed at dybdelæring skjer når man først trer ut av den automatiske kognisjonen og man blir tvunget til å måtte endre atferds- og tankemønster. Dybdelæring er ikke bare å slanke læreplanene og å få tverrfaglige temaer, dybdelæring handler om hvordan man lærer seg det man skal lære. Hattie og Timperley har en tanke om at tilbakemelding er en viktig del av læringsprosessen og fører til dybdelæring. De mener at å gi tilbakemelding om hvor eleven er, skal og hvordan hun eller han kommer seg dit, er viktige spørsmål som hjelper og motiverer elevene til læring. De mener dermed at et ideelt læringsmiljø er der både elever og lærere søker svar på disse spørsmålene (Hattie og Timperley, 2007). Lærere må ikke se på hva som er blitt tatt med og hva som er borte fra læreplanene, de må tenke hvordan kan en, som lærer, legge opp til en undervisning som fører til dybdelæring. Skal en klare det, handler det om læringsmetoder, og ikke innholdet i planene eller hvordan de er strukturert, i følge Ohlsson, Hattie og Timperley.

Lærerutdanningene som har kommentert på spørsmålet om dybdelæring, gir uttrykk for at færre kompetansemål er med på å øke dybdelæring. Universitetet i Oslo kommenterer:

Her er det grunn til å gi honnør til læreplangruppas forsøk på å slanke faget. Selv om det altså også er problemer ved dette, og selv om antall kompetansemål gjerne kan øke litt, vil en sterkere konsentrasjon i faget legge bedre til rette for dybdelæring.

UiO mener nok at å gå fra 54 til 9 kompetansemål etter 10.trinn er litt vel mye, men ved at det blir færre kompetansemål, så er det med på å øke sjansen for dybdelæringen. Andre lærerutdanninger mener at de kompetansemålene som er i den nye læreplanen er for vage, som Høgskulen i Volda:

Antallet kompetansemål er sterkt redusert i forhold til LK06. Men fordi læreplanformuleringene er vage når det gjelder faglig innhold og i stor grad prioriterer formale ferdigheter, er det vanskelig å vurdere omfanget eller muligheter for dybdelæring i faget.

Hvorfor mener de dette, er det fordi struktureringen av faget er gjort om? Er det fordi verdensreligionene ikke strukturerer kompetansemålene, eller er det fordi det er få kompetansemål og ut i fra disse skal trekke ut alt elevene skal lære? For å få til dybdelæring, og ikke overflatelæring, gjelder det å ha tydelige og overkommelige mål, mener høyskolen for ledelse og teologi. Dybdelæring handler om undervisningene og at læreplanene bare kan legge til rett for dybdelæring, men de kan ikke sikre at dybdelæring skjer.

### **Tverrfaglige tema i alle fag?**

Et av forskningsspørsmålet i denne oppgaven var ”Hvordan er lærerutdannings blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?”. Ett av skolens samfunnsmandat er å danne elever til å bli demokratiske medborgere (Stray, 2011). Dette innebærer at elevene skal lære hvordan de kan delta i samfunnet, lære å være medborgere og det å kunne leve sammen i et politisk fellesskap. En av de viktigste grunnene for å få demokratisk medborgerskap inn i skolen, er å bevisstgjøre elevene rundt at det er viktig å delta i samfunnet og ikke ta demokratiet for gitt. Demokratiet bygger på at medborgerne har et felles verdigrunnlag, og er avhengige av en aktiv deltakelse for at samfunnet skal opprettholdes (Stray, 2011). I høringsuttalelsene var det bare to av lærerutdanningene som hadde kommentert eksplisitt på spørsmålet om demokrati og medborgerskap som et av de tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag. Hvorfor det? Er det helt klart hva dette betyr, eller forstår de ikke hva det innebærer med de tverrfaglige temaene.

