



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Lærings syn i læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram.

En kvalitativ analyse av begrepet «læring» og læringsteorier.

Grethe Grønскеi Bøen

Veileder

Professor em. Sverre Dag Mogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH 9002: Erfaringsbasert Masteroppgave i Religion og etikk 30 ECTS, 2022

Antall ord: 23065



Forord

Jeg var en fast deltaker på MF sitt januarkurs i en årrekke. Hvert år ble det der delt ut en folder med ulike kurs og utdanninger man kunne ta på MF. Her ble jeg introdusert og gjort oppmerksom på *Erfaringsbasert master i Religion og etikk*, og et frø ble sådd.

Høsten 2019, i august, startet jeg opp. Det viste seg at vi var en liten gruppe, med voksne damer og menn, som skulle bli vårt årskull. Gruppa fikk raskt en god tone, og fellesgruppe på Facebook ble raskt etablert – inne i denne gruppa, har vi delt mye og hjulpet hverandre underveis og vi har hatt et fint felleskap.

Jeg må takke spesielt Sverre Dag Mogstad, som har vært min veileder, takk for kloke og godt begrunnede tilbakemeldinger underveis. Sverre Dag Mogstad, har også lært oss å være masterstudenter, med hva det innebar. Han tok oss godt imot, delte gode tips, som har vært verdifulle underveis. Hans faglige kunnskap, blandet med livserfaring og glimt i øyet, har vært enestående. Tusen takk!

Jeg må også rette en stor takk, til familie og venner, som har fulgt meg på denne reisen. Dere har lyttet tålmodig, spurt meg underveis, og hatt stor forståelse for både tidsbruk og min prioritering av tid. Takk for stor forståelse og god omsorg!

Denne oppgaven er skrevet i høstsemesteret 2021 og vårsemesteret 2022, og er min avslutning på min studie i erfaringsbasert master i religion og etikk. Prosessen, som har vært å skrive denne oppgaven, har vært svært utviklende og lærerik. Jeg tror jeg kan si, at jeg har lyktes i å nå min egen målsetning.

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er «læring» og læringsteori i Læreplanen for religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram, som gjelder fra 01.08.22. Jeg spør etter læreplanens læringssyn.

I oppgavens teoridel, legger jeg fram Knud Illris sin læringsforståelsesmodell, med tilhørende definisjon og teoridel. Innenfor læringssyn, har jeg valg og presentere de tre hovedretningenes hovedsyn innenfor læringssyn, som er: Det behavioristiske læringsteori, kognitiv læringsteori og sosiokulturelle læringsteorier.

Oppgavens metode er en kvalitativ læreplananalyse, av Fagfornyelsens læringsforståelse og læringsbegrep. Jeg har valgt å dele analysen inn i tre komponenter, som er følgende: Faglig-læring, sosial-læring og «å lære å lære», denne inndelingen mener jeg er hensiktsmessig i forhold til hvordan læreplanen bruker læringsbegrepet.

Læreplanens læringsforståelse, samsvarer godt med den kognitive læringsteorien til Piaget. I den **faglige-læringen** er det mange aspekter som peker mot den sosiokulturelle læringsteori, og det er det også å finne i **den sosiale-læringen**. I forhold til «å lære å lære», så kan både Piagets *erkjennelsesutvikling* og Vygotskys *aktivitetsteori*, ses i lys av «**å lære å lære**»-begrepet. Ivar Bråtens «mellomstandpunkt» er egentlig ganske beskrivende for Fagfornyelsens læringssyn, det er følgende: «Et mellomstandpunkt i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet, ville være å betrakte læring som noe som skjer i hodet, men også utenfor, i samhandling og felleskap med andre mennesker» (Bråten, 2002, s.12). Denne definisjonen, slår kognitiv og sosiokulturelt læringsperspektiv sammen, og sier at de kan fungere sammen, det ene utelukker ikke det andre.

Forkortelser

- REL01-02 Læreplanen i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende
utdanningsprogram
- NOU:2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag
- NOU:2015:8 Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser
- LK20 Kunnskapsløftet 2020

1 Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 1-2
1.1 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 2-3
1.2 Bakgrunn for valg av tema	s. 3
1.3 Tidligere forskning	s. 3-5
1.4 Kort om metode.....	s. 5
2. Teori	s. 5
2.1 Pedagogikk	s. 5-6
2.2 Behaviorisme	s. 6-7
2.3 Humanisme	s. 7-8
2.4 Pragmatisme	s. 8
2.5 Ulike læringssyn	s. 8-9
2.6 Hva er læring?	s. 9-11
2.7 Behavioristisk læringsteori	s. 12-14
2.8 Kognitiv læringsteori	s. 15-16
2.9 Sosiokulturelle læringsteorier	s. 16-19
3. Metode	s. 19-20
3.1 Begrunnelse for valg av metode – kvalitativ forskning	s. 20-21
3.2 Læreplananalyse	s. 21-22
3.3 Metodekritikk	s. 22-23
4. Læreplaner	s. 23
4.1 Norske læreplaner i historisk perspektiv	s. 23-27
4.2 Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser	s. 27-29

5. Analyse	s. 29
5.1 Introduksjon av Kunnskapsløftet 2020 – Fagfornyelsen	s. 29-30
5.2 Opplæringens verdigrunnlag	s. 30-32
5.3 Læring	s. 32-43
6. Drøfting	s. 43
6.1 Hovedkategorier for analysen av begrepet «læring»	s. 43-51
6.2 Sammendrag av funn	s. 51-53
6.3 «læring» og ulike læringssyn	s. 53-58
6.4 Dybdelæring	s. 58-62
6.5 Dannelse	s. 63-66
6.6 Sammendrag og avslutning	s. 66-68
7. Litteratur	s. 68-70

1. Innledning

Læreplaner fornyes i Norge med jevne mellomrom, omtrent hvert 15. år. Fra august 2020 ble læreplanen Kunnskapsløftet 2020, med navnet Fagfornyelsen innført. Fagfornyelsen er en reform, som innebærer en fornyelse av alle læreplaner for fag i grunnskole og den videregående opplæring. I tillegg til fornyelsen av alle fag, kom det også en ny overordnet del, som erstattet den generelle delen av læreplanverket. Den nye overordnede delen av læreplanen gjelder for alle trinn (1-13) og ble igangsatt fra august 2020. Den nye læreplanen ble trinnvis innført over en periode på tre år. Det vil si at Fagfornyelsen ble innført fra august 2020, til august 2022.

Innføringen av den nye læreplanen bygger på Regjeringens stortingsmelding 28 av 15.06.2015, hvor et sammensatt utvalg, ledet av Sten Ludvigsen, framla rapporten «Fremtidens skole» for kunnskapsministeren. Det er denne rapporten som senere skulle danne kunnskapsgrunnlaget for fornyelsen av skolens fagplaner. Det kom tidlig frem i Regjeringens arbeid med rapporten, at det var dybdelæring og en bedre forståelse som skulle vektlegges og iverksettes i Fagfornyelsen. Denne planen blir sett på som den mest omfattende siden Kunnskapsløftet fra 2006. Regjeringen mente at et samfunn i så store endringer, må også endre skolen, slik at den utdanner for dagens behov.

Læreplaner er hovedstyringsdokumentene for lærere i den norske skole. Disse styringsdokumentene peker ut «sentralgitte» retninger i forhold til form og innhold i skolen. Læreplanene er statlige styringsdokumenter, som har forskriftstatus. Læreplanene er politisk utarbeidet, av sentrale myndigheter på bakgrunn av både politiske verdier og med skolefaglige innspill. Historisk er læreplaner gjennom tidene endret i takt med samfunnsutvikling. Skolen, fagene, didaktikken, metodene og læreplanene har vært i endring, og man kan tydelig se at verdibegrepene «danning» og «læring» har endret seg.

Verdibegrepene danning og læring får mer oppmerksomhet ved innføringen av Fagfornyelsen. I den overordna delen, står det noe om, følgende: «Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning», og det fastsettes at skolen har både et dannelsingsoppdrag og utdanningsoppdrag. Dette henger godt sammen med opplæringslova som sier: § 1-1 «Formålet med opplæringa» står det: «skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt, og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst».

Læreplanen i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (som iverksettes fra 01.08.2022) er satt sammen av flere elementer. Den inneholder: generelle betraktninger om faget, kjerneelementer i faget, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, underveisvurdering og standpunktkarakter. Læreplanen er lagt ut på Internett med lenker til alle relevante under-, side- og overordnede deler. Mange av planens elementer er koblet sammen, og det er svært tydelige på at det er mange interne sammenhenger i planen.

Med dette som bakteppe for min oppgave, vil jeg gå inn i *Læreplan i religion og etikk* – og se på hva denne planen sier om læring og dannelse.

1.1 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål

I mitt arbeid med denne oppgaven ønsker jeg å komme fram til en bredere og bedre forståelse av begrepet «læring», og hvordan dette begrepet skal forstås i læreplanen. Hva er læring? Hvordan lærer vi? Hva slags læring er det fagfornyelsen etterspør? Hva er det vi oppnår med læring? Alle disse spørsmålene rundt læring har jeg prøvd å formulere til en hovedproblemstilling, som er følgende:

Hvilket syn på læring finnes i Læreplanen for Religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram?

Som et bakteppe for selve problemstillingen, er det også noen temaer jeg vil utforske, som henger sammen med «læring».

- Læring og dannelse
- Dybdelæring og forståelse

Disse temaene henger sammen i læreplanen, og jeg anser at de vil være sentrale i min søken, etter det jeg spør om. Disse begrepene vil jeg utforske nærmere. Det vil være naturlig å begynne denne oppgaven med å definere «læring», hva det er, og da gå videre inn i læringsteorier. Dette stoffet vil jeg behandle i min teoridel. Læring og dannelse beskriver et gjensidig samarbeid, som skolen har som sitt oppdrag. Faget religion og etikk er i høyeste grad både et kunnskapsfag

og et dannelsesfag, og har som mål å «omfavne hele mennesket», med kunnskaper om verden og seg selv.

Temaet dybdelæring og forståelse har fått en sentral plass i Fagfornyelsen, og spørsmålet er hvordan forstå dette begrepet? Hvordan definere og forstå begrepet «dybdelæring»? Det har fått stor oppmerksomhet, og mye plass i den nye læreplanen. Er det noe helt nytt, eller er det kjente begrep, i ny språkdrakt? Jeg vil se på dette begrepet, og undersøke hvilke utfordringer som eventuelt ligger i dette begrepet ved navn «dybdelæring». Jeg vil forsøke å sette dette begrepet inn i et historisk perspektiv. Målet er å plassere begrepet og komme inn i kjernen av det, slik at jeg både forstår og kan avvende det på best mulig måte. Oppgavens mål, er å komme inn «i kjernen» til disse læreplanbegrepene, og få ny innsikt.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for oppgaven er at jeg ønsker både for meg selv, og andre som er lærere og som jobber i skolen, og bevisstgjøre seg selv, på forståelse og bruk av fagplaner i skolen. En læreplananalyse av begrepene: Læring – læring og dannelse – dybdelæring og forståelse, tror jeg, og forventer jeg at vil oppleves «oppklarende». Språk, begreper og uttrykk i Læreplaner, tilhører i høyeste grad «skolefolket», og en læreplan er lærerens viktigste arbeidsdokument. Ved å plukke planen fra hverandre, for så å sette den sammen igjen – et annet ord er analyse og tolkning, tror jeg vil belyse planen og begreper på en annen måte, som igjen vil gi en bedre og bredere forståelse.

En læreplan viser at skolen skal ivareta viktige samfunnsoppgaver, og vi som er lærere er viktige budbringere i dette arbeidet. I det norske utdanningssystemet er det viktig at vi som jobber som lærere forstår oppdraget vårt, fullt og helt.

1.3 Tidligere forskning

Begrepet «læring», «læringsteorier» og «dannelse», er det mange som har forsket på gjennom tidene. Disse temaene har fått stor oppmerksomhet, interesse og engasjement hos forskere

gjennom tidene Forståelsen av begrepene har både ulike innfallsvinkler og har hatt ulik betydning gjennom tidene. Her vil jeg presentere noen, som jeg vil bruke senere i oppgaven.

Knud Illeris har forsket og skrevet om læring og læringsbegreper i sin bok *Læringsteorier* (2014). Han snakker om læringsteoriens elementer og om hvordan det hele henger sammen. Han viser tydelig at læring er en prosess, som innehar flere elementer, som må være tilstede hvis læring skal skje.

Ivar Bråten tar i sin bok *Læring, i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (2021) opp ulike perspektiver på «læring», og han belyser også at der er en uenighet om hva læring egentlig er, og hvor den finner sted.

Theo Koritzinskys bok *Tverrfaglig dybdelæring* (2021) omhandler de tre tverrfaglige temaene i Læreplanen. Temaene blir analysert og drøftet, på en kritisk og konstruktiv måte. De tre tverrfaglige temaene, er som følger: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Geir Afdal skriver om læring i sin bok *Religion i bevegelse, læring, kunnskap og mediering* (2013). Han skriver om læring, en måte å fornye seg på, samt å manøvrere seg i et kunnskapssamfunn. Afdal presenterer ulike teorier og læring og kunnskap.

Dannelse, eller (Bildung-tradisjon) er et begrep som beskriver formingen av et menneske. Boka *Dannelse, alt du må vite* av Dietrich Schwanitz (1999), forteller Europas store fortelling, innen vestens litteratur, kunst, musikk, filosofi og vitenskapshistorie. Denne forestillingen av dannelse, har spilt en stor rolle i oppbygningen av vårt moderne samfunn, og den ligger dypt forankret i den vestlige pedagogiske tenkningen.

Dannelse av mennesket er også et stort tema fra filosofien. Aristoteles sin dydstenkning, der han vektla dygdenes, eller dydenes betydning for å bli et godt og dugelig menneske, som videre var en nødvendighet for å «oppnå sjelefred», er tidligere tanker om dette temaet (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2002, s.140).

Den tyske pedagogen Johan Friedrich Herbart (1776-1841) mente at all form for undervisning, måtte inneholde et element av dannelse, slik at enkeltmenneskets karakter ble påvirket. Han

mente at målet i en oppdragelse skulle være «Charakterstärke der Sittlichkeit», en moralsk personlighet (Myhre, 1996, s. 115).

1.4 Kort om metode

I min oppgave har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode, den egner seg godt når man bruker få enheter/elementer. I mitt forskningsmateriale, som er Læreplanen i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02), har jeg foretatt en læreplananalyse, som jeg deretter drøfte opp mot oppgavens teori. I min teoridel har jeg gjort rede for begrepet læring, og tre læringsteorier.

2 Teori

I dette kapittelet ønsker jeg å se på noen pedagogiske innfallsvinkler og læringsteorier sett i sammenheng med det «å lære». Hva vil det si å lære, og hvordan foregår slike prosesser? Er dette noe man kan finne ut av helt eksakt, uansett så er det mange innfallsvinkler og utviklede teorier om hva som skjer. Illeris sier følgende: «at den individuelle side af læring i dag ikke længere anses for at være et rent kognitivt eller «fornuftsmæssigt» forhold, men at følelser og motivasjon, liksom det sociale og samfundsmæssige, alltid inngår i selve læreprocessen og præger dens resultat» (2014, s. 8). Allerede her kan man forstå at det «å lære» er en sammensatt prosess, som består av mange deler.

2.1 Pedagogikk

Innenfor fagdisiplinen pedagogikk, deler man ofte den empiriske vitenskapen i to hovedområder. Humanvitenskap og naturvitenskap. Innenfor humanvitenskapen, finnes de samfunnsvitenskapelige fag, som pedagogikk og psykologi.

I pedagogikk brukes ofte teori fra samfunnsvitenskapen, for bland annet å forklare fenomener. Innenfor samfunnsvitenskapen prøver man «å forstå» mennesket, for igjen å kunne forklare hendelser i samfunnet. Målet er å se sammenhenger og hensikt med menneskelige handlinger

og å avdekke mening, i et fenomenologisk perspektiv. I det fenomenologiske perspektivet, handler det om «det synlige», og at mennesker kan ikke studeres slik som ting. I følge artikkelen *Fenomenologi* til Nilsen, så må mennesket studeres slik: «Menneskene må studeres som handlende, følende, menende, opplevende og forstående individer. Målet med en fenomenologisk tilnærming er å gi en presis beskrivelse av personens egne perspektiver, opplevelser og forståelser» (Nilsen, 2017). Så i dette perspektivet så handler det om den subjektive opplevelsen til den enkelte. Med andre ord, så beskriver man hvordan mennesket opplever virkeligheten, og ikke hvordan virkeligheten er objektiv sett.

Pedagogikk er et fag, med mange fagområder. Det er både en vitenskapsdisiplin, et studiefag og et praktisk fag. «Pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning» (Tjeldvoll, 2018). Pedagogikk er nært knyttet opp mot undervisning.

Innenfor pedagogikk, så er det tre hovedretninger i forhold til hvordan man ser på hvordan kunnskap skapes, eller konstrueres. De tre hovedretningene, representerer tre ulike kunnskapssyn, som er følgende: behaviorisme, humanisme og pragmatisme.

2.2 Behaviorisme

Ideen om at mennesket er *formbart*, ble lansert av John Locke (1632-1703). Han blir klassifisert som empiristenes grunnlegger. Hans mest kjente verk, er *Essay Concerning Human Understanding* (1689). Dette verket handler om den menneskelige forståelsen. I dette verket undersøker Locke «all» vår vitens opprinnelse, sikkerhet og omfang. Hvordan gjør han dette? «I naturvitenskapen forsøker man å formulere lover som skal forklare hvordan ting skjer, man bygger på sanseerfaringer, som vil si: at man må benytte seg av det man har opplevd med egne sanser» (Tollefsen et al., 2002, s.244). I empiristenes viktigste tenkning, er sanseerfaringer og sanseideene.

Burrhus F. Skinner (1904-1990) utviklet behaviorismen til et læresystem. Han tolket mennesket som en mekanisk naturalisme, som vil si at mennesket uttrykker seg i samsvar med fysikkens og mekanikkens lover (Myhre, 1992, s. 274). Behaviorismen har preget synet på læring hos mange pedagoger gjennom tidene. Det behavioristiske læresynet er et positivistisk vitenskapssyn, som vil si at kilden til kunnskap, er iakttagelse og observasjon, og at kunnskapen

kommer fra sansing. Mennesket, kunne man i samme grad som fenomener og tilstander, studere og forklares gjennom sansing/iakttakelse hvordan mennesket formes.

2.3 Humanisme

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) blir regnet som en av opphavsmennene til humanismen. Han hadde helt andre tanker og betraktninger om barnets utvikling og om hvordan kunnskap oppstår, enn det John Locke hadde kommet fram til. Rousseau var en typisk representant for opplysningstiden. I sin bok *Émilie*, kommer tre store ideer klart fram: «Alt – også mennesket – er godt fra Skaperens hånd. Alt forderves under menneskenes hender. Hver alder – også barndommen – har sin selvstendige verdi» (Myhre, 1992, s. 83). Rousseaus viktigste prinsipper var felleskap, likhet og frihet. Han ble betegnet som en reformpedagog, da hans tanker om at det er *barnet*, som må være i sentrum og det sentrale i undervisning, og ikke det man skal lære om.

Det utviklet seg en humanistisk psykologi i 1940- og 1950-årene, den vokste opp og ble en av tre hovedretninger ved siden av behaviorismen og psykoanalysen. Hovedtanken i denne nyorienteringen, var at man ikke lenger oppfattet hjernen som et «koblingsapparat» for stimulus – respons – forbindelser. Nyvinningen gikk ut på at hjernen var et sentrum, for en virksomhet, der søken etter mening og forståelse, var det mest fremtredende karakteristiske trekket. Denne «omtolkningen» av mennesket, gjorde at mennesket blir oppfattet som «aktiv», i stedet for et «reaktivt» vesen (Myhre, 1992, s.275). Nå mente man at individet lærte gjennom et aktivt samspill med omgivelsene.