Det var totalt 33% av de offentlige lærerutdanningene som svarte «ja», og ingen av de private, som svarte «ja» på at de syntes at de tverrfaglige temaene var godt i varetatt i de nye læreplanskissene. I beskrivelsen i læreplanen står det at demokrati og medborgerskap skal aktualiseres gjennom etisk refleksjon og øvelse i perspektivtaking. KRLE bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål i eget liv, og KRLE bidrar til å gjøre elevene åpne for andres posisjoner samt å møte utfordringer i et mangfoldig samfunn. En av dem som svarte «nei» på spørsmålet var høgskolen i Østfold. De mener at hvis KRLE-faget skal kunne bidra til å utvikle demokratiske borgere, må planen også ha et mål om å hjelpe elevene til å reflektere over religioner og livssyn sin plass og rolle i et liberalt og demokratisk samfunn, noe den ikke gjør i dag. Som Geir Skeie kommenterte i masteroppgaven til Dyvik og Næss (2018), lederen for kjerneelementgruppa for religionsfaget, var han usikker på om hans kollegaer hadde forstått begrepet demokratisk medborger. Han var usikker på om det innholdsmessige i begrepet hadde kommet til overflaten, og fryktet at det ville bli liggende passivt i utkastet og at man derfor er enda mer avhengig av at leserne har en god forståelse av begrepet. Skeie kommenterte også at det forelå ulike og varierende forståelser av begrepet. Hva sier det oss? Det sier oss at det ikke er rart at det er få som har kommentert på dette spørsmålet. Det er liten og variert forståelse rundt begrepet, og da er det ikke rart at lærerutdanningene kommenterer vagt på spørsmålet. Lærerutdanningens blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kommer lite til syne i høringsuttalelsene. Det var få som hadde utfyllende kommentarer til temaet, det er for lite kunnskap og forståelse rundt begrepet, og det fører til at lærerutdanningene ikke svarer på spørsmålet fordi det er usikkerhet knyttet til hva meningsinnholdet i begrepet er. Dette kan få ringvirkninger inn i bruken av de tverrfaglige temaene i skolen

Kunnskapsdepartementet har etter de siste revisjonene valgt å fjerne tverrfaglige temaer fra noen fag, som har skapt mye diskusjon i mediene. Kunnskapsdepartementet har, etter en lang prosess valgt å gå i mot styringsdokumenter som de selv har vedtatt. Der det før stod at de tre tverrfaglige temaene skulle integreres i alle fag der det var relevant, vil de nå kutte flere av de tverrfaglige temaene vekk fra norsk, matematikk, engelsk og musikk. Kritikken mot Kunnskapsdepartementet handler om hvilket grunnlag de kan hevde at de tverrfaglige temaene ikke er hele skolens anliggende, når det både er nedfelt i Stortingsmelding 28 (2015-2016) og der faggrupper har arbeidet i to år for å forklare hvordan de er relevante i alle fag? (FN sambandet, 2019)

## Oppsummering

Jeg har her presentert og drøftet fem funn fra analysematerialet mitt. Det kommer frem at svarkategoriene «ja» og «nei» har lite for seg, og at det er en misvisende indikator for svarresultatet av høringen. Det er flere av lærerutdanningene som påpeker at de nye læreplanene er for åpne, noen mener det er negativt, mens andre synes det fører til frihet i undervisningen. Et av de mest sentrale funnene, er omorganiseringen av kompetansemålene i den nye læreplanen for KRLE-faget. Det at struktureringen av faget går bort i fra å presentere én og én verdensreligion, stiller flere av lærerutdanningene seg kritisk til, mens andre i fagmiljøet er svært positive. Videre ser vi at spørsmålene i analysen, som omhandlet oppgavens to forskningsspørsmål om dybdelæring og demokratisk medborgerskap, ikke er de spørsmålene hvor det har kommet flest kommentarer fra lærerutdanningene. Konklusjonen er da at de vet for lite om begrepene, og det gjenspeiles i svarene også. Kommer da denne læreplanrevisjonen for tidlig? Trenger man mer tid til å forså begrepene? Spør vi personer i fagmiljøet innenfor religionsvitenskap, synes de at struktureringen bort fra verdensreligionparadigmet er på tide, men spør du lærerutdanningene, er dette en ny måte å tenke på og dermed ikke like godt mottatt, kanskje. Oppgaven konklusjon vil bli presentert i neste og siste kapittel.

## 6 Konklusjon

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere det som har blitt vist gjennom teori, analyse og drøfting, slik at jeg, i den grad det er mulig, kan komme med en konklusjon. Målet med oppgaven har vært å undersøke hvordan de store lærerutdanningene ser på fagfornyelsens utkast til KRLE-faget. For å svare på problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål: Hvordan er lærerutdannings blikk på dybdelæring og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene? Og hvordan er lærerutdannings blikk på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og hvordan kommer dette til syne i høringsuttalelsene?