Jean Piaget (1896-1980) var tydelig påvirket og inspirert av Rousseaus tanker om at det var individet/barnet, som måtte være i sentrum for all læring. Ifølge Piaget, så skal barnet forberedes på fremtiden, ved blant annet og *lære å lære*. Han fikk mye oppmerksomhet, for sine tanker og ideer om hvordan læreprosesser foregår. Piaget benyttet disse begrepene, når han beskrev læreprosessen: Skjema – adaptasjon – assimilasjon og akkomodasjon. Ifølge Piaget hadde barnet helt fra første leveår, innebygd visse strukturer, som utgjorde et «skjema». Gjennom den biologiske modningsprosessen og med «disse strukturene», møter barnet omgivelsene, og i disse møtene utvikles nye og mere kompliserte skjemaer, som betydde at man nådde «ny» læring, på et høyere nivå (Myhre, 1992, s. 275).

I følge Piaget, så måtte man forberede for fremtiden, og ikke gjenta det som tidligere generasjoner har gjort før oss. Man må skape noe nytt. Piaget mente at læring er en aktiv prosess, som appellerer til barnets naturlige interesse og nysgjerrighet. Barnet må være den aktive part i undervisning, ikke lærere eller læremidler. Pedagogens rolle, skulle være av en veiledende art, som stiller spørsmål som oppmuntret til refleksjon og ettertanke.

2.4 Pragmatisme

Denne retningen vokste fram i Amerika mot slutten av 1800-tallet. Det er John Dewey (1859-1952) man regner som opphavsmann til denne retningen, innenfor pedagogikken. Andre som også gjorde seg gjeldene innenfor pragmatisme, var Immanuel Kant (1723-1803), Lev Vygotsky (1897-1933) og Jean Piaget (1896-1980). Pragmatismen er en filosofisk retning. Denne retningen er mangfoldig og har mange ulike underarter, men felles har de et syn på at kunnskap, ikke er «sikker kunnskap». De mener at all form for «viten» er feilbarlig og redigerbar. Med andre ord, ingenting er sikkert (Støen,2022).

Pragmatisme henter erfaringer fra både behaviorismen og humanismen. I denne retningen tenker man at kunnskapen/pragmatisk syn er en *konstruksjon av forståelse og mening*, der mennesket selv skaper, konstruerer og bidrar til kunnskap. Dette er en motsetning til både humanismen og behaviorismen, som oppfatter at kunnskapen enten blir gitt, eller finnes utenfor mennesket. Denne konstruksjonen oppstår i møte mellom mennesker, som har et felleskap sammen i praktisk problemløsning.

2.5 Ulike læringssyn

Det å definere «læring» er ikke, selv i 2022 en enkel og grei ting å gjøre. Det er stor uenighet om hvordan læring skal defineres, om hva som kjennetegner læring og om hvor læring finner sted (Bråten, 2021, s.11).

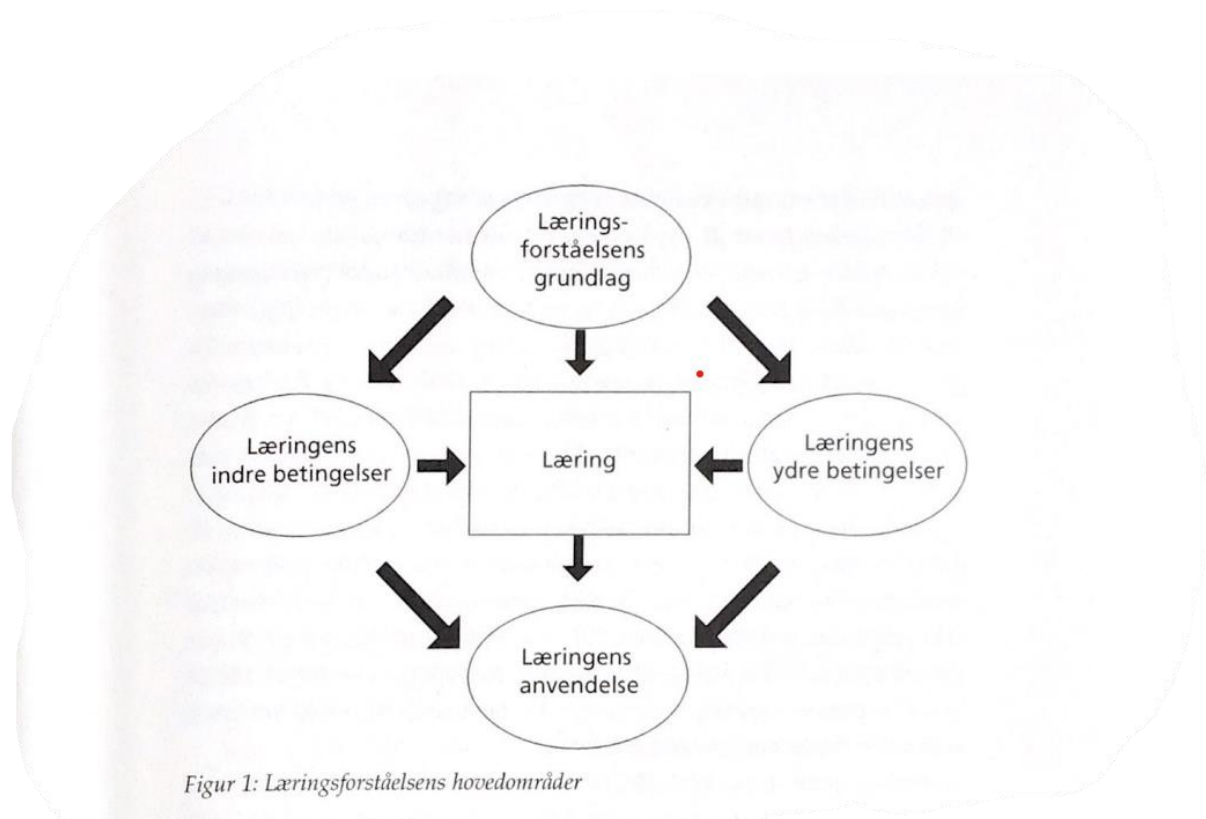
Ulike syn og retninger på hva «læring» er, har levd lenge. Noen syn har absolutt et tidsaspekt ved seg. Retninger og teorier har utviklet seg i sin samtid. Et eksempel på dette, er da den kognitive psykologien gjorde frammarsj, på bekostning av den gjellende behaviorismen, for ca

50 år siden. I dette «nye» synet på hva læring var, mente man rett og slett at «læring» forgikk på en annen måte, enn tidligere oppfattelser: «Læring definert som etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser ble den gang avløst av et læringssyn som vektla indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser i det enkelte individ» (Bråten, 2021, s.11).

I denne oppgavens teoridel, velger jeg å presentere tre hovedretninger innenfor læringssyn. Det er behavioristisk læringsteori, kognitiv læringsteori og sosiokulturelle læringsteorier. Jeg har valgt å gå tilbake til «opphavsmennene», og tilblivelsen av teoriene. I teoridelen vil jeg redegjøre for hovedtrekkene i de ulike teoriretningene. Det er viktig å få tak i det grunnleggende tankegodset, for å få en god forståelse av tankene bak. Disse tre læringsteoriene har noe felles, men står også tidvis lang ifra hverandre.

2.6 Hva er læring?

Læring finner alltid sted i et møte mellom noe nytt og noe som er etablert tidligere. Det å definere hva læring er, kan by på noen utfordringer, fordi det er sammensatt og det avhenger av mange elementer. Danske Knut Illeris som er professor i livslang læring, ved Learning Lab på Danmarks Pædagogiske Universitet, har forsket på læring i en årrekke, og har skrevet mye om hva læring er. Han definerer læring slik: «*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*» (Illeris, 2014, s.12). Han opererer bevisst med denne «åpne» formuleringen, fordi læring er i følge Illeris, noe som spenner seg over et meget omfattende og kompliserte sett av prosesser. En dekkende læringsforståelse handler ikke bare om læringsprosessens karakter og dannelse, men også om de forhold som betinger, påvirker og påvirkes av læringen. Altså enhver forståelse går inn i en større sammenheng. Illeris har laget en figur der han illustrerer denne prosessen, som inngår i en læringsforståelse. Han har lagt inn de ulike hovedområdene, som han mener er tilstede i en læringssituasjon. Disse elementene arbeider i et samspill og påvirker hverandre gjensidig. De arbeider sammen og er avhengig av hverandre.



I læringsforståelsens grunnlag ligger menneskets forstand og fornuft til grunn, og evnen til den enkelte til å forstå, eller oppfatte. I dette hovedområdet handler det om de biologiske, psykologiske og de samfunnsmessige forhold, som enhver læring inngår i (Illris, 2014, s.12).

Forståelsen for selve læringen vil være: Læringens prosesser, som må være aktive, for at læringen skal finne sted. Den foregår i to prosesser, som foregår parallelt. Den første prosessen er spillet mellom individet og de sosiale og materielle omgivelsene. Den andre prosessen er den interne bearbeidelse og tilegnelse av kunnskap, som foregår på det individuelle plan, som her bruker de nye impulsene med resultater av tidligere læring, og som dermed danner et nytt perspektiv. Det som er helt sentralt i denne prosessen, er at læringsresultatet er sammensatt av de nye impulsene med den allerede utviklede kunnskap og forståelsen man allerede har. Læringsresultatet blir et personlig produkt, fordi at forutsetningene er forskjellige fra person til person (Illris, 2014, s.16).

I læringens indre betingelse så snakker man om individets forutsetninger. Det har alltid vært klart, at det er forskjell mellom individets læringskapasitet. Begrepet om ulik intelligens blir brukt, men det finnes ingen enighet om en bestemt forståelse og definisjon av det. Men, i den

moderne hjerneforskningen, viser man til et senter i for-hjernen, som blir kalt for «korttidshukommelse», «arbeidshukommelse» eller ofte omtalt som «hjernens dirigent» og som koordinerer de forståelser og følelser som utløses av ulike påvirkninger, og setter dem sammen til resultater av tidligere erfaringer. Dette senteret i hjernen kan fungere med forskjellig fleksibilitet og effektivitet, og kan være bakgrunnen for de individuelle profilene, med hensyn til mentale funksjoner som for eksempel læring og tenking (Illris, 2014, s.23-24).

I læringens ytre betingelse, så snakker man om alt fra den ene aktuelle situasjonen, med den aktøren og de spesielle rammene, til samfunnsmessige, kulturelle og politiske forhold. Her vil alle læringssituasjoner være ulike. Illris prøver å kategorisere de ulike arenaene for læring, med å kalle dem for «læringsrom». Ulike arenaer for «læring» kan være: Læring i hverdagslivet, læring i skole og utdanning, læring i arbeidslivet, læring i organiserte fritidsaktiviteter og nettbasert læring. Alle disse arenaene blir ulike typer for «læringsrom» som inneholder ulike typer læring (Illris, 2014, s. 28-31).

I læringens anvendelsesfelter kan man slå fast, at læring er et livsvilkår, og som vi anvender i alle livets sammenhenger. Men, i det moderne samfunnet har det utviklet seg et spesielt felt, der læring er helt sentralt, og det er i utdannelsessektoren. I denne sektoren er alle involvert i, i større eller mindre grad. I denne sektoren utøves det av samfunnsmessige nødvendigheter, eller hensiktsmessig læring, hos den enkelte i samfunnet. Illris sier også at i den utdanningspolitiske sammenhengen har det de siste 50 årene vært en klar tendens til at læring har blitt oppfattet som en slags produksjonsprosess. Her blir mennesket med sine iboende læringsmuligheter sett på som «råstoff», som bearbeides ved forskjellig undervisning. Når læring forstås og analyseres, med henblikk på den kompliserte prosessen det er ser man klart at det ikke går an å ha denne «produksjonstenkingen» av menneskelig læring, fordi sammenhengen mellom «input» og «output» er avhengig av en lang rekke med indre og ytre menneskelige forhold. Alle har ulike individuelle og gruppemessige forutsetninger. Som tenkemåter, følelser, lidenskaper, interesser, preferanser med mer, alle har rett og slett ulike læreforutsetninger. Fra et læringsmessig perspektiv, er det også u hensiktsmessig å tenke slik, fordi læring er så sterkt avhengige av kvalitative menneskelige forhold (Illris, 2014, s. 32-35).

2.7 Behavioristisk læringsteori

Bakgrunnshistorien til denne læringsteorien: Adferdspsykologien, som ble kalt for behaviorismen ble grunnlagt av den amerikanske psykologen John Watson i 1913. Rundt århundreskifte mellom 1800-tallet og 1900-tallet, oppstår det en krise mellom ulike retninger i psykologien, årsaken til dette er nyvunnen viten, som på relativ kort tid fikk innpass. Denne nye viten ble til, gjennom praksis og eksperimenter, denne nyvunnen viten motsa tidligere filosofiske antakelser om mennesket.

Watson valgte å kalle psykologien, en vitenskap om den menneskelige adferd. Han tok ut sjel og bevissthet, han mente at disse områdene var «umulige» å forske på. Men, den menneskelige adferden var han svært interessert i. Watson ønsket at psykologi skulle likestilles med andre verdens vitenskaper som fysikk, matematikk og fysiologi. Adferdspsykologienes oppgave ble å forske på de lovmessige sammenhenger som kunne finnes mellom stimuli (S), som vil si en påvirkning, og dens reaksjon (R), som vil si adferd. Adferdspsykologien omtales gjerne som S-R psykologien. Adferdspsykologi er en retning med stor utbredelse i hele verden. Mange psykologer skulle arbeide med denne teorien, og dens betydning for utviklingspsykologi og innlæringspsykologi, som igjen ble veien inn i læringsteori (Egeberg, Halse, Jonassen, Jerlang, Ringsted & Wedel-Brandt, 1992, s.178).

Forløperen eller opphavsmannen til den behavioristiske læringsteori, navnet behaviorisme kom til senere, er russiske Ivan P. Pavlov. Han arbeidet i 1890-årene som professor ved det militære akademi, og det var her han kom inn på: «*opdagelsen af de betingede (dvs.inlærte) refleksers betydning – han fandt bl.a du af hvordan disse betingninger inlæres. Dette kaldes nu for «Klassisk betingning»*». Etter hvert får Pavlov sitt eget laboratorium, der han fortsatte å forske på disse refleksteoriene. I år 1904 mottok han Nobel-prisen for sin forskning. Pavlov hadde gode forskningsvillkår i sitt hjemland, han ble støttet av Tsaren og det kommunistiske styret ved Stalin. Man kaller ikke Pavlov for adferdspsykolog i dag, men han regnes med fordi han har hatt en stor betydning for grunnleggelsen av den amerikanske adferdspsykologien (Egeberg et al 1992, s. 179).

Klassisk betingning = signalinnlæring, som er de medfødte reflekser, ifølge Pavlov. Han mente at alle organismer, dyr og mennesker, har en medfødt handleberedskap. Den består i at visse påvirkninger eller stimuli, vil utløse en ganske bestemt reaksjon, som vil si adferd. Denne

handlingsberedskapen vil utvikle seg, eller utvide seg, på en slik måte at den ikke alene vil kunne reagere på grunnleggende stimuli, for eksempel et fiendtlig angrep, men også på andre signaler. Slik at man kan foregripe en hendelse. Etter hvert kan et menneske, eller dyr flykte, før en situasjon oppstår, hvis man værer at man er i fare (Egeberg et al 1992, s.179).

Pavlov er kjent for sine forsøk med hunder, der han undersøkte reflekser. Han mente at den medfødte refleksen er ubetinget, og ikke innlært. «Funnet» Pavlov gjorde, var at nesten alle stimulier kan knyttes til opprinnelig stimulus og det igjen kan føre til en betinget reaksjon. Pavlov kalte dette for «det første signalsystemet», som er et enkelt innlæringsystem.

I senere forskning fant Pavlov ut at det var noen forskjeller mellom dyr og mennesker som var sentrale. I den «andre signal-systemet» var menneskets språk en stor ulikhet mellom dyr og mennesker. Språket gir menneskene helt andre muligheter og en dypgående forståelse for seg selv og omverden. I det andre signal-systemet, gjør man en erkjennelse på et høyere nivå, her blir det en kvalitativ forskjell (Egeberg et al, 1992, s.179-181).

Watsons teori er inspirert av russiske Pavlov, som mente at all menneskelig adferd kunne forklarer ut fra klassisk betinging. Han mente at all utvikling og oppdragelse, ganske enkelt besto i oppbygging av reflekser og vaner, som til sammen utgjør menneskets personlighet. Han mente også at reflekser og vaner bygger på bevegelser i muskulaturen hos mennesket, og er karakterisert ved å foregå uten bevissthet hos den enkelte. Derfor snakker vi om en psykologi uten bevissthet. Watson sa det selv slik: «*Mennesket er et produkt af indlæring. Der er ikke noget at udvikle «inderfra», mennesket er karakterisert ved næsten udenlukkede være styret af ydre faktorer*» (Egeberg, 1992, s. 183). Det som er sentralt i Watsons menneskesyn er at han mente, at det foregår liten utvikling «innenfra» i et menneske, mennesket er og blir styrt «utenfra» av ytre betingelser. Han mente at i prinsippet, så kunne han «forme» et hvilket som helst barn/individ til hva som helst (Egeberg et al, 1992, s.184).

Buurhus Frederic Skinner som ble født i 1904, altså en ny generasjon, som ble svært inspirert av Pavlov. Pavlovs skrifter og teorier ble oversatt til amerikansk i 1926. Skinner som var adferds psykolog, står i dag som en litt «radikal-behaviorist», fordi han la hovedvekten på sammenhengen mellom stimuli og reksjoner. Han hadde også et stort fokus på forsterkning, som kan være en belønning. Med denne tankegangen ble det en ren S-R psykologi, som hadde

lite fokus på de fysiologiske forklaringene, som både Pavlov og Watson hadde (Egeberg et al, 1992, s. 189).

Skinner mente at det som vedrører den menneskelige utvikling, kan forklares ved en operativ betingning, som vil si en læringsprosess. I motsetning til Watson, så anerkjenner Skinner «det indre» hos individet, han sier at følelser og bevissthet er et resultat av, og ikke en årsak til, han sier dette: «*Vi løber ikke væk, fordi vi er bange – men er bange, fordi vi løber væk*» (Egeberg et al, 1992, s. 197). Skinner mente at man kunne tilrettelegge omgivelsene, på en slik måte at man kan planlegge den menneskelige utviklingen, styre den og dermed oppnå de mål man ønsker (Egeberg et al, 1992, s.198).

I sin tolkning av mennesket representerte Skinner en mekanisk naturalisme. Det vil si, at han tolket mennesket, eller organismen i samsvar med fysikken og mekanikkens lover. Med dette menneskesynet som utgangspunkt, utformet han en adferdsterapi og fremkastet en modell for «et lykkeligere og bedre samfunn». Prinsippet for denne modellen var basert på, at når alle organismer var blitt betinget gjennom «human engineering», slik at de opptrådte veltilpasset, så levde man bedre sammen. Hvis et individ/organisme viste mistilpasning, skulle det ombetinges i positiv retning. Denne oppfatningen av mennesket og av læreprosesser ligger til grunn i Skinners arbeid på det pedagogiske område. Skinner er også godt kjent for sitt teoretiske grunnlag for programmert undervisning, både i læremaskiner og tekster. Han er særlig kjent for forutsetningene for det som kalles for undervisningsteknologi (Myhre, 1992, s.274-275).

I det behavioristiske læringssynet, tenker man at kunnskap overføres fra lærer til elev, og man tenker at eleven er en *tabula rasa*, som betyr en tom tavle. Her tenker man at alle erfaringer og ideer kommer fra elevens refleksjon eller sansing. Den «tomme tavla, eller det ubeskrevne blad», skal læreren fylle. I denne forståelsen av kunnskap, så er det slik at kunnskapen finnes enten i, eller utenfor mennesket. I denne teorien så er det læreren, som sitter med kunnskapen og alle sannheter, mens da eleven skal «få» denne kunnskapen av læreren sin. Så her er det læreren som er den «aktive», mens eleven er den «passive» tilhører, som får det «rette svaret» av læreren.

2.8 Kognitiv læringsteori

Jean Piaget var opprinnelig fra Sveits. Han begynte sin akademiske reise med biologi, men endte etter hvert opp med filosofi og psykologi. Hans interesse gikk etter hvert over mot den menneskelige intelligens. I året 1955 grunnla Piaget sitt eget forskningssenter i Genève, det het: «*Det internasjonale Center for erkjennelsens utvikling*». Piagets teoretiske grunntanke, var å gi en helhets beskrivelse og en allmenn forståelse for den menneskelige erkjennelsen, eller intelligensen, og dens utvikling fra menneskets fødsel til voksen (Egeberg et al, 1992, s.233-234).

Målet for denne erkjennelsesutviklingen var å få fram, at utvikling skjer ved en internaliseringsprosess, som vil si: «det ytre, gjøres til det indre». All erkjennelse og utvikling består av aktivitet, og denne aktiviteten er selve drivkraften i utviklingen av den menneskelige selvreguleringen. (Egeberg et al, 1992, s.237).

I den kognitive teorien er mennesket veldig fleksibelt, og kan tilpasse seg store forandringer og miljøforskjeller. Piaget definerer mennesket, som et sosialt og aktivt vesen. I følge Piaget så har mennesket fire vesentlige drivkrefter i seg selv, i forhold til den menneskelige erkjennelsesutviklingen. Det første er modningen, av hele det menneskelige systemet, her trekker han frem menneskets nervesystem. Han mener at mennesket ikke er ferdig utviklet før i 15-16-års alderen. Modningen til et menneske avhenger av individets samlede aktivitet. I den andre drivkraften, ser Piaget på den handling og erfaring, som er en grunnleggende betingelse for menneskets utvikling. En handling, består av en ytre og indre handling, som består av noe «konkret», som er den ytre og av å tenke, som er den indre handlingen (Egeberg et al, 1992, s. 236).

Sosialt samspill er den tredje drivkraften i utviklingen, nettopp fordi at det er i det sosiale samspillet, at mennesker gjør seg mange erfaringer, og disse erfaringene er igjen avhengig av et sosialt samspill. Den fjerde faktoren i utviklingen er selvregulering. Piaget sier at de tre første faktorene er viktigst, men ikke helt tilstrekkelig for å kunne forstå erkjennelsens utvikling, erkjennelsen kan også forstås som viten, eller innsikten. Han mener at utviklingens drivkraft er menneskets selvregulering, som igjen styrer mot en likevekt, eller tilpasning. Tilpasningen, eller likevekten, kan ikke måles, men det finnes i mennesket en streben mot en tilpasning. Likevektsprosessen foregår som en adaptasjonsprosess, altså en vekselvirkning av at mennesket

tilpasser det ytre til det indre, og det indre til det ytre. Piaget har kalt disse tilpasningsprosessene for assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er en menneskelig og aktiv tilpasningsprosess, hvor mennesket bruker allerede eksisterende adferdsmåter, eller adferdsmønstre. Piaget kaller våre tidligere innarbeidede erfaringer, forståelsesramme og tankegang for «skjemaer» som vi da alle har. I en assimilasjonsprosess, skjer det ingen endring. Ny informasjon kommer til, og får da bare en plass i et eksisterende skjema, som resulteres i «ingen endring». Mens, i den andre tilpasningsprosessen, akkomodasjonen, som regnes som den mest aktive tilpasningsprosessen, endrer mennesket sine tidligere erfaringer og tenkemåter, til nye, eller tilfører nye erfaringer til allerede eksisterende. Her i denne prosessen gjøres «endringer» i skjemaet. Der ny informasjon ikke finner sin naturlige plass, så endres skjemaet, slik at det blir plass. Når endringene skjer, kan informasjonen legges til eksisterende kunnskap (Egeberg et al, 1992, s. 237-238).

I den kognitive læringsteori, forstås mennesket som et aktivt vesen. I denne teorien er det et skille mellom informasjon og kunnskap. Informasjonen kan man overføre mellom individer, mens kunnskap ikke har denne «overføringsverdien», for kunnskap oppstår først når individet setter informasjonen inn i en sammenheng, der den kan bygges videre på kunnskaper man allerede har. Assimilasjon er den prosessen som bare lagrer informasjonen i «skjemaet», mens akkomodasjonen forandrer eksisterende «skjema», når skjemaet endres, kan informasjonen legges til kunnskap man allerede har.

I kognitiv læringsteori, mener man at læring er en «omstrukturering» av måten individet oppfatter på. Læring skjer først når «skjemaet» endrer seg. Altså endring av det kognitive skjemaet. Kunnskapsinnhenting blir i denne teorien en «aktiv» prosess, for her blir all informasjon omarbeidet/omgjort på individ nivå, før man legger det til kunnskap, man allerede har. Utgangspunktet i en slik kognitiv læringsteori, er at all læring skjer i individet, og den er situert, som her betyr at den foregår i en sammenheng. I en kunnskapsteoretisk posisjon, blir det lagt opp til at den som skal lære noe, får anledning til å vurdere ny informasjon opp mot sin allerede eksisterende kunnskap. På denne måten blir nye kunnskapsstrukturer til.

2.9 Sosiokulturelle læringsteorier

I sosiokulturell læringsteori vil jeg se på tre aktuelle teoretikere, dette fordi «sosiokulturell læringsteori» ikke er en enkel og enhetlig teori, den består av flere aspekter, som absolutt er beslektet og utviklet over tid.

Lev Semonovich Vygotskij er den opprinnelige opphavsmannen til den sosiokulturelle læringsteori. Han utviklet en stor del av det som blir betegnet som den sosiokulturelle læringsteori i dag. Han mente at all læring er et resultat av menneskets samhandling i sine egne omgivelser. Ideer, kunnskap, verdier og holdninger utvikles i samspill med andre mennesker. All læring skjer i samhandling og kommunikasjon med andre, og for å kunne kommunisere må man ha et utviklet språk. Språket er svært sentralt i denne teorien. Vygotskij mente at samspillet med andre mennesker er utgangspunktet for all læring, både utvikling og intellektuell tenkning foregår i samspill, særlig trakk han fram språklig aktivitet. Altså den viktigste faktoren i denne teorien, er selve språket. Språket blir videre den viktigste redskapen man bruker i samhandling og samspill med andre. Språket brukes til kommunikasjon. Begreper blir skapt med språk, som igjen blir sentrale byggesteiner for tenkning (Egeberg et al, 1992, s. 285-286).

I det sosiokulturelle læringssynet er bruken av medierende artefakter et vesentlig element. I den kulturhistoriske virksomhetsteori, som Vygotsky utviklet på 1920- og 30-tallet, som senere ble videreutviklet av hans elev og kollega Aleksei Leontjev, utviklet forståelsen av mediering seg og hvordan disse virket inn på kommunikasjonen mellom mennesker. Mediering er et begrep, som viser at vi «fortolker» verden, gjennom ulike redskaper som er forankret i ulike sosiale praksiser.

John Dewey er også et sentralt navn i sosiokulturelle læringsteorier. Dewey hadde bakgrunn fra undervisning selv, og han mente at den gamle skolen ikke tok hensyn nok, til barns egenart. Skolesystemet fungerte ikke i forhold til vekst og utvikling for barn. Han mente at skolen måtte ta utgangspunkt i barnets medfødte potensiale, og utvikle dem i et sosialt miljø. Dewey mente at i barnets natur var det medfødte instinkter som burde og måtte igangsette handling:

- 1 sosialinstinkt (the interest in conversation)

- 2 granskningsinstinkt (the interest in inquiry or finding out things)

3 skapingsinstinkt (the interest in making things or construction)

4 kunstinstinkt (the interest in artistic expression)

Disse fire punktene kalte Dewey for barnets ubrukte muligheter. Disse må aktiviseres, og ved å legge forholdene til rette, slik at barn møter oppgaver og inspirerende utfordringer, skjer det en utvikling. Her blir lærerens oppgave å legge til rette og veilede, slik at aktiviteten fører til ønsket utvikling. Aktiviteten skal føre til utvikling av barnet og barnets evner, dette er til det beste for barnet selv og samfunnet (Myhre, 1992, s.174).

John Dewey var opptatt av at denne «learning by doing», ikke skulle være et resultat av «unøyaktigheter». Resultatet skulle ikke være en tilfeldighet. Aktiviteten skal alltid være målrettet, slik at den blir en kontrollert eksperimentell aktivitet. Den skal alltid inngå i en planmessig sammenheng, som sikrer kvalitative gode erfaringer. Deweys problemløsende metode:

1 Det måtte skapes «a genuine situation of experience».

2 I denne situasjonen måtte det utvikle seg et problem som engasjerte.

3 Elevene måtte samle inn opplysninger som gjorde det mulig å angripe det på en fruktbar måte.

4 De løsningsforslag elevene tenkte ut, skulle de gjennomdrøfte på en omhyggelig og ansvarlig måte.

5 De skulle ha mulighet til å prøve hypotesen, og selv undersøke om den holdt mål.

I vitenskapelige undersøkelser er denne metoden vanlig. Denne metode skal bli et hovedkjennetegn på progressivismen. Metoden er en «frihet» for elevene, både i form av frihet til å komme med egne ideer og forslag, samt en frihet i bevegelse. Dewey mente at en betinget frihet var godt egnet fordi at gruppens felles prosjekt, ville virke disiplinerende, altså en slags indre frihet. I frihet vil det vokse fram en indre disiplin, som motiverer, framfor den ytre frihet, som man fant i den gamle skolen. Dewey mente også at skolen burde endre sitt faglige innhold,

i de første skoleårene er hverken naturfag, historie, lesing og skriving det viktigste. I de første årene burde man arbeide med det som har med livet å gjøre (mat, klær og et sted å bo), altså det som handler om livet selv, livskunnskap. Fra 12-13-års alderen skulle skolen gå mer over til undervisning (Myhre, 1992, s.175).

I et sosiokulturelt læringssyn, så mener man at all læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i et sosialt felleskap. Et viktig element i det sosiokulturelle synet på læring, er bruken av medierende artefakter, som også blir kalt «aktivitetsteori», det er Vygotskys berømte trekant illustrasjon, som består av tre elementer, de er subjekt, objekt og medierende artefakt. Aktivitetsteorien viser hvordan det medierende artefaktet virker på den menneskelige kommunikasjon. Medieringsbegrepet viser at vi «fortolker» verden gjennom ulike redskaper, som er forankret i ulike sosiale praksiser (Illeris, 2014, s. 83-84). All menneskelig tenkning må forstås i henhold til den sosiale virksomheten, som man er en del av. Læringen skjer gjennom deltakelse i samhandling og sosial praksis.

3 Metode

Problemstillingen i min oppgave er egentlig to-delt. I den første delen ønsker jeg å finne ut «Hva er læring», og læringsforståelsen i Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram? I den andre delen av oppgaven ønsker jeg å finne ut hva slags læringssyn denne læreplanen har, og om det/de læringssynene er eksplisitte, og hvor synlig og forståelige de er for brukerne av Lærerplanen.

I mitt forskningsmateriale, som er Læreplanen REL01-02, vil jeg foreta en læreplananalyse av Læreplanen, som jeg deretter vil drøfte opp mot oppgavens teori. I min teoridel har jeg gjort rede for begrepet læring, og tre ulike læringsteorier.

I forskning er det noen prinsipper som er overordnet. Filosofen David Hume (1711-1776) uttalte at forskning skal alltid beskrive/forklare hvordan noe «er», ikke hva det «bør» være (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2002, s. 368). Dette utsagnet kan jo godt være litt interessant i forhold til en Læreplan. En læreplan er et styringsdokument som skal omfavne alle, og den kan ha ideologiske ideer, som helt klart ligger under «bør», og som ute i det «virkelige» skolelivet og i den gjennomførte og erfarte læreplanen, kanskje ikke alltid «er».

Min egen erfaring som lærer i både grunnskole og videregående opplæring gir meg en innsikt i både Læreplaner, fagplaner og læreplanmål. Hovedgrunnen til at jeg valgte å se på læringssyn, undervisningssyn og læringsteorier i min oppgave, er å selv se, og bli mer bevisst på forholdet mellom teori og praksis, ute i skolehverdagen. Læring er gjennomgående i oppgaven, og at det er flere måter å lære på.

3.1 Begrunnelse for valg av metode – kvalitativ forskning

Vi skiller hovedsakelig mellom to metoder i forskning: *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. «*Kvantitativ metode er en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av kvantitative data. Det er data som foreligger i form av tall eller andre mengder*» (Grønmo, 2021). Denne metoden bygger i prinsippet på naturvitenskap. «*Kvalitativ metode er forskningsmetoder som brukes ved innsamling og analyse av kvalitative data. Dette er data som vanligvis foreligger i form av tekst*» (Grønmo, 2020). Denne metoden bygger på humanvitenskap.

I min oppgave har jeg valgt *kvalitativ* metode, den kjennetegnes ved at man bruker få enheter/elementer. Jeg bruker bare en, og det er Læreplanen. Hensikten ved å bruke kvalitativ metode er et ønske om å gå i dybden, og få dybdekunnskap i mitt analysemateriale. Jeg ønsker å gå i dybden og få et bredt bilde av hva den «egentlig sier» om læring, læringssyn og læringsteorier. Det er et klart mål å få frem hva den uttrykker og hvordan vi som lærere forstår den i både skole- og læreplanteoretisk sammenheng.

Jeg ser en klar fordel med å bruke en kvalitativ metode i forhold til denne oppgaven, for den gir meg en mulighet til å omformulere, forandre eller revidere problemstillingen underveis. Hvis jeg underveis kommer fram til opplysninger eller svar, som jeg ikke har forutsett, så kan jeg endre den opprinnelige problemstillingen, eller bruke andre forskningsspørsmål, videre i min analyse. Tekstanalysen kan gå en helt annen vei, enn opprinnelig tenkt. I en analyse kan det godt komme fram problemstillinger eller momenter, som er naturlig å dra med seg videre i analysen. Ulempen til denne kvalitative metoden er at den er vanskelig å gå ut med et «resultat», da det er vanskelig å kvantifisere, eller tallfeste resultatet. Det kan heller ikke gå inn i en statistikk. Jeg regner med å finne noen gode forbindelser mellom den praktiske Læreplanen og teorien, som den er forankret i, og det er en innsikt som jeg synes er meningsfull, viktig og

spennende. Men, resultatet vil uansett gi meg en helt annen innsikt – og forståelse for egen profesjon i resten av min lærergjerning. Tolkningen i en slik metode, kan bli subjektiv. Rollen som forsker (jeg) og lærer gjennom 20 år, altså en fagperson, kan fort legge til litt «egen» forståelse inn i resultatene. Jeg ser faren ved at jeg «finder det jeg ønsker meg» i resultatene, så min rolle som forsker blir egentlig ganske sentral underveis i denne oppgaven. Vurderingsevne og dømmekraft både er, og kan bli utfordrende i oppgaven. Bevisst bruk av teori, er derfor viktig og et sentralt fokusområde, for å hindre at tolkningen blir for subjektiv.

I mine erfaringer fra både arbeid og studier har jeg gjort meg bevisst, på at det å skaffe et tydelig og klart bilde av virkeligheten, er ofte en god kombinasjon av både kvantitativ og kvalitativ metode, det som fungerer best. I dokumentet (NOU 2015:8) *Fremtidens skole, fagfornyelse av fag og kompetanser*, som er utredningen av *Elevenes læring i fremtidens skole*, er Ludvigsen-utvalgets hovedutredning. I denne utredningen ligger det kvantitative undersøkelser til grunn. Dette dokumentet vil fungere som er bakteppe til læreplanen REL01-02 for meg. Men, denne oppgaven blir en mer tolkningsoppgave av tekst, så den faller ned på en kvalitativ metode.

3.2 Læreplananalyse

I min oppgave, så undersøker jeg hva slags læringsforståelse, og hva slags læringssyn, som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2020, Fagfornyelsens forståelse av læring.

I min analyse så plukker jeg læreplanen litt fra hverandre, og ser på/analyserer mindre enheter, for så å sette de sammen igjen og forhåpentligvis få et dypere og bredere perspektiv på innholdet. Jeg har delt analysen, grovt sett inn i tre deler, der jeg videre har tatt for meg del for del. Jeg bruker deler av den overordnede delen til læreplanen, og selvfølgelig fagplanen til faget Religion og etikk. Jeg har plukket ut de deler som har vært relevante i forhold til det jeg søker etter. Oppgavens størrelse har også hatt innvirkning på omfanget av analysen, men jeg mener selv at selv om «bildet» av læring og læringsbegrepet ikke dekker hele planen, så får man allikevel et bilde.

I min analyse har jeg tatt ut ord og uttrykk, som sier noe om læring, og hva slags type læring. Jeg har tatt ut handlingsverb, som sier noe om «hvordan» elevene skal nå/oppnå/få denne «læringen». Inndelingen i analysen er følgende:

1.komponent – faglig-læring

2. komponent – sosial-læring

3. komponent – «å lære å lære»

Under hver av komponentene, gjør jeg rede for hva Læreplanen, sier om denne «type» læring. Videre har jeg så godt inn i NOU 2015:8, for å få tak i Ludvigsensutvalgets intensjon, forklaring for de ulike læringsbegrepene. Her ligger det forklaringer og utdypninger som et bakteppe, for begrepene.

I analysens drøftingsdel, drøfter jeg læring og læringsforståelse inn mot læringsforståelse og læringsteorien, som jeg har i oppgavens teoridel. Det er Ivan Pavlovs behavioristisk læringsteori, Jean Piagets kognitive læringsteori og Lev Vygotskijs sosiokulturelle læringsteorier. Jeg har i denne oppgaven valgt å gå tilbake til «opphavsmennene» til disse læringsteoriene. De er videreutviklet i dag, men «hovedtanken/intensjonen» står seg ganske godt i dag. I oppgavens teoridel, er det selvsagt bare en liten del av teoriene, som har fått plass.

3.3 Metodekritikk

Det vil alltid være mulig å diskutere «funnene» i en analyse. Dette gjelder i høyeste grad når en velger kvalitativ tilnærming, som jeg har gjort. Funnene mine vil kunne gi et bilde av «hva jeg ser», og som igjen er en del av forskerens (min) virkelighet. Jeg som her er både forsker og lærer, vil helt sikkert finne andre ting, enn en som ikke er lærer, eller kan skole-språket, eller «kodene», som skolefolk kan. Denne oppgaven handler i stor grad om det å «lære» og ulike måter «å lære på», og i henhold til Illris sin definisjon av det å lære, så det en prosess som består av ulike elementer, og de er også ulike for alle mennesker: Grunnlag (biologi, psykologi og samfunnsvitenskap), Indre betingelser (disposisjoner, kjønn, alder og subjektiv situasjon), Ytre betingelser (samfunn, kultur, læringsrom og Objektiv situasjon) og Anvendelse (Utdanningspolitikk og pedagogikk). Inne i denne forståelsen av det å lære, så vil det allerede her være «ulik» utgangspunkt for meg og andre. Det store spørsmålet blir om denne kvalitative metoden, blir vitenskapelig, eller om den bare blir et bilde av «hva jeg med mitt utgangspunkt ser?»