Det er delte meninger om hvordan lærerutdanningene ser på fagfornyelsens utkast til KRLE-faget, noen er positive, mens andre ikke er helt begeistret. Det gjelder særlig omstruktureringen av innholdet i faget, hvor man i de nye planene går bort fra å strukturere faget ut i fra de fem verdensreligionene, slik det ble gjort før. Kompetansemålene er også et av de punktene hvor lærerutdanningene ikke er enige. De nye læreplanskissene er åpne, og kompetansemålene er store og vage, og her er det delte meninger blant lærerutdanningene om det er positivt eller negativt, og om man liker friheten eller om man ønsker seg den kontroll effekten den hadde før. Lærerutdanningene etterlyser at kunnskapsinnholdet i kompetansemålene er mer konkrete. En ting er sikkert, man må gå til høringsuttalelsene for å få det fulle svaret på spørringen, det er ikke nok å bare lese ut i fra grafene øverst i høringsuttalelsene, da ingen har svart utelukkende positivt eller negativt, men med et ”men” i tillegg. Det at det var færre kommentarer til spørsmålene som omhandlet dybdelæring og tverrfaglige temaer, viser at det er en usikkerhet om begrepets betydning og hva det har å si for dens plass inn i skolen. Det er mulig at lærerutdanningene synes at læreplanskissene er for radikale eller forskjellige i forhold til tidligere planer.

## **Utblick**

Denne oppgaven har vært rettet mot fagfornyelsen og prosessen bak å få nye læreplaner. Jeg har sett på høringsuttalelsene fra lærerutdanninger til læreplanen i KRLE. Fordi oppgaven har hatt et begrenset omfang og fordi dette er prosess som fortsatt pågår, har jeg ikke full innsikt i hele prosessen. Oppgaven generaliseres ikke til andre utdanninger, men er et blick på hva de som har svart mener. Men oppgaven er likevel med på å vise hvordan lærerutdanninger ser på fagfornyelsen, og da på første utkastet til læreplanen i KRLE. Det vil bli spennende å følge med på høringsuttalelsene til det ferdige utkastet av læreplanene og selv få ta dem i bruk som lærer høsten 2020.

## Litteraturliste

- Andreassen, B.O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen, didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T., & Lippe, M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), 85-96.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2012) Innehållsanalys. I: Bergström, G. & Boréus, K. (red). *Textens mening och makt: Metodebok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund, Studentlitteratur AB, s. 49-90.
- Bratberg, Øyvind. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Utg.2. Oslo: Cappelen Damm.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding?, Vol. 11, Nr. 3. Art. 6., s. 1-18. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4709> (Lesedato: 05.12.18)
- Dyvik, E. E. & Næss, M. H. (2018) *Fagfornyelsen av religionsfaget: en kvalitativ studie av spenningene i utarbeidelsen av kjerneelementene for religionsfaget*. (Masteroppgave). Det Teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Grimsø, R. E. (2005). *Personaladministrasjon: Teori og praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utg. Bergen: Bokforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.



- Hattie, J. og H. Timperley (2007) «The Power of Feedback». I *Review of Educational Research*. 77 (1)
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. (2018). *Verdensreligioner i Norge*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., P.A. Tufte & L. Christoffersen (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utg. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landfald, Ø.F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (Red.) (2017). *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2014-7-elevenes-laering-i-fremtidens-skole/> (Lesedato: 24.04.19)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1> (Lesedato: 24.04.19)
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: how the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 17.

juli 1998 nr. 61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>  
(Lesedato: 05.04.19)

Sawyer, R. K. (2014). Introduction. The new science of learning. I: R.K Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

St. Meld. Nr. 28 (2015-2016). *En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

(Lesedato: 19.09.18)

Store norske leksikon (2019). *Humaniora*. Hentet fra: <https://snl.no/humaniora>

(Lesedato: 06.04.19)

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm .

Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole: En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), s. 460-471.

Utdanningsdirektoratet, (2018a). *Hva er kjerneelementer*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

(Lesedato: 11.12.18)

Utdanningsdirektoratet, (2018b). *Hva skjer nå i fagfornyelsen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> (Lesedato: 11.12.18)

Utdanningsdirektoratet, (2018c). *Vurdering og dybdelaring*. Hentet fra:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/dagskonferanser\\_18/oslo/vurdering-dybdelaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/dagskonferanser_18/oslo/vurdering-dybdelaring.pdf) (Lesedato: 15.12.18)

Utdanningsdirektoratet, (2019a). *Høringsuttalelsene fra første høringsrunde oktober 2018*.