Problemstilling og forskningsspørsmålene i oppgaven blir svært sentrale i forhold til funn og validitet. Min erfaring fra skole-livet må jeg bruke til min fordel- og ikke begrensning. Forskningsspørsmålene må være av en slik art, at jeg klarer å komme meg inn i dybden/kjernen av læreplanen. Validiteten i undersøkelsen/tekstanalysen blir «hvor godt klarer jeg å måle/undersøke». Før selve læreplananalysen har jeg arbeidet mye med læringsteorier, slik at jeg har en god teoretisk plattform.

Jeg ser godt at min problemstilling og forskningsspørsmål, ligger godt forankret i skolekulturen og forståelsen av den. Så min analyse som her vil være «å plukke» alt fra hverandre, og analyser hver lille bit/del – for så å komme fram til en tolkning, som igjen forhåpentligvis gir meg «funn» og en ny/annen forståelse, vil antagelig ligge i min egen virkelighetsforståelse.

4 Læreplaner

Utviklingen innenfor skole og skoleutvikling henger selvfølgelig nøye sammen med øvrig utvikling i samfunnet. Læreplaner er egentlig «tidsvitner» for sin tid, de speiler både ønsker, tanker og ideer om forandring, eller utvikling i samfunnet.

Læreplaner «er skolen», med sitt innhold, så det er spennende lesning, for man leser selve skoleutviklingen i dem. Jeg vil i dette avsnittet ta ut et lite bilde av norske læreplaners liv i skolen. Fra de første læreplanene fra 1800-tallet, fram til Kunnskapsløftet 2020, som også fikk navnet Fagfornyelsen, som er dagens læreplan. Reisen og utviklingen blir relativt overfladisk, da dette er et stort og omfattende område, men de gir samlet sett et lite bilde av læreplaner og skolen, som i denne oppgaven skal fungere som et bakteppe, for Fagfornyelsens syn på læring, som er denne oppgavens tema.

4.1 Norske læreplaner i historisk perspektiv

I Norge har vi hatt mange, og svært forskjellige læreplaner gjennom tidene. Det har vært flere og store utdanningsreformer, som har gjort endringer i skolelovgivningen, som igjen har gjort det nødvendig med nye læreplaner. Her presenterer jeg en kort oversikt over de ulike læreplanene i norsk historie:

De første læreplanene for folkeskolen:

På 1800-tallet var det kun to lover for folkeskolen, eller allmueskolen. Det var en for byene fra 1848, og en for skolene på landet fra 1860. Skoleloven fra 1860, skulle endre norsk skole, og var starten på en stor reformepoke i norsk utdanningshistorie. Loven slo fast at den gamle omgangsskolen skulle avvikles, og at det skulle opprettes nye faste skoler, over hele landet (Haugemann, 2015, avsnitt 1-3).

Lærere skulle nå ha godkjent utdannelse, enten fra seminar eller lærerskole. I forhold til læreplaner, ble det ofte brukt «et mønster», som skoledirektøren laget, og disse mønstrene ble brukt fram til 1920, og regnes derfor som de første læreplanene. Fra 1920, kom det nye læreplaner, en for landsfolkeskolen (1922), og en for byskolene (1925). Læreplanene bar preg av en konservativ pedagogisk tenkning, med stor vekt på å angi faglig innhold (Imsen, 2020, s.280).

Normalplanen av 1939: N-39

Fortsatt var det ulike læreplaner for by og land. Nytt nå, var at det ble fastsatt et minimumskrav i alle fag, og at det skulle være bindende for alle skoler. Fra sentralt hold ble det nå utarbeidet sentrale og grunnleggende innholdselementer i læreplanen, slik at alle elever skulle sikres det dannelsesgrunnlaget, som var nødvendig. Den nye planen var sterkt inspirert av nyere pedagogiske tanker om reformpedagogikk, arbeidsskole og elevaktivitet. De som satt i komiteen for utformingen av læreplanen, var svært opptatt av reformpedagogikkens idegrunnlag. Nå skulle undervisningen varieres mellom elevaktivitet, individualitet, arbeid i grupper og samlet undervisning. Det å lære seg nye arbeidsmetoder, ble ansett som samme verdi som å lære seg faglig innhold. Det viste seg at læreplanen hadde et så omfattende faglig pensum, for hvert årstrinn, at det ble vanskelig å benytte gruppearbeid og elevaktivitet i noen særlig grad. De faglige minstekravene rev grunnen vekk, for de nye reformpedagogiske ideene (Imsen, 2020, s 281).

Læreplanen av 1960

På 1950-tallet ble det gjort forsøk med niårig grunnskole. Det ble blant annet en stor diskusjon

om ungdomstrinnet skulle bestå av to eller tre år. Det gamle skolesystemet med sjuårig folkeskole, med påfølgende realskole/framhaldsskole sto nå for fall. I 1959 ble det vedtatt å gjøre om folkeskolen fra sju til ni år. I denne nye bestemmelsen, kom det nå ut en ny læreplan. Det var: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959/60*, for første gang var det en felles plan for by og land. Læreplanen var preget av svært detaljerte faglige spesifiseringer, av hva som skulle læres på hvert årstrinn. Læreplanen hadde også *kursplaner* for ungdomskolens to øverste tinn, her skulle elevene deles inn i tre nivåer i norsk, matematikk og engelsk. Nivåinndelingen skulle gjøres etter hvor godt elevene mestret faget. Hensikten har var at man skulle få undervisning som passet til elevens evner og anlegg. Dette systemet ble sterkt kritisert, man mente at dette skapte en uverdigg skillelinje mellom elever, systemet var også slik at man måtte delta på det høyeste kursnivået for å komme inn på gymnaset. Dette gjorde at mange gikk på et høyere kursnivå, for å komme videre (Imsen, 2020, s. 281-282).

Mønsterplan 1974: M-74

I 1969 ble lov om 9-årig grunnskole vedtatt. Forsøksperioden var nå over, og med denne endringen kom det ut en ny læreplan. Arbeidet med den nye læreplanen, var organisert i et utvalg, *Normalplanutvalget av 1967*. Denne planen satte fokus på det faktum at elever har ulike forutsetninger for læring. Resultatet av Normalplanutvalgets arbeid, ble *Mønsterplan for grunnskolen i 1974 (M74)*. Planen var en rammeplan, det nye her var at lærerne selv kunne erstatte stoff fra planen, til annet tjenlig stoff. Lærerne fikk nå et langt større ansvar for skolens innhold. Delingen av elever etter evner, skulle nå erstattes av variert undervisning, slik at den passet for alle elever, innenfor klassens rammer. M-74 gav lærerne en ny og stor frihet (Imsen, 2020, s. 282-283).

Mønsterplanen av 1987: M-87

Dette var også en retningsgivende rammeplan. Men, her var noe av lærernes frihet strammet betraktelig inn i forhold til valg av fagstoff. I denne læreplanen ble det fastsatt hovedemner og delemner i fagene, som var felles for alle elever. M87 la stor vekt på læringsmiljø, lærersamarbeid og kollektiv planlegging ved hver skole. Læreplanen oppmuntret spesielt til tverrfaglig prosjektarbeid, gruppearbeid og varierte arbeidsformer. Fra 1974 og fram til midten av 80-tallet, var skolen preget av mye forsøks- og utviklingsarbeid (Imsen, 2020, s. 283).

Den generelle læreplanen av 1993: L-93

I L-93, så skulle undervisningen effektiviseres. Det skulle legges mere vekt på kunnskapsformidling i skolen. Utdanningspolitikken var preget av en verdensomspennende ny-konservativ bølge. Grunnskolen skulle nå utvides fra ni år, til ti år. Det ble nå laget en felles overbygging for hele utdanningssystemet, som omfattet grunnskole + videregående skole. Alle skolelovene ble nå samlet til én. Det skulle fungere som et måldokument, som rommet alle intensjonene i alle skolelovene ((Imsen, 2020, s. 283-284).

Læreplan av 1997: L-97

Denne planen besto av tre deler:

1. Den generelle læreplanen av 1993 (L93)
2. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (den såkalte *Broen*)
3. Læreplaner for fag

L-97 var en omfattende læreplan. Både kunnskapsinnhold og arbeidsformer ble nå formulert i måltermer. «Broen» i denne planen, var et dokument som skulle binde sammen den generelle læreplanen og fagplanene. Den skulle også utdype viktige prinsipper, som handlet om tilpasset opplæring, arbeidsmåter, et godt arbeidsmiljø og lokalt arbeid, med konkretisering av læreplanene.

Læreplanverket av 1997, innskrenket lærernes frihet til å velge fagstoff selv. Det ble også i denne planen fastsatt i prosent, hvor mye av tiden som skulle brukes til tverrfaglige tema- og prosjektarbeid. Fra 1997 fikk læreplanen status som forskrifter. Dette innebar at opplæringen, fikk en mer omfattende juridisk dimensjon. Elevene fikk herved en rettighet i forhold til undervisning, som medførte at lærere og skole, måtte dokumentere undervisningens innhold og elevenes læringsutbytte (Imsen, 2020, s. 285-286).

Tidligere læreplaner for den videregående skole

Fram til 1974, besto videregående skoler av forskjellige skoleslag: gymnas, handelsgymnas, yrkesskoler, tekniske skoler, husmorskoler, husflidskoler, landbruksskoler, sjømannsskoler

med flere. Den videregående skole fikk sin første felles læreplan i 1976, dette var en følge av at ulike skoleslag ble samlet under en lov, *lov om videregående opplæring av 1974*. I 1994 ble det gjennomført en stor reform i videregående skole, det var «Reform-94». Denne reformen gav alle elever i alderen 16-19 år, en rett til videregående opplæring. Etter tusenårsskifte ble reformer i grunnskolen og den videregående skole samordnet, man fikk da blant annet et felles vurderingssystem. Kunnskapsløftet ble gjeldene for både grunnskole og videregående skole (Imsen, 2020, s. 286-288).

Kunnskapsløftet: KL-06

Det var enighet om at skolens ytre rammer var på plass, og tiden var moden for å se mot den indre kvaliteten i skolen. Et kvalitetsutvalg, ledet av Astrid Søgne, leverte to viktige innstillinger de neste to årene, som et resultat av disse kom det ut en Stortingsmelding våren 2004. Etter grundig behandling var de viktigste rammene til en ny læreplan på plass, den nye reformen fikk navnet Kunnskapsløftet. Planverket for Kunnskapsløftet, ble bygd opp på samme vis som L97. Den besto av tre deler:

1. Generell del (L93)
2. Prinsipper og rammer for opplæringen
3. Læreplaner for fag

Den generelle delen, var fortsatt delen fra 1993. Del to skulle være et prinsippmanifest i elleve punkter, som ble vedtatt av Stortinget, og som skulle kalles for: Læringsplakaten. KL-06, var mer kortfattet enn L-97, målene var fortsatt formulert i måltermer, men nå på en annen måte. De ble kalt for kompetansemål. Dette var en ny type «mål» både for lærerne og elevene, man måtte nå i gang med en ny type didaktikkenkning. Planverket sa ingenting om arbeidsform, så skolene og lærerne fikk tilbake sin metodefrihet (Imsen 2020, s. 288-290).

4.2 Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser

*Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21.juni 2013 et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget viser sin delutredning NOU 2014:7 **Elevenes læring i fremtidens skole** og avgir med dette sin hovedutredning.*

(Oslo, 15.juni 2015, Sten Ludvigsen, leder)

Ludvigsenutvalget, som har sitt navn etter utvalgets leder, som er Sten Ludvigsen. De leverte den 15.juni i 2015, inn sitt ferdigstilte dokument til Kunnskapsdepartementet. Utvalget hadde nå ferdigstilt sitt oppdrag, som var å «forny skolen». Dokumentet heter *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. I dette dokumentet møter vi utvalgets vurderinger, der de presenterer utredninger av hva slags kompetanser, som de mener vil være viktige for elever i framtidens samfunn. De sier noe om hva slags endringer, som bør gjøres i de ulike fag, slik at elevene utvikler disse kompetansene. De skriver hva som kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen, for at fagfornyelsen skal lykkes, med å bidra til læring. Utvalget foreslår/anbefaler en fornyelse av fagene i skolen, og de foreslår fire kompetanseområder, som bør legges vekt på:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å utforske og skape
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

Utredningen ser også på tiltak, som kan være med å realisere utvalgets forslag for fremtidens skole.

Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet:

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen (Regjeringen.no).

Det kom tydelig fram, etter Meld.St. 28 (2016), at hovedelementene i de fremtidige læreplanene var endret og at nye begrep om «læring» og «forståelse» skulle bli viktige. Navn som dybdelæring, bedre forståelse, bredere dannelsesoppdrag, livsmestring, bærekraftig utvikling

og demokrati. I utviklingen av den nye generelle delen, skulle danning, verdier, kultur og kunnskap være et grunnlag (Regjeringen, 2016). Den nye delen av læreplanen fikk navnet «Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen».

Læreplanenes kjerneelementer, som regnes som de mest sentrale elementene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b), ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018. Selve arbeidet med fagplanene, ble utarbeidet av mange grupper av fagspesialister. Etter høringer ble den nye læreplanen fastsatt og lansert av Kunnskapsdepartementet 18.november 2019. Den nye læreplanen skulle gjennomføres trinnvis i løpet av tre skoleår, fra høsten 2020 – høsten 2022.

5 Analyse

5.1 Introduksjon av Kunnskapsløftet 2020 – Fagfornyelsen

Kunnskapsløftet 2020, ved navn Fagfornyelsen, er en læreplan som gjelder for hele grunnskoleopplæringen, som består av grunnskole og videregående opplæring. Læreplanen er det formelle grundokumentet i skolen.

Læreplanen blir leste av lærere, lærerstudenter, lærebokforfattere, samt skoleledere og skoleeiere. Læreplanen inneholder tre handlinger, eller språkhandling; Læreplanen er en ordre, altså et «direktiv» - til lærere og skoleansvarlige, et løfte, altså en «kommisiv» - til foreldre og elever, om hva de skal få ut av skolen, og en definisjon, altså en «kvalifisering», av hva den norske skolen er (Tønnesson, 2002, s.193). Læreplanen er sammensatt, den gir ordre og den lover (formålparagrafen), den definerer skolen, innenfor den kulturkonteksten vi har i Norge. Læreplanen gir et svar på hva den norske skole «er». Sjangeren til læreplanen, er følgende; Læreplanen er et styringsdokument, som får sin funksjon i den offentlige etablerte skolen, og den må forstås i sin kontekst.

Læreplan I religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram, som gjelder fra 01.08.2022, ble fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2018. Denne

planen ligger inn under Kunnskapsløftet 2020, med navnet Fagfornyelsen. Dette er en fagplan, for faget religion og etikk, som gjelder for Vg3 elever. Denne fagplanen består av flere deler:

- Den overordnede del, handler om verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Om faget: Fagets relevans og sentrale verdier
- Kjerneelementer
- Tverrfaglige temaer
- Grunnleggende ferdigheter
- Kompetansemål
- Vurdering

I min analyse vil jeg holde fokuset mitt overordnet på begrepet «læring», som er denne oppgavens hovedtema. Jeg skal også se på begrepene «Læring og dannelse» og «dybdelæring og forståelse», da alle disse begrepene handler om en type læring. Jeg vil bevege meg systematisk, gjennom noen av læreplanens ulike deler, og se eksplisitt på hva de sier om læring. Jeg er på utkikk etter en bedre og bredere forståelse av lærings-begrepet, og ønsker å se hvordan disse begrepene blir brukt og i hvilken sammenheng og kontekst de står i.

5.2 Opplæringens verdigrunnlag

I læreplanens overordnede del, finner vi opplæringens verdigrunnlag:

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5.»

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

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom,

nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

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

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

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

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

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Opplæringsloven § 1-1)

I læreplanenes «overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», er *Opplæringslovens formålsparagraf* svært sentralt, den er et «direktiv», som her forstås som en lov, som fastsetter et mål. Hele læreplanen, det vil si, alle delene skal forstås i lys av denne, den er helt overordnet.

I opplæringens *verdigrunnlag*, sier læreplanen at disse verdiene skal ligge til grunn for opplæringen: «verdier som samler Norge», «Verdier er grunnlaget for vårt demokrati», «felles verdier som bygger på kristen og humanetisk arv og tradisjon», «samiske verdier og språk», «menneskeverdets ukrenkelighet», «alle mennesker er like mye verdt», «Universelle verdier som gjelder for alle», «opplæringa må være i samsvar med menneskerettighetene», «likeverd og likestilling», «lære å kjenne de verdier og tradisjoner...», «mangfold gir elever verdifull innsikt», «fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform», «grunnleggende demokratiske verdier» og «demokratiske verdier må fremmes».

Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovenes formålsparagraf, også kjent som: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17.juni 1998. Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.

I utarbeidelsen av ny læreplan, har fokuset på elevenes utvikling av kunnskap og kompetanser, for fremtidens behov, vært veldig sentralt. I et moderne samfunn, stilles det nye krav til deltakerne, på alle arenaer i livet. Det kan være i arbeidsliv, organisasjonsarbeid, fritidsaktiviteter og i hjemmemiljøet. Skolen har sin viktigste rolle i både utvikling av kunnskap, kompetanse og læring. Hele virksomheten, og ansvaret som skolen har, må være støttet av viktige felles verdier og normer.

5.3 Læring

«Læring», som begrep kan opptre i flere dimensjoner/perspektiver, her i denne analysen, har jeg delt «begrepet» læring i tre deler, som jeg mener er hensiktsmessig i forhold til hvordan læreplanen bruker læringsbegrepet. Det første begrepet er faglig-læring, som handler om kunnskap som den enkelte skal tilegne seg. Det andre begrepet handler om sosial-læring, som er læren om viktige sosiale ferdigheter. Det siste læringsbegrepet, handler om «å lære å lære», som er en nødvendig kompetanse for å lære faglig, eller sosiale kompetanser. Alle handler om «læring», og henger sammen, både i læreplanen og i livet generelt.

- Faglig læring
- Sosial læring
- Å lære å lære

Den første komponenten, som handler om «faglig-læring». Den sier noe om at «Læring» forstås og forbindes som en prosess, der noe «endres» ved læring. Hva er det som skjer, når man lærer noe? Lære-prosessen kan kobles opp mot «faglig læring», der målet er å øke kunnskaper.

Ordet «læring», knyttes opp mot, og forbindes gjerne med skolen. Tradisjonelt sett er det utdanningsinstitusjonen (skolen) som i en årrekke har hatt ansvar for opplæringen i samfunnet, og som har videreført ulik kunnskap gjennom tidene. Ordet «læring», kan brukes på fire ulike måter, og som har litt ulik betydning, de er følgende; resultatet av læringsprosesser, psykiske prosesser hos enkeltindividet, i samspillprosesser mellom sosiale og materielle prosesser, og i undervisning (Illris, 2014, s. 13-18). For at læring skal skje, må to ulike prosesser aktiviseres samtidig. I denne samspillprosessen må individet være rettet mot læring, i et samspill med

omgivelsene sine. I tilegnelsesprosessen vil da den nye påvirkningen og innholdet, møte/smelte sammen med tidlige kunnskap. Altså et møte mellom tidligere og ny kunnskap, danner en «ny viten». For å snakke om læring, så må man alltid se på at det er et innhold, som skal læres. I læring så mener Illris, at læringen har tre dimensjoner, som er innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspillsdimensjonen. Det er den «innholdsdimensjonen» som handler om det som læres, der målet er å skape mening og gi forståelse. I en forenkling av begrepene, så blir innholdsdimensjonen (kunnskap, forståelse og ferdigheter), i drivkraftdimensjonen (motivasjon, følelse og vilje) mens i samspillsdimensjonen handler det om relasjoner (handling, kommunikasjon og samarbeid). Det er alltid innholdet, som skal læres, og det gir mening i læringsprosessen. Det er flere elementer i innholdsdimensjonen, som kan inkluderes, det er den kognitive dimensjonen, forståelse, kunnskap og ferdigheter. Alle disse dimensjonene er med, i en opplærings situasjon (Illeris, 2014, s. 44). Det er resultatene av læring som blir vurdert, ved hjelp av karakterer i skolesammenheng.

Den «faglige-læringen», kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk i læreplanen. Den faglige læringen i faget Religion og etikk, er fagets kompetansemål, og den uttrykker seg slik: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- *Presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam*
- *Utforske og drøfte hvordan religion inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt*
- *Gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sàpmi/Sàbme/Saepmie og Norge*
- *Gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler på samspillet mellom religion, livssyn og politikk*
- *Utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk u medier og populærkultur*
- *Drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk*
- *Gjøre rede for å drøfte sentrale fagbegreper knyttet til religioner, filosofi, livssyn og etikk*
- *Analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk*
- *Utforske og reflektere over eksistensielle spørsmål og svar*

- *Identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet*
- *Drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling*
- *Ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål*
- *Diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering*
- *Utforske og drøfte ideer om mennesket slik de kommer til uttrykk i ulike filosofiske tradisjoner*

Handlingsverbene, altså hvordan elevene skal nå denne faglige-kunnskapen i fagplanen er følgende: «presentere og sammenligne», «utforske og drøfte», «gjøre rede for og analysere», «gjøre rede for og drøfte», «utforske og analysere», «drøfte», «analysere og vurdere», «utforske og reflektere», «identifisere og drøfte», «ta andres perspektiv» og «diskutere»

I Religion og etikkfagets faglige kompetanseområde, skal elevene møte:

Å forstå og analysere historiske, kulturelle, geografiske og samfunnsøkonomiske sider ved samfunnet rundt oss er viktig både i dag og fremover. Det generelle konfliktnivået i verden og økonomiske vanskeligheter i mange land påvirker samfunnet både globalt, regionalt og lokalt. Det aktualiserer behovet for at elever forstår ulike sider ved det lokale, det nasjonale og det globale samfunnet de er en del av. I en mer integrert internasjonal verden må elevene få kjennskap til ulike geografiske religioner og kulturer. Kunnskap om og refleksjon over ulike religiøse og kulturelle verdier og normer er sentralt i et flerkulturelt samfunn ... (NOU2015:8, s.25).

For å nå ønskelig kompetanse i faget, mener Ludvigsenutvalget at vitenskapelige metoder og tenkemåter, er en svært viktig del av fagområdet. Metoden skal settes i sammenheng med et økt behov for å kunne tenke kritisk og løse problemer. Vektleggingen av vitenskapelige metoder og tenkemåter i faget, knyttes både mot analyse og forståelse av hvordan kunnskap blir til, samtidig som de praktiske ferdighetene, som kan være observasjon, gjøre eksperimenter og innhente kunnskap, være en stor del av det elevene skal lære (NOU2015:8, s.25).

Den «sosiale-læringen», som er den andre komponenten, har som mål og utvikle sosiale ferdigheter. I læreplanens kapittel om «sosial læring og utvikling», så setter man sammen sosial-læring og utvikling, i det så ligger det et grunnsyn på at sosiale ferdigheter utvikles. De sosiale ferdighetene utvikles gjennom erfaring og øvelse sammen med andre. Læreplanen sier: «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i andre aktiviteter i skolens regi».

I den sosiale-læringen er det viktig å utvikle sin egen identitet, selvbilde, meninger og holdninger og de skapes i samspill med andre. Empati er også en viktig ferdighet, som gjenkjennes ved at man evner å sette seg inn i andres perspektiv, tanker og følelser – som igjen kan utrykke innlevelse og medfølelse. Dialog er en viktig ferdighet, som står sentralt i sosial-læring, det ligger til grunn for kommunikasjon, samarbeid, å lære å lytte, ha egne meninger og håndtere uenighet og konflikter og finne løsninger i felleskap.

I den sosiale-læringen, skal man også utvikle evner til medbestemmelse og medansvar. Det å bidra til et godt felleskap og miljø, er alles ansvar. Viktigere enn noen gang, er det å utvikle god dømmekraft, og ivareta personvern og privatliv. I skolens regi (og på andre arenaer), skal respektløshet og hatefulle ytringer ikke aksepteres. Læreplanen sier også noen om ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi, både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Dagens elever må lære seg å opptre ansvarlig, både i og utenfor skolen.

I skolens samfunnsoppdrag, er det mål for både den enkelte elev og storsamfunnet. I formålsparagrafen, står det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sitt eget liv og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.

«Sosial-læring» er den andre komponenten i denne analysen, som sier noen om «læring», og som karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk i læreplanen. Elevene skal tilegne seg sosial-læring, ved hjelp av: «meninger og holdninger, blir til i samspill», «sosial-læring skjer både i undervisningen og i andre aktiviteter», «faglig-læring kan ikke isoleres fra sosial-læring», «elevenes faglige og sosiale læring», «å kunne sette seg inn i», «dialog står sentralt i sosial-læring», «skolen skal formidle verdier og betydningen...», «lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid», «å lære å lytte», «søke løsninger i felleskap», «alle skal lære å samarbeide», «utvikle evne til medbestemmelse og medansvar», «bidra til felleskapet», «god dømmekraft» og «elevene må øves i å opptre ansvarsfullt».

I forhold til å utvikle sosial-læring, eller sosial kompetanse så sier Ludvigsenutvalget følgende:

Å kunne kommunisere, samhandle og delta i et viktig kompetanseområde i skolen fremover. Kommunikasjon, samhandling og samarbeid blir ofte sett i sammenheng, både i forskning og i utredningsarbeid om kompetanser for det 21. århundre. Evne til å argumentere og debattere, kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere gjennom ulike medier og til ulike målgrupper blir vektlagt som viktige kompetanser for fremtiden... (NOU2015:8, s. 27).

I tilknytning til kommunikasjon, omtales selvfølgelig også lesing, skriving og muntlige kompetanse, da disse kompetansene er vesentlige i forhold til kommunikasjon. Samhandlingskompetansen handler om samhandling, deltagelse og demokratisk kompetanse. I forståelsen av samhandlingsbegrepet er det svært viktig å utvikle sosial ansvarlighet og relasjoner til andre. Både samhandling og deltagelse, er et økende behov på mange arenaer. Samhandling er en utbredt arbeidsform, både i skole og i arbeidslivet, der deltagelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier. Det å kunne samhandle på tvers av ulike bakgrunn og andre ulikheter, som kan være verdier og synspunkter, er viktig i et samfunn med et religiøst, et kulturelt og verdimeslig mangfold. Et godt samarbeid og aktiv deltagelse kan være med å motivere, engasjere og aktivisere elevene, som igjen kan bidra til læring. I forhold til elevenes selvfølelse og relasjoner kan samarbeid, trygghet og gode relasjoner i læringsmiljøet ha stor betydning (NOU2015:8, s. 27-30).

«Å lære å lære» er den tredje komponenten i analysens del om læring. Læreplanen sier følgende:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (KL-2020).

Et sentralt mål i all undervisning, er at elevene skal forstå sine egne læringsprosesser, og selv bidra aktivt for sin egen faglige utvikling. Det å oppnå en selvstendighet i eget arbeid, bidrar til økt mestringfølelse og motivasjon for arbeidet. Det å være aktiv i sin egen læringsprosess, gjør, at man forstår læringsstrategier og man danner et grunnlag for læring hele livet.

Refleksjon over egen og andres læring, er veien inn for å få en større bevissthet om egne læringsprosesser. Elever øker sin egen forståelse, og utvikler bevissthet, ved å stille/formulere spørsmål, som de søker svar på. Ved å uttrykke sin egen forståelse, vil man etter hvert kunne ta en mer og mer aktiv rolle i egen læring og utvikling.

I læreplanens overordnede del, som også er et overordnet dokument, trenger man også «å plukke det hele litt fra hverandre», for å få en bedre oversikt over hva den «egentlig» sier. En bedre innsikt vil være til stor hjelp i lærernes arbeid, ved å få en bedre forståelse for de overordnede mål, som er; perspektiver, visjoner, begreper, prinsipper, verdier og som ligger i grunnlaget for opplæringen. I den første delen, som handler om «Opplæringens grunnlag», vil jeg se litt på de viktigste momentene og begrepene, som har betydning for opplæringen. Verdier og «læring». Hva er egentlig en verdi? KL-2020 sier blant annet: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati...» og «De felles verdiene bygger på kristen og humanetisk arv og tradisjon». Disse «verdiene» må gjøres levende og betydningsfulle for alle elever, gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. Så verdier som grunnlag, og verdier som bygger på kristen og humanetisk arv og tradisjon – som igjen skal gjøres levende og tilgjengelig for alle, skal ligge til grunn for opplæringen.

Hva er en verdi? «Verdi er kvaliteten ved noe, det som er godt ved noe. En tings verdi sies gjerne å bestemme dens viktighet med hensyn til hvordan vi bør gjøre våre vurderinger og beslutninger» (Sagdahl, 2019). Med denne forklaringen, så faller vi mot at noe som er viktig for oss, har også av en verdi. Man må gjerne bevege seg inn i filosofi og etikk, for å plassere begrepet helt riktig. I verditeori, så er egenverdi et begrep, som brukes om verdier, for å forklare/beskrive noe som har en «verdi i seg selv». «Iboende verdi», er også et begrep, som brukes som «egenverdi». Hva slags ting, eller tilstander som kan komme inn under dette begrepet, er alt fra nytelse til kunnskap, sannhet, skjønnhet, eller andre typer estetiske verdier og selvfølgelig meningsfullhet. Testen for å kunne si at noe har en egenverdi, er om de kan sies å ha verdi for sin egen del, eller om disse tingene kun er verdifulle som middel for å oppnå noe annet (Tjernshaugen, 2021).

Den overordnede delen av læreplanen, definerer skolen, med både grunnleggende verdier og et faglig innhold. Læreplanen som styringsdokument, innebærer i praksis at hele opplæringa i grunnskolen blir definert i målstruktur, som er styring i praksis. Den overordnede delen inneholder både kompetansemål, og ander generelle mål i opplæringa. I denne delen er det ideelle mål, som handler om gode verdier, og disse målene er ikke målbare på samme måte som kompetansemål. Skolen har en opplæring i både verdiformidling og kunnskapsformidling.

I opplæringens verdigrunnlag, skal man ivareta menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, man skal læres opp i kritisk tenkning og etisk bevissthet, skolen skal vekke skaperglede, engasjement og utforskertrang, hver og en skal lære seg respekt for naturen og bli et miljøbevisst menneske og få en god forståelse for betydningen av demokrati og medvirkning. Alle disse «kompetansene» skal hver og en utstyres med. Dette er målet for opplæringen. For at vi skal kunne gjennomføre dette, må vi se inn i det verdigrunnlaget og menneskesynet, som ligger til grunn. Det kan være naturlig å se litt på hva læreplanens formål er; «Formålet med fagfornyelsen, er at det elevene skal lære er relevant og fremtidsrettet. Læreplanene skal gjøre elevene bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og framtidens utfordringer. Dybdelæring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet er noen viktige stikkord (Forord, KL2020, s.). I denne delen av læreplanen så skal utviklingen av «hele menneske» være i fokus, det er gode holdninger og verdier, personlig vekst, og verdifulle kompetanser for å møte livet i framtiden. I denne overordnede delen av læreplanen er det et klart skille mellom målbar kompetanse og ikke-målbar kompetanse. Det står ingenting om hvilken pedagogikk, eller læringssyn som skal benyttes i denne «verdi» opplæringen, det finnes heller ingen kompetansemål for denne delen av opplæringen. I møte med begreper som handler om «læring», møter vi øverst *Formålsparagrafen*, som er retningsgivende for opplæringen. Den gir oss også skolens grunnverdier. Videre sier læreplanen; «Elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettigheter ...», «Skolen skal formidle og fremme holdninger...», «opplæringen skal sikre...» og «gjennom opplæring...».

Skolen skal både inneha kunnskapsformidling og verdiformidling – men, hvordan skal verdiformidlingen foregå? Hvordan lærer man «verdier»? Eksempler på verdier i livet, kan være lojalitet, ærlighet, vennlighet, åpenhet med flere, er dette målbart materiale? I følge formålsparagrafen, skal dette ligge i elevens «opplæring».

I læreplanens «overordnede del – prinsipper for læring, utvikling og danning»

Skolen har både danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidige avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (KL-2020).

Dannelsesoppdraget uttales eksplisitt i den overordnede delen av Fagfornyelsen. Begrepet «danning», kan forklares slik: «Danning ligger til grunn for og er en forutsetning for elevenes identitetsutvikling». I skolens danningsoppdrag, ligger prinsippene for elevenes arbeid med læring og utvikling. I en livslang danningsprosess, skjer danning gjennom opplevelser for den enkelte, og gjennom praktiske utfordringer i undervisningen. Elevene «dannes» gjennom fysiske møter med estetiske utfoldelser. Danning skjer også, når man arbeider alene, eller sammen med andre. Man «dannes» også når man utfordres på teoretiske, eller praktiske utfordringer. Elever befinner seg også i en dannelsesprosess, når de løser oppgaver, og kommer fram til et svar. Begrepet «danning» brukes aktivt i den overordnede delen av Fagfornyelsen, og begrepet ilegges, etter min mening, stor betydning. «Danning» og «dannelsesoppdraget» skal ha en stor plass i undervisningen.

Innholdet i «danning» peker mot «faglig kunnskap». Hva som er faglig kunnskap, blir omtalt/karakterisert ved hjelp av ulike ord og uttrykk fra læreplanen: «kunnskap», «kompetanse innebærer forståelse», «historisk og kulturell innsikt», «kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie», «ulike kulturuttrykk og tradisjoner», «kunnskap innebærer å kjenne til, og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger», «fagenes kompetansemål», «kunnskap om samfunnets språklige mangfold», «fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter», «faglige kunnskaper og ferdigheter» med flere. De faglige komponentene i den overordnede delen, har etter min mening, fått en stor plass. Den faglige «læringen» er svært sentral, både i danningen og utdanningen.

Innholdet i «danning» er også representert i «Verdier og holdninger», de kommer til uttrykk på denne måten: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjane verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik,

tilgjeving, likeverd og solidaritet» «ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapeleg tenkjemåte», «gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding», «universelle verdier», «mot fordommer og diskriminering», «menneskeverdets ukrenklighet» og «alle mennesker er like mye verd» med flere. I kapittelet som heter «Opplærings verdigrunnlag», er «danning» som handler om holdninger og verdier godt representert – respekt for andre individer og medmenneskelige holdninger preger dette kapittelets innhold.

Begrepet «læring» har fått en betydelig plass i Fagfornyelsens overordnede del. Begrepet «læring» og «å lære», brukes regelmessig gjennom alle kapitlene, det opptrer i litt ulik språkdrakt, men alle inneholder «lære»: «opplæring», «lærelyst», «læringsarena», «å lære i ulike sammenhenger», «kreativ læring», «dybdelæring», «meningsfull læring», «demokratiopplæring», «elevenes sosiale læring» og «livslang læring» med flere. Læring er et overordnet begrep, som brukes aktivt gjennom hele planen. Betydningen av læring, er også et av hovedmålene for opplæringen.

Innholdet i «læring», i forhold til «danning», kan man gjerne deles i to kategorier, og de er: «faglig læring» og «sosial læring». Innenfor den «faglige læringen» finner man blant annet «faglig kunnskap». I den «sosiale læringen», er det naturlig å bevege seg inn i «verdier og holdninger». Den faglige og sosiale «læringen» spiller en sentral rolle og har fått mye plass i forhold til danning og utdanning.

I kapittelet om kompetanse i fagene, må skolen se opplæringen i alle fag, i lyset av de verdiene og prinsippene, som opplæringen bygger på.

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (KL-2020).

Både i dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen, står faglig læring sentralt. I definisjonen av hva kompetanse er, så sier Ludvigsen-utvalget, at en «kompetanse», er sammensatt, og at den handler om at både kunnskaper, ferdigheter, holdninger, etiske vurderinger som er en forutsetning for å «utvikle kompetanse». «Kompetanse» betyr å kunne mestre utfordringer og kunne løse oppgaver, i ulike sammenhenger, som både omfatter praktisk, kognitiv, sosial og emosjonell læring og utvikling, samt holdninger, verdier og etiske

vurderinger. Kompetansen kan læres og utvikles – og kommer til uttrykk gjennom hva personen gjør i ulike situasjoner og aktiviteter.

Sentralt i dette kapittelet, står det at skolen skal gi rom for «dybdelæring», som er en form for begrepet «læring». For at elevene skal utvikle en forståelse innenfor et, eller flere fagområder, må eleven tilegne seg ferdigheter og kunnskaper, og reflektere over det de lærer. Det er dette som handler om «dybdelæring». Det å lære noe grundig, og ha god forståelse, forutsetter en aktiv deltakelse i egen læreprosess, der man bevisstgjør seg på læringsstrategier, og har evne til å vurdere sitt eget arbeid i form av fremgang og mestring. Dette er «dybdelæring» og denne formen for «læring», henger nøye sammen med kompetanse i å lære.

Grunnleggende ferdigheter, er som følger: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet (LK-2020).

De fem grunnleggende ferdighetene, er en del av den faglige kompetansen og er nødvendige redskaper for annen læring og forståelse. Disse fem ferdighetene er «grunnleggende» for alle og for videre deltagelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Disse fem grunnleggende ferdighetene, hører hjemme i alle fag, og skal ses på tvers av hverandre og fag.

Ludvigsenutvalget sier følgende:

Elever i fremtidens skole har behov for å kunne lære og videreutvikler egen kompetanse, både i skolen og på ulike arenaer senere i livet. Utvalget ser elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring som vesentlig for videre utvikling og understreker at disse områdene utvikles i samspill med lærere og medelever. I et kunnskapsbasert samfunns- og arbeidsliv stilles det krav om at den enkelte videreutvikler egen kunnskap og setter seg inn i nye kunnskapsområder gjennom livet. Ved å utvikle metakognisjon og selvregulering lærer eleven å engasjere seg i læringsprosessen på en måte som fremmer dybdelæring... (NOU2015:8, s. 26).

I læringsbegrepet «metakognisjon» så handler det om å kunne reflektere over egen tenkning og læring. I sammenhenger der læring inngår, handler det om å reflektere over hvorfor de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer. I metakognisjonen, betyr det i praksis å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier både aktivt og målrettet, for å fremme egen læring. Metakognisjon er viktig både i skolesammenheng og i arbeidslivet, for å kunne planlegge og gjennomføre egne lærings- og arbeidsprosesser. Metakognisjon innebærer å kunne reflektere over egen tenkning i ulike sammenhenger. Selvregulering i forhold til læring, handler om at elevene over tid lærer å ta initiativ og styre egen læringsprosess (NOU2015:8, s. 26-27).

I lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse, sier Ludvigsenutvalget dette:

Betydningen av kommunikasjon i arbeids- og samfunnslivet er økende, og samfunnet har behov for arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre. For den enkelte er lesing, skriving og evne til å kommunisere muntlig viktige forutsetninger for å få skole og utdanning, for å delta i arbeidslivet og for å orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg... (NOU2015:8, s. 28).

Literacyforskning ligger til grunn for forståelsen av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. Literacybegrepet brukes for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til det å lese, skrive og kommunisere muntlig. Et eksempel på dette, er utviklingen av digitale medier har medført at «nye» kommunikasjonskulturer, sjangre og sammensatte uttrykksformer har kommet til. Lesekompetansen handler i hovedsak om å kunne *forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet* i tekster. Skrivekompetansen handler om å kunne *ytre seg forståelig* på en hensiktsmessig måte, og kunne *kommunisere* med andre. I muntlig kompetanse handler det i hovedsak om å *kommunisere muntlig* med ulike formål, og for å *ytre meninger og for å mestre kommunikasjon* (NOU2015:8, s.28-29).