Hentet fra: <https://hoering-publisering.udir.no/279/uttalelser> (Lesedato:26.04.19)

Utdanningsdirektoratet, (2019b). *Om faget*. Hentet fra:

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/279?notatId=526> (Lesedato: 26.04.19)

### **Eksterne lenker:**

FN sambandet på Facebook (2019). Hentet fra:

[https://www.opprop.net/barekraftig\\_utvikling\\_inn\\_i\\_alle\\_fag\\_pa\\_alle\\_trinn?fbclid=IwAR0WHstkj0TJB-j4rHEgjWTjnntalyQmT8LdqQxpVs-EOQGpMjD6N0HH0zc](https://www.opprop.net/barekraftig_utvikling_inn_i_alle_fag_pa_alle_trinn?fbclid=IwAR0WHstkj0TJB-j4rHEgjWTjnntalyQmT8LdqQxpVs-EOQGpMjD6N0HH0zc)

(Lesedato: 23.04.19)

## Vedlegg

### *Vedlegg 1, Forkortelser på lærerutdanningene*

#### **Lærerutdanning – forkortelser:**

##### Offentlige Høgskoler og Universitet:

Høgskolen i Innlandet

Høgskolen i Innlandet, Senter for samarbeidslæring for bærekraftig utvikling – **Inn2**

Høgskolen i Østfold - religion- og etikkseksjonen – **Høgskolen i Østfold**

Høgskulen i Volda

Høgskulen på Vestlandet, Senter for fysisk aktiv læring Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett – **Høgskulen på Vestlandet**

KRLE-seksjonen ved Institutt for lærerutdanning NTNU – **NTNU**

Nord Universitet

Seksjon for RLE ved OsloMet – **OsloMet**

Universitet i Agder, institutt for religion, historie og filosofi – **UiA**

Universitet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Fagseksjon for religions- og etikkdidaktikk – **UiO**

Universitetet i Bergen, avdelingen for religionsvitenskap fagdidaktikk, AHKR – **UiB**

Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt – **UiO-PI**

##### Private Høgskoler:

Høgskolen for ledelse og teologi - **HLT**

Religionsvitenskap – seksjonen v/MF vitenskapelige høyskole - **MF**

## *Vedlegg 2, Spørsmålskjema til høringsuttalelsene*

# Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

### Spørsmål til høringsuttalelsene

**1. Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevens kompetanse i faget.**

Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget?

**2. Læreplanene skal gjøre barn og unge i stand til å finne løsninger på og møte dagens og fremtidens utfordringer. Eleven skal utvikle relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som har betydning for den enkelte og samfunnet. I læreplanene skal blant annet teknologi vektlegges.**

Synes du læreplanskissen er fornyet og tilstrekkelig fremtidsrettet?

**3. Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal utvikle i faget, og de fastsatte kjerneelementene i faget beskriver det mest sentrale elevene skal lære. Synes du kompetansemålene uttrykker det viktigste elevene skal lære i faget på en tydelig måte?**

**4. Læreplanene skal styre innholdet i opplæringen og skal også gi lærerne et handlingsrom til å tilpasse opplæringen. Opplæringen skal kunne tilpasses ulike elevgrupper.** Synes du læreplanskissen viser en god balanse mellom styring av innhold, og skolene og lærerens handlingsrom for valg av metoder og tilpasning til ulike elevgrupper?

**5. Læreplanverket skal ha god sammenheng og vi skal sikre et verdiløft i skolen. Det betyr at det skal være en sammenheng fra verdigrunnlaget i formålsparagrafen og verdier og prinsipper i overordnet del, til læreplaner for fag.** Synes du verdigrunnlaget er ivaretatt i læreplanskissen?

**6. Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft.**

Synes du samiske verdier er nok belyst i læreplanskissen?

**7. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget og er integrert i kompetansemålene.**

Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen?

**8. Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdelæring?**

**9. Læreplanen skal være et godt arbeidsverktøy for lærere.**

Synes du språket i læreplanskissen er klart og forståelig?

**10. Læreplanen skal ha en fagspesifikk omtale av vurdering som skal utvikles for ulike hovedtrinn og som skal gi støtte til underveis og sluttvurdering. Denne teksten er en tidlig skisse, og vi ønsker innspill på hva som kan være relevant å ha med i en slik omtale. Hva er viktig å ivareta i en fagspesifikk omtale av vurdering i læreplanen uten å begrense lærernes handlingsrom?**

**11. Grunnleggende ferdigheter skal videreføres og videreutvikles. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for hvilke deler av ferdighetene.**

Synes du grunnleggende ferdigheter er godt ivaretatt i læreplanskissen?

**12. Læreplanene skal vise en god progresjon for elevenes læringsløp.**

Synes du læreplanskissen viser en tydelig progresjon i faget?

**13. Alle elever skal ha kunnskap om Norges urfolk samer, samisk historie, språk, kultur, rettigheter og samfunnsliv. Synes du samisk innhold er ivaretatt i læreplanskissen?**