I forhold til kritisk tenkning og problemløsning, sier Ludvigsenutvalget følgende:

Kritisk tenkning og problemløsning ses ofte i sammenheng, og handler om å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning. Det handler om å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner. Evne til å ta rasjonelle valg, beslutninger og ta i bruk vitenskapelige metoder knyttes også til kompetansene (NOU2015:8, s. 33).

Kritisk tenkning og problemløsning er svært viktig i dag, og den vil bare øke framover. Kompleksiteten som finnes i samfunnet, og den store tilgangen til informasjon, gjør at den enkelte har et stort behov for å kunne «sortere», og gjøre kritiske vurderinger. Dette gjelder i alle delene av samfunnet. Digitalisering og tilgangen på informasjon, gjør kritisk tenkning og kildekritikk meget sentralt, og dette er en viktig kompetanse i dag. Å tenke kritisk i denne sammenhengen innebærer å bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å vurdere holdbarheten av informasjonen (NOU2015:8, s. 33).

I forhold til dybdelæring, sier Ludvigsenutvalget dette:

Å utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læreprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Slik sett henger dybdelæring nøye sammen med kompetanse i å lære... (NOU2015:8, s. 10).

Det å utvikle kompetanse som man kan ta i bruk, har stor betydning for både de teoretiske og praktiske kunnskapsområder, som krever spesifikke ferdigheter. Dybdelæring er like viktig for utvikling av kompetanse i alle fag. Det å kunne beherske fagenes metoder og tenkemåter er svært sentralt i forhold til det å lære. Det å lære noe grundig og ikke overfladisk, forutsetter en aktiv deltagelse fra elevens side. For å lykkes med denne «fordypningen» kreves det tid og gode tilpasninger (NOU2015:8, s. 10-11).

6 Drøfting

6.1 Hovedkategorier for analyse av begrepet «læring»

I min analysedel bruker jeg forståelsen av begrepet læring, tilhørende teori og definisjonen av hva læring er, som er utarbeidet av Knud Illeris (2014). I følge Illeris er den mest grunnleggende forståelsen i hva læring er, at det er alltid er flere prosesser, som er aktive og foregår på samme tid, for at læring skal kunne finne sted (2014, s.16).

I min analysedel har jeg delt opp begrepet «læring» i tre hovedkategorier, som jeg mener er hensiktsmessig i forhold til å se på læringsbegrepet i (LK-2020) Fagfornyelsen, de er følgende: Faglig læring, sosial læring og «å lære å lære».

I analysens hovedkategori, som er «læring», så er læring et resultat av læringsforståelsens hovedområder, som er læringsforståelsens grunnlag (biologi, Psykologi og samfunnsvitenskap), læringsforståelsens indre betingelser (disposisjoner, kjønn, alder og subjektiv situasjon), læringsforståelsens ytre betingelser (samfunn, kultur, læringsrom og objektiv situasjon) og læringsforståelsens anvendelse (utdanningspolitikk og pedagogikk). Disse elementene omhandler forhold, som betinger, påvirker og påvirkes av læringen. Selve «læringen» består av prosesser, dimensjoner, læringstyper og læringsbarrierer (Illris, 2014, s.36).

I «**læring**» så må «læringen» forstås som en prosess, der noe «endres» ved læringen. For at læring skal finne sted, må to forskjellige prosesser aktiveres ifølge Illeris (2014, s.39-48). I samspillsprosessen, må individet være rettet selve læringen, og være i et aktivt samspill med sine omgivelser. I tilegnelsesprosessen, som er prosessen der den «nye» påvirkningen og innholdet møter/forenes med tidligere kunnskap, og får der et utvidet individuelt preg. Et viktig element i læring, er innhold. Illris sier følgende: «Hertil kommer, at tilegnelsesprosessen alltid omfatter to forskjellige sider, eller elementer. Den inholds mæssige side drejer seg om det, der bliver lært – man kan ikke lære, uden at man lærer noget, læring har altid et indhold» (2014, s.17).

Denne forståelsen av hva «læring» er samsvarer med den kognitive læringsteorien til hva Jean Piaget (Egeberg, 1992, s. 237-238) mente at læring er. Han mente at utvikling skjer ved en internaliseringsprosess, der «det ytre, gjøres til det indre». Videre sa han at, all erkjennelse og utvikling består av aktivitet. Piaget definerer mennesket som et sosialt og aktivt vesen med «innebyggede» drivkrefter, de er følgende: modning, handling og erfaring, sosialt samspill og utvikling og selvregulering.

I forhold til læring, som prosess opererer Piaget med en «likevektsprosess», der assimilasjon og akkomodasjon skjer. Disse forstås som: Assimilasjonen er den menneskelige og aktive tilpasningsprosessen, hvor mennesket bruker den allerede eksisterende adferdsmåte/mønster. Her ligger (i skjemaet) tidligere innarbeidede erfaringer, forståelsesrammer og tankegang. I den

andre tilpasningsprosessen (akkomodasjonen), som regnes som den aktive prosessen, endrer man sine tidligere erfaringer/tenkemåter. Her gjøres «endringer» i skjemaet.

I måten å forstå begrepet «læring» på, synes jeg at Knud Illris og Jean Piaget har flere ting til felles, de er begge opptatt av det er flere prosesser som pågår samtidig, og begge legger «drivkrefter» til grunn for sin læringsforståelse.

I Fagfornyelsen er faglig-læring godt presentert, det understrekes viktigheten av både læring og danning. Den «**faglige læringen**» i faget Religion og etikk, karakteriseres ved hjelp av forskjellige handlingsverb i fagets kompetansemål. Handlingsverbene, forstås her som hvordan man skal nå fag-kunnskapen i faget, handlingsverbene er som følger: «presentere og sammenligne», «utforske og drøfte», «gjøre rede for og analysere», «gjøre rede for og drøfte», «utforske og analysere», «drøfte», «analysere og vurdere», «utforske og reflektere», «ta andres perspektiv» og «diskutere».

For å oppnå faglig-læring i faget Religion og etikk, og nå målet om økt kunnskap, legges det opp til en aktiv elev i godt samspill med andre elever. For å nå den faglige-læringen, og nå fagets kunnskapsmål, trekker Ludvigsenutvalget frem vitenskapelige metoder og tenkemåter. Metoden bør/skal settes i sammenheng med å tenke kritisk og løse problemer (NOU:2015:8, s.25).

I de sosiokulturelle læringsteoriene (her er det flere teorier/aspekter), så mente Lev S. Vygotskij at all læring, er et resultat av menneskets samhandling. I følge Vygotskij utvikles ideer, kunnskap, verdier og holdninger i samspill med andre mennesker. Han mente at all læring skjer i samhandling og kommunikasjon, og for å kunne kommunisere, må man ha utviklet et språk. Språket er den viktigste redskapen man bruker i samhandling og samspill med andre (Egeberg et al, 1992, s. 285-286).

John Dewey er også et sentralt navn i den sosiokulturelle læringsteori. Han mente at skolen måtte ta utgangspunkt i barnets/elevens medfødte potensial, og utvikle dem i et sosialt miljø. For å igangsette «læring», måtte man tilrettelegge forholdene, og gi inspirerende utfordringer (Myhre, 1992, s. 174). Dewey var opptatt av «learning by doing» tankegang, han mente at målrettede aktiviteter, som blir en kontrollert eksperimentell aktivitet var veien å gå. Aktiviteter skal alltid inngå i en planmessig sammenheng, som sikrer kvalitative gode erfaringer. Deways

problemløsende metode, er følgende: (1) Det må skapes noe. , (2) I situasjonen må det utvikle seg et problem, som engasjerer. , (3) Elevene må samle inn opplysninger som gjør det mulig å angripe det, på en fruktbar måte., (4) De løsningsforslag elevene tenker ut, skal de gjennomdrøfte på en omhyggelig og ansvarlig måte., og (5) De skal ha mulighet til å prøve hypotesen, og selv undersøke om den holder mål. I vitenskapelige undersøkelser er denne metoden vanlig å bruke. Metoden er en «frihet» for elevene, både i forhold til å komme med egne ideer, forslag, samt å bevege seg fritt. Dewey mente at betinget frihet, er godt egnet for en gruppes felles prosjekt, denne friheten vil virke disiplinerende. I denne «indre» friheten, vil det vokse frem en indre disiplin, som virker motiverende (Myhre, 1992, s 175).

I forhold til faglige-læring, så skjer «læringen» i et samspill med andre. I et samspill er det nødvendig med god kommunikasjon, og i kommunikasjonen er det språket som er den viktigste redskapen/artefaktet. Språket må være på plass, for at samhandlingen skal skje. I forhold til læringen/læringsaktiviteten så må den tilpasses og tilrettelegges, og oppgavene må være målrettede og oppleves inspirerende. I forhold til læringsaktivitet, så er «learning by doing», altså læring ved «å gjøre» noe, meget aktuelt i forhold til Fagfornyelsens «fremming» av det aktive og delaktige elevsynet. Dette elevsynet må/skal ligge til grunn for undervisningen, og undervisningen bør peke fram mot undervisning som fremmer læring. Et læringsmiljø bør være preget av ; «at elevene engasjeres aktivt i egen læring og forstår egne læringsprosesser, elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid, elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger, elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg, undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer, elevene møter tydelige forventninger til hva de skal lære og får tilbakemeldinger og råd om videre læring, elevenes relasjoner, motivasjon og følelser tas hensyn til i undervisningen og at lærerne tar i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset det elevene skal lære og den enkelte elev og elevgruppe» (NOU2015:8, s. 74).

Ludvigsenutvalget ber spesifikt om vitenskapelig metode, som skal settes i sammenheng med å tenke kritisk og løse problemer. Her kan man fint bruke Deweys «problemløsende metode», som har mange likhetstrekk med vitenskapelig metode. I forhold til arbeidsform, så fremmer også Dewey gruppesamarbeid med «frihet under ansvar», som han mener er motiverende og fremmer læring.

I forhold til læringssynet i denne delen om faglig-læring, synes jeg at der er mange aspekter ved den sosiokulturelle læringsteori, som passer inn i forståelsen av læringsbegrepet faglig-læring.

I «sosial læring» belyser Fagfornyelsen viktigheten av at sosial-læring og faglig-læring må skje sammen i skolesammenheng. Den sosiale-læringen er en viktig del av selve læreprosessen. Denne tankegangen, peker mot Vygotskijs læringsteori, som ser læring i et sosiokulturelt perspektiv.

I fagfornyelsens sosiale-læring, er både enkeltindividets utvikling og individets samhandlingsevner vesentlige. Den sosiale-læringen, forstås her også som sosial kompetanse. Kompetansebegrepet brukes gjennomgående i Fagfornyelsen, og forstås som: «Bruken av kompetansebegrepet gir økt oppmerksomhet på hva elevene skal lære, og hvilken kompetanse som de skal utvikle gjennom opplæringen. Elevenes utvikling av kompetanse er en prosess som strekker seg over hele opplæringsløpet (NOU2015:8, s. 18). Kompetanse kan forstås som en ferdighet. De sosiale-ferdighetene utvikles gjennom erfaring og øvelse sammen med andre.

Noen av handlingsverbene som brukes om sosial-læring er følgende: «meninger og holdninger, blir til i samspill med ander», «sosial-læring skjer både i undervisning og andre aktiviteter», «faglig-læring kan ikke isoleres fra sosial-læring», «dialog står sentralt i sosial-læring», «søke løsning i felleskap», «alle skal lære å samarbeide», «utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» og «bidra til felleskapet».

Språket ligger til grunn, for både samhandling og kommunikasjon. I den behavioristiske læringsteori, fant Ivan Pavlov i sin senere forskning ut, at menneskets språk utgjorde en stor forskjell på mennesker og dyr. Språket gav menneskene helt andre muligheter enn dyr, med et utviklet språk hadde menneskene mulighet til å forstå/oppnå en dypere forståelse for seg selv og omverden. Dette kalte han en «erkjennelse på høyere nivå». Språkets «rolle», ligger til grunn for både kommunikasjon og samhandling med andre mennesker.

Kommunikasjon foregår både muntlig og skriftlig, og her inngår selvfølgelig de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig kompetanse i læreplanen. Fagfornyelsen har et stort fokus på samhandling, både i «livet selv», i skolen og arbeidsliv. Samhandling og samarbeid er en «arbeidsform», som fordrer aktiv deltakelse. En aktiv deltakelse aktiverer motivasjon og engasjement som igjen gir et større læringsutbytte.

Lev Vygotskij utviklet en stor del av den sosiokulturelle læringsteori. Hans forståelse av «læring», var at all læring er et resultat av menneskets samhandling med andre. Alle ideer, kunnskap, verdier og holdninger utvikles i et samspill med omgivelsene og andre mennesker. Han hadde også et stort fokus på språk, han mente at et utviklet språket lå til grunn, for all samhandling og kommunikasjon. Språket er det viktigste redskapet, som brukes i kommunikasjon, han understreker at begreper blir skapt med språk, som igjen blir sentrale byggesteiner for tenkning (Egeberg, 1992, s. 285-286). Den sosiale-læringen i Fagfornyelsen, kan absolutt ses i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

I «å lære å lære» understreker Fagfornyelsen at skolen bør ha en ambisjon om å fremme lærelyst/evnene hos elevene til «læring hele livet» og «livslang læring». Behovet for å lære hele livet, kan settes i forbindelse med øvrig samfunnsutvikling og nye behov som oppstår. Man ser at utvikling og forandring preger samfunnet nå, og man forventer at også inn i fremtiden, må man omstille seg og tilegne seg nye kunnskaper. Politikerne, skolebyråkrater og etter hvert Ludvigsenutvalget, som har arbeidet med planen, har sett framover og mener at de har laget en plan for «Fremtidens skole», og fremtidens behov.

Å lære for å lære, handler i høyeste grad om «forståelse». I læringsbegrepet metakognisjon, handler det om å kunne reflektere over egen tenkning og læring. Hvorfor de lærer? Hva de har lært? Og Hvordan de lærer?

For «å forstå» en læringsprosess, så må man se på læreforståelsens grunnlag, der menneskets forstand og fornuft, ligger til grunn, og rett og slett evnene til den enkelte for å forstå, eller oppfatte. I læringsforståelsens grunnlag, handler det om biologiske, psykologiske og samfunnsmessige forhold – som ligger til grunn for enhver læring, og disse forutsetningene er ulike fra person til person (Illris, 2014, s. 12).

I den kognitive teorien, har menneskene fire viktige drivkrefter iforhold til erkjennelsesutvikling, erkjennelse og kunnskapstilegnelse forstås her som det samme. Disse drivkreftene er følgende: modning, handling og erfaring, sosialt samspill og selvregulering (Egeberg, 1992, s. 236-237). Hvis man ser på hva Fagfornyelsen sier om «lære å lære», kan man finne flere elementer i Piaget erkjennelsesutvikling, som kan samsvare med læringssynet i Fagfornyelsen om dette. I denne teorien er både det unike for «den enkelte» og samspillet i felleskap, vesentlig.

En annen måte å forstå læringssynet i «lære å lære» er ved Lev Vygotskys læringsteori, ved navn: *Den kulturhistoriske virksomhetsteori*, som senere fikk navnet *Aktivitetsteori*. Aktivitetsteorien, som blir illustrert som en trekant, er et bilde på at både individuelle og sosiale nivå, er sammenbundet og har en forbindelse. Trekanten består av subjekt, objekt og medierende artefakt. I den sosiokulturelle forståelsen av synet på læring, er bruken av medierende artefakter, og hvordan disse virker inn på kommunikasjonen mellom mennesker, et viktig element i denne læringsteorien. Selve begrepet «mediere» kan forklares med at vi fortolker verden gjennom ulike «redskaper» som er forankret i de ulike sosiale praksisene vi deltar i. Her må menneskets tenkning forstås i forhold til den sosiale virksomhet, som den er en del av. All læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, der individet må tilpasse seg (Illeris, 2014, s.83-84).

Skolen har et dobbelt opplæringsoppdrag, det er et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. I dette «doble» oppdraget, som omhandler «læring» omfavnes hele mennesket. I «danningsoppdraget» omhandles perspektiver, visjoner, begreper, prinsipper og verdier. Dette blir skolens verdigrunnlag, som den overordnede delen av Fagfornyelsen legger til grunn i sine prinsipper for opplæringen. Disse begrepene samlet sett, sier noe om menneskesynet, som ligger forankret som et «bakteppe» i opplæringen for øvrig. Verdigrunnlaget, menneskesynet og læringssynet, sier noe om holdnings- og verdigrunnlaget, som igjen er forankret i Opplæringsloven. I NOU1995:9 sier følgende:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide tro, tenke, tale og handle uten skille eller kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller

posisjon. Dette grunnsynet er en varig kilde til endring i samfunnet for å bedre menneskenes kår. De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker...

I læringssynet til delen «å lære å lære», er det flere læringsteorier som har elementer ved seg, som kan peke inn mot en læringsforståelse. For å «forstå» en læreprosess, så vil den på et individuelt plan være litt ulik, dette fordi vi er ulike produkter av biologiske, psykologiske og samfunnsmessige forhold, for eksempel, så sier Piaget: «i den biologiske utviklingen, ligger det vi kaller intelligens, eller den fornuftsmessige læring, som er kroppslig forankret» (Illeris, 2014, s. 14).

I forhold til den kognitive læringsteori, og erkjennelsens utvikling, så kan Fagfornyelsens læringssyn godt forstås i deler av denne. Det kan man også i Vygotskys aktivitetsteori, som ser samhandling og kommunikasjon i et «medierende» perspektiv. I forhold til den sosiokulturelle læringsforståelsen, så veier den nok som helhet litt tyngre inn mot Fagfornyelsens læringssyn, dette fordi den situerte læringen, er sentral, og sier noe om hvilken sammenheng læringen foregår i, samt hvordan omgivelsene påvirker oss, og relevansen i det som skal læres. Læringen er også grunnleggende sosial og at læringen er mediert. Den sosiokulturelle læringen legger også stor vekt på at «all læring» er deltaking i et felleskap og at språk og kommunikasjon er svært sentralt.

I forhold til Fagfornyelsens (LK-2020) kunnskapssyn, så gjorde jeg kort rede for tre hovedretninger innenfor det pedagogiske synet på hvordan kunnskap skapes, eller konstrueres, de tre retningene var følgende: behaviorisme, humanisme og pragmatisme. Fagfornyelsens kunnskapssyn går helt klart i retning av det «humanistiske kunnskapssynet». Jean-Jaques Rousseau regnes som opphavsmannen til dette kunnskapssynet, hans viktigste prinsipper var felleskap, likhet og frihet. Disse prinsippene er godt gjenkjennelig i Fagfornyelsens verdi og menneskesyn. Rousseau mente bestemt at det var barnet, som var i sentrum, altså det sentrale i læringen, og ikke de faglige emnene. Han understreket at man måtte se/forstå den praktiske nytten av det som skulle læres.

I følge Piaget så måtte barnet forberedes på fremtiden, ved blant annet å «lære å lære». Han mente også at «læring» er en aktiv prosess, og for å få et godt læringsutbytte måtte eleven være den aktive part, ikke lærere og læremidler. Dette faller godt inn under Fagfornyelsens

samfunnsoppdrag, med å lage en læreplan som er rettet mot *Fremtidens skole*. I det store og hele er det humanistiske kunnskapssynet godt representert i Fagfornyelsen.

I forhold til hvordan begrepet «læring» har blitt brukt i tilbake foreliggende læreplaner, så finnes det ikke en entydig felles forståelse, eller en fast definisjon av hvordan «læring» ble brukt, eller forstått. Så selve læringsbegrepet, har nok hatt ulik betydning gjennom tidene. Fra læreplanen fra 1920; der det handlet om «å gi» et faglig innhold, fra Normalplanen fra 1939; kom det inn tanker om arbeidsmetoder, Læreplanen av 1960; bar preg av detaljerte faglige spesifikasjoner og innlæring i nivå, Mønsterplanen av 1974; ulike forutsetninger for læring, Mønsterplanen av 1987; hadde fokus på arbeidsform (tverrfaglig, prosjekt og gruppe), Den generelle læreplanen av 1993; her skulle undervisningen effektiviseres, fokuset var på kunnskapsformidling, Læreplanen av 1997; Arbeidsmetoder (tverrfaglige og prosjekt), tilpasset opplæring, arbeidsmåter og et godt læringsmiljø, Kunnskapsløftet (06); skolens indre kvalitet var viktig, Læringsplakaten (elevenes sosiale og kulturelle kompetanse, motivasjon for læring, læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring), elevene skulle også her lære seg grunnleggende ferdigheter i lese, skrive, muntlig, regne og digitale ferdigheter.

Denne lille oversikten gir på ingen måte et helhetlig bilde, men man kan se at tidligere tiders forståelse av begrepet «læring», ikke er den samme forståelsen av begrepet, som vi har i dag. Læring har i tidligere tider vært forbundet med «å gi» kunnskap til andre, med våre øyne har tidligere kunnskapsformidling vært preget av den «passive» eleven, som får overgitt noe. Dette synet på læring går inn i den behavioristiske læringstradisjonen prinsipper, og de ble oppfattet, i sin tid, som en korrekt måte å møte kunnskap på. I læreplanhistorie, så dreier/forandrer synet på læring seg, jo nærmere vår tid vi kommer. I Fagfornyelsen så brukes begrepet «læring», «å lære» og «kunnskaper» ofte. I følge Illeris (2014, s. 14-18) så oppfatter vi disse læringsbegrepene i forbindelse med opplæring i skole, som er den intuisjonen som har hovedansvar for opplæringen av barn og unge samfunnsmedlemmer, som skal videreføre, utvikle og opprettholde samfunnet i framtiden.

6.2 Sammendrag av funn

I analysens hovedkategori, som er «læring» har jeg i denne oppgaven lagt Illeris sin læreforståelse til grunn. I den forståelsen så forstås læringen som en prosess, der noe «endres»

ved læring. Denne forståelsen av hva «læring» er, samsvarer godt med den kognitive læringsteorien til Jean Piaget.

I den **faglige-læringen**, så legges det opp til, at for å nå fagkunnskapen og øke læringsutbytte, så skal man legge opp til vitenskapelige arbeidsmetoder og tenkemåter, samt å tenke kritisk og løse problemer. I forhold til Lev Vygotskjis, som la stor vekt på at «all læring» er et resultat av samhandling, og John Deweys «learning by doing» tankegang, er elevsynet i fagfornyelsen, som er «den aktive eleven» godt ivaretatt. Læringssynet i den faglige-læringen har mange aspekter ved seg, som peker mot den sosiokulturelle læringsteori.

I den **sosiale-læringen**, legges det vekt på enkeltindividets samhandlingsevne. Språket ligger til grunn for både kommunikasjon og samhandling. Vygotskjis forståelse av at all læring, er et resultat av menneskets samhandling med andre, og at et velutviklet språk er det viktigste redskapet i forhold til denne kommunikasjonen. Den sosiale-læringen peker i retning av sosiokulturell læringsteori og forståelse.

I læringssynet i «**å lære å lære**», er det flere læringsteorier, som har aktuelle elementer ved seg, som absolutt kan peke inn mot en læringsforståelse. I «forståelsen» av læring, er læringsbegrepet «metakognisjon» brukt, det handler om det å kunne reflektere over egen tenkning og læring. For å «forstå» en læreprosess, så vil den på individnivå oppleves ulikt, dette fordi alle er satt sammen av ulike biologiske, psykologiske og samfunnsmessige forhold. Piaget, sier følgende: «i den biologiske utviklingen, ligger det vi kaller intelligens, eller den fornuftsmessige læring, som er kroppslig forankret» (Illeris, 2014, s. 14). I Piagets *erkjennelsesutvikling*, er både det «unike» hos den enkelte og samspillet med de andre, en vesentlig tankegang. Lev Vygotskjis *aktivitetsteori*, illustrerer læring med hjelp av en trekant, som består av subjekt, objekt og medierende artefakt, her er det forbindelsen, som er sentral. Man kan godt forstå læringssynet i «å lære å lære», i den kognitive læringsforståelsens teori, i forhold til erkjennelses utvikling, det kan man også iforhold til Vygotskys aktivitetsteori. Men, den sosiokulturelle læringsforståelsen veier litt mer inn mot Fagfornyelsens læringssyn, fordi den situerte læringen, som er sentral, sier noe om sammenhengen læringen foregår i.

I skolens doble opplæringsoppdrag, som er et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. I «**dannelsesoppdraget**» handler det om perspektiver, begreper, prinsipper og verdier. Dette er skolens verdigrunnlag, og samlet sett sier de noe om menneskesynet som Fagfornyelsen skal

ses i lyset av. Verdigrunnlaget, menneskesynet og læringssynet, sier noe om holdnings og verdigrunnlag, som for øvrig er forankret i opplæringsloven, og sier noe om at oppfostringen skal baseres på kristne og humanistiske verdier, bære og bygge ut kulturarv, menneskets likeverd, sikre tro, tanke og tale med mer.

I forhold til Fagfornyelsens **kunnskapssyn**, så er kunnskapssynet i Fagfornyelsen helt klart forankret i et «humanistisk kunnskapssyn», det kommer tydelig fram i Fagfornyelsens verdi og menneskesyn.

Begrepet «**læring**» har blitt brukt og forstått ulikt gjennom tilbake foreliggende læringsplaner i Norge. Det finnes ingen fast, eller entydig forståelse av læringsbegrepet. Gjennom å lese i gamle læreplaner, kan man se at begrepet «læring» har en annen betydning i dag, og har tilhørt ulike læringsteorier og fagtradisjoner. Læring i tidligere tider har mye vært forbundet med «å gi» kunnskap, til andre. Dette læringssynet går inn i den behavioristiske læringstradisjonen. I forhold til læreplanhistorie, så endres innholdet i begrepet «læring» jo nærmere vår tid vi kommer. Innholdet i begrepet læring, har gått «fra å få, til å forstå».

6.3 «Læring» og ulike læringssyn

Innenfor «læring og læringssyn» finnes det flere innfallsvinkler, og som jeg tidligere har vært inne på, er man skjønt enig om at ved «læring» endres noe, det kan være tanker, praksiser og forståelser. Men, hvordan og hvorfor «læring» skjer, er man ikke enige om. I denne litt «utviderede» drøftingen om læring, så vil jeg se litt nærmere på *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* av Ivar Bråten og *Religion som bevegelse, læring, kunnskap og mediering* av Geir Afdal. Jeg redegjør litt kortfattet først, og drøfter læringssynene inn mot oppgavens teori og den aktuelle læreplanen etterpå.

Begrepet «læring» er på ingen måte entydig, det har vært og er ulike oppfatninger av hvordan læringsbegrepet skal forstås. Fra den behavioristiske tankegangen, der stimuli og respons var en etablert forståelse, til den kognitive tankegangen tok over. I følge Bråten, så var tilhengerne av den «kognitive-revolusjonen» overbevist om at man kunne forklare menneskelig læring ved det ikke-observerbare intellektuelle, hendelser i individets psykologi, i denne læringsforståelsen var ikke det sosiale og kulturelle miljøet til mennesket med (Bråten, 2002, s.11).

I dag diskuteres «læring» med et skille mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv på læring. I det kognitive perspektivet beskrives individets tenkning og kunnskap. Innenfor det sosiale perspektivet diskuteres sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og deltakelse (Bråten, 2002, s.11). Bråten sier: «Et mellomstandpunkt i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet ville være å betrakte læring som noe som skjer i hodet, men også utenfor, i samhandling og felleskap med andre mennesker» (s.12).

I den kognitive og den sosiokulturelle forståelsen av læring, har det vært en tilspisset strid, som blant annet handlet om dokumentasjon/mangelfull dokumentasjon av hva som skjer ved «læring» i det sosiokulturelle perspektiv. Innenfor dette læringsbegrepet dukket nøkkelbegrepet «legitim perifer deltakelse» opp, dette begrepet forklares med at en bestemt form for deltakelse som omfatter læring. Legitim, innebærer tilhørighet i et bestemt sosialt felleskap. Perifer betyr at man som for eksempel nybegynner, ikke deltar fullt og helt, men mer etter hvert. Læringen skjer først etter en progresjon mot full deltakelse og sosial aksept i gruppa.

I det kognitive perspektivet, holder man fast ved at det er kognitive prosesser og strukturer i den enkelte, som blant annet persepsjon, hukommelse og kunnskap som er i hovedfokus, mens man forstår omgivelsene som et system utenfor individet, rett og slett som en kontekst, som kognitive prosesser fungerer i. Læringen i en kontekst gir kunnskap som personen besitter, og som han/hun bærer med seg, og kan anvende i andre situasjoner også, den er overførbar (Bråten, 2002, s.14).

Spørsmålet er som følger; Kan disse læringsforståelsene gå hånd i hånd og utfylle hverandre? I utgangspunktet er den kognitive læringsforståelsen og den sosiokulturelle læringsforståelsen to ulike måter å se «læring» på. I en tilegnelsesmetafor, så ligger det kognitive perspektivet, og i denne forståelsen så tilegner individet seg noe, det være seg kunnskap og begreper, dette blir til individets eiendom. Noe du faktisk «eier», kan du overføre eller anvende i en annen kontekst. I denne tilegnelsesmetaforen forstås ikke han/hun som en passiv mottaker av informasjon, men læring forstått som aktive konstruksjoner av kunnskap og overføring av begreper gjennom interaksjon fra både et sosialt og individuelt plan, der internalisering av kunnskap blir resultatet. I deltakelsesmetaforen, som man antar ligger inn under det situerte perspektivet, så fører denne læringen, mot alle odds, til en økt eller mer fullverdig deltakelse i et sosialt felleskap, med et

stort fokus på kontekstualisert, eller situert praksis. Denne deltakelsesmetaforen retter oppmerksomheten mot felleskap, deltakelse og aktivitet (Bråten, 2002, s.17).

Alt i alt, så trenger vi både tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen. Det kognitive og det situerte perspektivet, gir til sammen et og et større bilde av «menneskelig-læring» (Bråten, 2002, s. 19).

Afdal stiller spørsmålet; Hva er læring? Han drøfter hva læring er, og hva det kan være. Han sier også at læring, ikke er hva det var. Læringsforståelsen har endret seg de siste tiårene, både på grunn av teknologi og kunnskapens samfunnsrolle. Store endringer i samfunnet har resultert i at man kan bruke og forstå læring på ulike måter. Afdal legger til grunn to definisjoner av læring:

Learning may be as a relatively permanent change in behavior that results from practice (...)(Atkinson et al. 1993:253)

We have come to the conclusion (...) that there is no such things as “learning” sui generis, but only changing participation in the culturally designed settings of everyday life. Or, to put it the other way around, participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, learning (Lave 1996: 5-6).

(Afdal, 2013, s. 36)

Definisjonen til Atkinson sier at læring dreier seg om adferd, som vil si systematisk handling og adferd. Forandringene og handlingsmønstrene må skyldes praktiske erfaringer. Implisitt forstås læring som et individuelt fenomen. I Laves definisjon er læring et perspektiv i ulike sosiale praksiser. Det kan være en skoleklasse, et fotballag, eller et trossamfunn. Læring i dette perspektivet er betinget en deltakelse. Her er ikke læring det samme som å bli undervist, men læringen skjer i deltakelsen sammen med andre i ulike sosiale situasjoner. Ved deltakelse endrer man forståelsen og det igjen forandrer praksisen (Afdal, 2013, s,37).

Forståelsen av begreper og språk ligger til grunnen for læring, det analytiske språket er vårt fortolkningsredskap. Afdal sier at ordet «læring» handler ikke om det leksikalske ord, men hvordan vi bruker det. I praktisk bruk får «læring», sin mening i lys av både den språklige og

kulturelle konteksten det opererer i. Denne forståelsen av språk er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Afdal skriver følgende: «Vygotskij argumenterte for at språket har en medierende funksjon. Mennesket har ikke en direkte tilgang til virkeligheten rundt og i oss, virkeligheten forstås kun gjennom medierende redskaper. Språk er et slikt redskap. Disse redskapene har blitt til gjennom historien og som et resultat av sosiale og kulturelle betingelser ...» (s.38).

Vi «fortolker» verden og vi transformerer språket gjennom bruk i vårt språkfelleskap. Et godt utviklet språk, skaper nye muligheter til å fortolke de erfaringene vi gjør oss. Alle mennesker deltar i noen grad i ulike læringspraksiser, der både språk og handling foregår, og i disse ulike praksisene vi deltar i, påvirker de oss til hvordan vi faktisk bruker og forstår begrepet «læring» (Afdal, 2013, s. 38).

Læringsforståelsen for begrepet «læring» avhenger av flere elementer. De avhenger av hvilke lærende fenomener man ser på; dyr, mennesker, skolebarn eller samfunn. «Læring» handler også i høyeste grad også om vårt teoretiske perspektiv. Hvordan foregår læring? Hva er læring? «Læring» og læringsbegrepet er i kontinuerlig forandring, synet på læringsteorier forandres og synet på mennesket er annerledes enn tidligere. I forhold til disse «forståelsene» av læring, så forutsetter man en forståelse av «læring» som et sosialt, historisk og kulturelt betinget. Hvis man knytter «læring» opp mot biologi og biologiske egenskaper, så vil læringsbegrepet være mer konstant. Det ligger en grunnleggende forskjell i om man forstår «læringsbegrepet» som primært et biologisk, eller samfunnsmessig, sosialt fenomen (Afdal, 2013, s. 39).

I forhold til «læring» er de samfunnsmessige betingelsene i stadig endring og utvikling. Læring skjer for de fleste i ulike sosiale sammenhenger, ikke bare i skole og utdanning. Afdal redegjør kort om hvordan læring i samfunnet har utviklet seg, her henviser han til blant annet Jarvis (2003). Utviklingstrekk basert på de siste tiårene, i 13 punkter:

- Fra barndom til voksen til livslang
- Fra de få til mange
- Fra læring som en prosess til læring som et institusjonelt fenomen
- Fra utdanning og opplæring til læring
- Fra læresentrert til elevsentrert utdanning
- Fra dannelse til utvikling av menneskelige ressurser

- Fra teori til praksis
- Fra disiplinbasert kunnskap til multidisiplinær kunnskap til integrert kunnskap
- Fra kunnskap som sannhet til kunnskap som informasjon/fortelling/diskurs
- Fra læring kunnskapskjerne til refleksiv læring
- Fra hva velferdssamfunnet trenger til hva markedet krever
- Fra klassisk læreplan til romantisk læreplan til program
- Fra ansikt til ansikt til distanse til nettbasert læring

(Afdal,2013, s. 50-53)

I følge Afdal, er læring et aspekt ved sosiale praksiser. Læring foregår mellom mennesker i et samfunn. Med synet på at læring foregår «mellom» mennesker, kan man si at læring primært er en praksis. Men, for å forstå og forklare en praksis, må man se bak praksisen for å se på de teoretiske forestillingene. Læring er både praktisk og teoretisk. Læring kan forstås som en individuell prosess, som innehar: adferd, kognisjon og mentale prosesser og sosiale praksiser. En læreprosess kan absolutt forstås som en individuell prosess, men også en sosial prosess. Mennesket i seg selv utvikler seg i de kontekstene de deltar i. Forandring og utvikling skjer i interaksjonen mellom mennesker/deltakere i historiske, sosiale og kulturelle aktiviteter. I deltakelse og samhandling med andre så vil de ulike redskapene, språk og gjenstander, mediere og betinge læringen (Afdal, 2013, s.53-55).

Begrepet «læring» er på ingen måte entydig, det har vært/og er fortsatt ulike oppfatninger av dette begrepet. Ulike fagdisipliner og fagtradisjoner har gjennom tidene «kommet fram til den rette forståelsen», i sin samtid. Bråten omtaler «den kognitive revolusjon», der læringsforståelsen gikk fra behavioristisk læringsforståelse, til den kognitive læringsforståelsen. I dag går diskusjonen på hva «læring» er, mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. I det kognitive perspektivet, er det tenkning og kunnskap (det indre), og i det sosiale perspektivet, er det de sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og deltakelse som er i fokus (det ytre). Disse perspektivene peker mot teoretikerne Jean Piaget, og Lev Vygotskij, som er opphavsmenn til hver sin læringsteori. Bråten argumenterer for et «mellomstandpunkt», der han sier at «læring er noe som skjer i hodet, men også utenfor, i samhandling og felleskap med andre mennesker. Han kaller denne modellen for «menneskelig-læring», der han mener at tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen kan gå hånd i hånd, og begge er like viktige. Denne både-og-tankegangen, går rett inn i Fagfornyelsens

forståelse av hva «læring» er, i forhold til funn, inneholder KL20, både det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet.

Afdal setter søkelyset på at «læring», ikke er hva det en gang var, læringsforståelsen er endret på grunn av blant annet teknologi og samfunnsendring. Afdal understreker også at ordet «læring» ikke har noen verdi, utenfor den språklige og kulturelle konteksten det operer i. Denne forståelsen av språket, går rett inn i den sosiokulturelle forståelsen, der språket har en medierende funksjon, og mennesket ikke har en direkte tilgang til virkeligheten, den kan kun nåes gjennom medierende redskaper. «læring» og «læringsbegreper» er i konstant endring. Læring kan knyttes opp mot to «forståelser» av læring. Det kan forstås som biologisk betinget, eller det kan forstås som sosialt, historisk og kulturelt betinget. Hvis man «forstår» læring og læringsbegrepet, i den sosiale, historiske og kulturelle konteksten, som jeg mener at Fagfornyelsen absolutt gjør, er det spennende å lese Jarvis sin utviklingslinje, de siste tiårene. I denne oversikten kan man blant annet «lese» skoleutvikling, samfunnsutvikling og læreplanhistorie, og se dens utvikling.

Afdal sier at «læring» er et aspekt ved sosiale praksiser. Læring foregår mellom mennesker i et samfunn. Mennesket utvikler seg i de kontekstene de deltar i, og forandring og utvikling skjer i interaksjonen mellom mennesker/deltakere i historiske, sosiale og kulturelle aktiviteter. Denne «læringsforståelsen» går rett inn i sosiokulturell læringsforståelse, der man mener at «all læring» er et resultat av menneskets samhandling i egne omgivelser.

6.4 Dybdelæring

I tradisjon tro, sa kunnskapsminister: «Elevene skal lære mer og bedre», da Kunnskapsløftet KL20, ble presentert (Koritzinsky, 2021, s.13). I denne læreplanen blir vi så introdusert for begrepet «dybdelæring». Begrepet er «nytt» og det finnes mange ulike meninger om denne «dybdelæringen». Aller først ser vi inn i den overordnede læreplandelen, der det er omtalt. I kapittel 2.2 s. 11 om *Kompetanse i fagene*, står det følgende:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at eleven utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene

skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig voksende kompleksiteter. Dybdeløring i fag innebærer å bruke kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.

Hva er så dybdeløring? Professor Gunn Imsen, ramser opp 7 viktige trekk, som knyttes til dybdeløring. I disse trekkene forutsettes det at det er god planlegging, tilretteleggelse og veiledning av elevene. De 7 punktene er følgende:

- *relaterte nye begreper*, kunnskaper og utfordringer til tidligere læring og handlingsmønstre
- vurdere kritisk hvordan de kan tilegne seg *ny kunnskap og nye ferdigheter* ved bruk av pålitelige kilder og holdbare metoder
- reflektere over *egne læringsstrategier* og være åpne for å utvikle og forbedre egen læringspraksis i *dialog* med medelever og lærere
- reflektere over egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor et tema, slik at de mer generelt kan *vurdere kritisk sammenhenger mellom kognitiv, metodisk, etisk og handlingsrettet kompetanse*
- *skille analytisk mellom å beskrive, forstå, forklare og anslå mulige virkninger* av naturlige og samfunnsmessige forhold og sammenhenger mellom dem
- arbeide med kognitiv, metodisk og relevant etisk fordypning både innenfor kjerneelementer i et fag og gjennom fler- og tverrfaglige opplegg
- *anvende varierte forståelses- og forklaringsmodeller* og reflektere kritisk over deres faglige, metodiske, verdipregete og politiske funksjoner

(Koritzinsky, 2021, s. 43-44)

Begrepet «dybdeløring» har vært hyppig omtalt og diskutert, både før og etter lansering av KL20. I forhold til «viktigheten» av dette læringsbegrepet, stiller Koritzinsky seg litt undrende til at «et av de viktigste elementene i fagfornyelsen bare beskrives på sju linjer i en overordnet læreplandel på 19 sider» (s. 43). Han synes også at den overordnede læreplandelen formulerer seg tvetydig om sammenhengen mellom dybdeløring og tverrfaglighet, han sikter til «sammenhengen mellom kunnskapsområder» gir «dypere innsikt» (Koritzinsky, 2021, s. 43).

Ulike forståelser av dybdelæringsbegrepet omtales i Koritzinskys bok om *Tverrfaglig dybdelæring*. Han omtaler Dahl og Østern (*Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*) også, som spør seg om definisjonen til Ludvigsenutvalget om dybdelæring:

Handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. ...Dybdelæring innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til konstruerte helhetlig og varig forståelse (NOU 2014:7, s. 35)

Handler ikke denne definisjonen bare om en bedre kognitiv læring? Her handler det kort og godt om at den «forståelsen» som elevene skal tilegne seg, må ikke være/eller skal ikke oppleves delt eller stykkevis. Det understrekes at den skal være evig. Ingenting av denne forklaringen, forklarer hvorfor «dybde» skal stå foran læring. Er det ikke rett og slett bare «læring» som Ludvigsenutvalget snakker om her? Hvis definisjonen til utvalget skal forstås som mer enn overflatelæring, så ligger i alle fall dybden på et kognitivt plan. Ludvigsenutvalget ønsker seg mer kognisjon i læringen (Koritzinsky, 2021, s. 44-45).

I fagartikkelen: «Læring uten kropp», så mener forfatterne Dahl & Østern at fagfornyelsen legger til grunn et alt for snevert dybdelærings syn, som kun er basert på kognitiv læringsteori. De mener at all læring, også Dybdelæring, er noe mer enn innhenting og bearbeiding av informasjon. Dybdelæring er den sentrale og det «nye» i fagfornyelsen, definisjonen i læreplanverket, er følgende: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at eleven utvikler forståelsen av sentrale elementer og sammenhenger innenfor fag, slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12). Dahl & Østern stiller seg spørsmålet, om hva som egentlig er nytt i dette? Har ikke alltid skolen sørget for at elevene «utvikler forståelsen av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag»? og har ikke elever lært «hvordan de skal bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger»? Hva er nytt? Hva er dybden i dette?

Fagfornyelsen ønsker å endre læringsprosessene i skolen, og endringene er blant annet «dybdelæring». Dahl & Østern etterlyser en tydeligere retningslinje i læreplanverket, det finnes bare en teoretisk definisjon av begrepet (NOU 2014:7, s. 35), som er begrepet som Ludvigsenutvalget legger til grunn. Ludvigsenutvalgets referanse til dybdelæringbegrepet, er til Keith Sawyer, som sier følgende: «Elevene trenger en dyp konseptuell forståelse av

komplekse konsepter og evnen til å arbeide med dem kreativt for å generere nye ideer, nye teorier, nye produkter og ny kunnskap» (Sawer, 2006, s. 2). Er kreativitet en forutsetning for dybdelæring, spør Dahl & Østern? Nei, det inngår ikke som en forutsetning å være kreativ, for å nå dybdelæring.

Ludvigsenutvalget definerer dybdelæring slik: «Dybdelæring handler om å relatere nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer, se etter mønstre og underliggende prinsipper, vurder nye ideer og knytte dem sammen til konklusjoner, forstå hvordan kunnskap blir til, og reflekter over sin egen forståelse og egen læringsprosess» (NOU 2014:7). Her peker læringsteorien i den kognitive retningen, som da vil si at dybdelæringen er en læring som skjer i hodet på den enkelte.

Forskningen i de siste 20 årene har pekt på at de sosiale og kulturelle forhold, gir økt kunnskap om hvordan «læring», ikke bare involverer de kognitive prosessene, men også menneskenes følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner. Læring skjer ved et samspill mellom tenkning, følelser og motivasjon (NOU 2014:7, s.32). Dahl & Østern synes ikke at Ludvigsenutvalget har sett, eller lagt nok vekt på at læring ikke kun skjer i «samspill» med følelser, men at læring forutsetter følelser. Man må se læring som en prosess, og ikke tenke læring som et resultat av en prosess (Dahl & Østern, 2020).

I artikkelen: «Dybdelæring – historisk og teoretiske tilnærminger», påpekes det at begrepet «dybdelæring» brukes ulikt i international policylitteratur og i ulike deler av læringsforskning. Ifølge artikkelen så ville Marton og Säljö (1976) undersøke nærmere studenters læringsorientering, ved å se på hvordan ulike måter å tilnærme seg en akademisk tekst fungerte. I deres analyse så de et klart mønster. Den ene gruppen studenter pugget detaljert fagkunnskap, fram mot eksamen, mens den andre gruppen med studenter forsøkte å sette den akademiske teksten inn i en større sammenheng. I disse ulike læringsstrategiene («approaches to learning»), ble betegnet som *surface levelprocessing* og *deep level-processing*, som kan betegnes som overflate- og dybdelæring. Overflatelæringen memorerer og gjenkaller faktakunnskap, mens i dybdelæringen er «forståelsen», i en større sammenheng, det som er meningsgivende. Det viste seg også, at den indre motivasjonen, var større i strategien som «forståelsen» var sentral.

Hvordan elever arbeider med fagstoff, overflate- og/eller dybdelæring innebærer ulike orienteringer. I den kognitive læringsteorien vektlegges utviklingen av langtidshukommelsen, mens i dybdelæringen i dette perspektivet legges det vekt på fagenes kjerneelementer og elevenes forkunnskaper, her er styrken i perspektivet på hvordan læring skjer, og hvordan læring kan overføres til nye kontekster. I det sosiokulturelle perspektivet, handler det mye om hva som skjer i klasserommet. I møtet mellom elever og lærer utvikles «forståelsen». Kjerneelementene er et viktig verktøy, som kan forstås som felles-verktøy. I det sosiokulturelle perspektivet kobles elevenes individuelle kognitive utvikling, sammen med det sosiale samspillet. Læring handler derfor både om endring i den kognitive funksjonen til individet, men også om endring i samspillet med andre (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018).

«Dybdelæringen» skulle være det «nye» i Fagfornyelsen, som virkelig skulle gjøre «at elevene lærte mer, og bedre», men har det så langt blitt slik? Koritzinsky stiller seg litt undrende til hvor «liten» plass dybdelæringsbegrepet, har fått i læreplanen. I forhold til hvor «viktig» dette begrepet er/skal være i læreplanen, det var løftet fram som en av pilarene. Dahl & Østern, reagerer også på definisjonen av «dybdelæringsbegrepet», som Ludvigsenutvalget har presentert. De ser på ingen måte noen «dybde» i denne definisjonen. De mener rett og slett at det er en definisjon på kognitiv læring. I fagartikkelen «Læring uten kropp» sier Dahl & Østern, at Fagfornyelsen legger til grunn, et alt for snevert dybdelæringsyn, som kun er basert på kognitiv læringsteori. De mener at «dybdelæring» og all annen læring, er mer enn innhenting og bearbeidelse av informasjon. De stiller seg spørsmålet; Hva er nytt i dette? Hva er dybden?

Fagfornyelsen ønsker å endre læringsprosessene i skolen, og «dybdelæring» skulle være noe av det «nye». Ludvigsenutvalgets teoretiske bakgrunn for begrepet, er hentet inn fra Keit Sawyer, og i hans «forståelse» av «dybde» ligger kreativitet, som en forutsetning. Dahl & Østern stiller seg skeptiske til dette, skal kreativitet være en forutsetning for å oppnå «dybdelæring»?

Her har jeg gjort rede for noen (få) synspunkter, bare for å vise, at dybdelæring er godt debattert, både i og utenfor skolen. Men, jeg vil plassere begrepet dybdelæring, inn i kategorien «å lære å lære». Fagfornyelsens ambisjon om å fremme lærelyst, og gi elevene en «livslang læring» er tydelig uttalt. I «å lære å lære» er det selvfølgelig «forståelsen», som er helt sentralt. I det «å forstå», som er en læringsprosess, må man se på læringsforståelsens grunnlag, der menneskets fornuft og forstand, ligger til grunn (Illeris, 2014, s.12). Ludvigsenutvalgets ambisjon, med

«dybdelæringsbegrepet», var å fremme læring med «forståelse», og selve metoden «dybdelæring», handler om å utvikle «forståelsen», slik at man kan koble ny-læring, inn på gammel-læring (eller det du vet fra før) og utvikle og utvide dette.

6.5 Dannelse

Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidige avhengige av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (LK20, s. 13).

«Skolens overordnede oppgave er gitt i lovverket for skolen, opplæringsloven, som er fastsatt av Stortinget. I Norge er formålsparagrafen den første paragrafen i loven, og den angir viktige hovedprinsipper både for selve loven, for skolens læreplaner og for virksomheten i skolen» (Imsen, 2020, s. 214-215). Formålsparagrafen for grunnskolen og den videregående skole, ligger som en paraply over læreplanen. I forhold til «dannelse», så kan man lese og forstå «dannelse» slik:

De fleste av formålsparagrafens utsagn gjelder forholdet mellom skolen og samfunnet, med vekt på vårt felles verdigrunnlag, formidling av nasjonal og internasjonal kulturarv, demokratisk deltakelse i samfunnet, aktivitet i arbeidslivet og likestilling mellom kjønn. I det siste avsnittet formuleres noen viktige prinsipper for hvordan *skolen* skal forholde seg til elevene. De skal møtes med tillit, respekt og krav, og skolen skal fremme lærelyst og dannelse. Ordet *dannelse* rommer i seg selv en hel lærebok om hvordan opplæringen skal innrettes (Imsen, 2020, s. 218-219).

Dannelse, eller danning beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Danningsbegrepet ser på/fokuserer på enkeltindividets evne og plikt, til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra oppdragelse, sosialisering og utdanning (Hogstad, 2021).

I Norge er vi knyttet opp mot den tyske «Bildung-tradisjonen», som representerer «dannelse» som et av de klassiske temaene i den europeiske pedagogikken.. Dannelse, slik vi forstår den, oppsto i det tyske borgerskapet, og det ble et ideal for det nyhumanistiske oppdragelseskonseptet. Definisjonen av «dannelse» fra Brockhaus-ordbok, er som følger:

Forløp og resultat av en forming av menneskets ånd, hvor mennesket som et instinktmessig ikke-fastlåst vesen i kritisk dialog med verden, og særlig med innholdet i kulturen, når fram til virkeliggjørelse av sin menneskelighet, til det «humane» (Schwanitz, 2002, s. 383-384)

Dannelsesbegrepet har nok endret seg noe, i forhold til det tyske borgerskapets «ordlyd» i alle fall, mennesket «ånd», er blant annet erstattet med «personlighet», som vi forstår bedre i vår tid. «Dannelse» i forhold til skole og utdanning, er ikke et nytt fenomen. «Formingen» av hele mennesket, både det indre og det ytre, er det en lang tradisjon på.

De tyske «Bildung-tradisjonene» hadde latt seg inspirere av antikkens store menn. Aristoteles sin dydstenkning ligger som et klassisk forbilde, for disse «karaktertankene». Aristoteles skilte mellom etisk og intellektuell dygd. I den etiske dygden ligger menneskets moralske karakter. Den utvikles gjennom vane og tilvenning Gjennom vårt handlingsliv, utvikler vi gjennom vaner, bestemte holdninger. Disse holdningene skalper vår karakter, og disponerer oss for gode handlinger. Karakterdannelsen til den enkelte bør foregå gjennom veiledning. Den moralske utviklingen, lykkes kun om det er kloke personer, eller samfunn som rettleder (Tollefsen al, 2002, s. 140-141).

Johan Friedrich Herhart (1776-1841) var en tysk filosof og pedagog, som hadde en tanke om at all form for undervisning måtte inneholde et element av dannelse slik at enkeltmenneskets karakter ble påvirket. Målet i en oppdragelse skulle være «Charakterstärke der Sittlichkeit», altså en moralsk personlighet. Kjennetegnet på en moralsk personlighet, var følgende: Den gode vilje, ideen om samvittighetsbundethet, indre frihet, ideen om et alltid bedre, ideen om velvilje og medmenneskelighet, ideen om menneskets rettigheter, og ideen om lønn og straff. Den som innehar disse ideene som rettesnor, i form av holdning og handling, handler moralsk (Myhre, 1996, s. 115).

Danning har spilt en viktig rolle i forhold til utformingen av det samfunnet vi kjenner. Fra Hellas, til Tyskland og videre inn i vårt «dannelsesprogram» i den norske skole, har ideene, idealene om det «dannede» overlevd. I forhold til norske læreplaner, har begrepet «danning» absolutt vært til stede. Her kommer en liten oversikt over «danningsbegrepet» brukt/forstått i noen norske læreplaner:

I Normalplanen av 1939 (N-39), ble det innført fra sentralt hold, utarbeidede sentrale og grunnleggende innholdselementer i læreplanen. Dette ble gjort for å sikre at alle elever fikk det «dannelsesgrunnlaget» som ble ansett som nødvendig (Imsen, 2020, s. 281).

I læreplanen av 1960, var man svært preget av reformtenkningen, fra den blant annet den amerikanske John Dewey. Læreplanen var preget av svært detaljerte faglige spesifiseringer. Her var troen på den formelle dannelsen i fokus. Skole skule gi elevene god allmennkunnskap og innsyn i egen kulturarv (Imsen, 2020, 281-282).

Mønsterplanen fra 1987 (M-87) skilte seg ut, med at den la stor vekt på læringsmiljøet. I læreplansammenheng, var begrep som trivsel, trygghet og selvtillit innført. I denne læreplanen dukker det opp ulike dannelsesbegreper, i en litt annen form, blant annet: «oppdragelse og undervisning», «en allsidig personlighetsutvikling», «følelsesmessig modning» og «omsorg, oppdragelse og undervisning». Disse ord og uttrykk, er en del av dannelsesforståelsen (Ryssevik, 2018).

Kunnskapsløftet 2020 (fagfornyelsen) i denne planen er det mange ulike ord og uttrykk, som sier noe om «danning», blant annet: «livslang danningprosess», «opplæringen skal danne hele mennesket», «danning skjer når elevene får kunnskap om...», «danning skjer også gjennom opplevelser...», «elevene dannes i møte med andre...», «danning skjer når de arbeider...», «de dannes når de bryner...» og «danning skjer når elevene lærer...» (LK-20, s13). Danning har en stor plass i fagfornyelsen, det brukes i alle kapitlene i den overordnede delen. Danning og danningoppdraget i undervisningen er ilagt en sentral rolle i LK20.

I forhold til «dannelse» og «danningoppdraget», så har jeg tidligere i oppgaven delt inn «læring» i forhold til «danning» i to kategorier. Den ene er «faglig-læring» og den andre er «sosial-læring». I forhold til det sosiokulturelle læringsperspektivet, som mener at «all læring» skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i et sosialt felleskap, så fordrer det at enkeltindividet har nødvendig sosial-kompetanse innenfor felleskapet, med dette menes blant annet personlighet, oppførsel og moral, som er forenlig med de andre i gruppa. Samhandlingsevnene og samhandlingsforståelsen ligger også til grunn her.

Innholdet i danning, er også representert i «verdier og holdninger», som kommer tydelig fram i Formålsparagrafen, som blant annet uttrykker verdier som samler Norge som samfunn, verdier

som grunnlaget for vårt demokrati, og lære oss å leve og arbeide sammen i en kompleks tid, i møte med en ukjent framtid (KL20, s.8). Disse felles verdiene og holdningene, er nok mer viktig i enn noen gang, da vi lever i et sammensatt samfunn, med en ukjent framtid foran oss.

6.6 Sammendrag og avslutning

I denne oppgaven har jeg brukt Knud Illeris sin læringsforståelse av begrepet «læring», med tilhørende teori og definisjon. Det sentrale i denne forståelsen, er at for at læring skal finne sted, er det alltid flere prosesser, som pågår samtidig (Illeris, 2014, s.16).

Begrepet «læring» har jeg i henhold til læringsbegrepet i Fagfornyelsen, delt inn i tre hovedkategorier, de er følgende: Faglig-læring, sosial-læring og «å lære å lære». I den faglige-læringen finner jeg mange aspekter ved den sosiokulturelle læringsperspektivet. Den sosiale-læringen, kan ses i et sosiokulturelt læringsperspektiv. I forhold til delen «å lære å lære», så kan denne delen ses i sammenheng med Piagets *erkjennelsesutvikling*, samt at den kan ses i Vygotskys *aktivitetsteori*. Så samlet sett, så er læringsteorien i forhold til Fagfornyelsens læringssyn, en blanding av det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet. Bråten presenterer et mellomstandpunkt, der han sier: «Et mellomstandpunkt i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet, ville være å betrakte læring som noe som skjer i hodet, men også utenfor, i samhandling og felleskap med andre mennesker» (Bråten, 2002, s.12). Denne definisjonen, som både inkluderer det individuelle aspektet og samhandling/felleskapsaspektet, tror jeg er en passende måte å si at Fagfornyelsen representerer godt.

Læring og læringsbegreper er i konstant endring, ifølge Afdal. Han sier at læring ikke er hva det var, og at læringsforståelsen er endret i takt med samfunnsutvikling og teknologi. Han sier også at «læring», ikke bare er et ord, men må forstås i den språklige og kulturelle konteksten det opererer i. Språket er det sentrale, det har en medierende effekt, denne forståelsen går inn i Lev Vygotskis læringsteori.

Læring har fra tidligere tider, vært forbundet med «å gi» kunnskap til andre. Begrepet «læring» er godt kjent fra tidligere læreplaner, men noe entydig, eller felles forståelse for læringsbegrepet var det ikke. Begrepet har nok hatt ulik betydning gjennom tidene. I Læreplanen fra 1920, der handlet det om «å gi» et faglig innhold til elevene, fram til dagens Fagfornyelse, der det handler om å «forstå» blant annet egne læringsprosesser. Vi har gått fra et elevsyn, der den «passive-

eleven» var mottaker, til en «aktiv» elev, som er svært deltakende i sin egen læring. Her har læringstradisjonene, gått fra et behavioristisk perspektiv, til et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Skolens danningsoppdrag, uttales eksplisitt i den overordnede delen av læreplanen. Innholdet i «danning» peker både mot «faglig-kunnskap» og «sosial-kunnskap», der verdier og holdninger omtales. Dannelse, eller danning beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Dannelsesbegrepet i skolen er ikke et nytt fenomen, det har kommet til oss fra den tyske «Bildung-tradisjonen», der «formingen» av hele mennesket, både det indre og ytre skulle «utdannes».

I forhold til Fagfornyelsens kunnskapssyn, så går det rett inn i det «humanistiske kunnskapssynet». Her regnes Rousseau som opphavsmann, og prinsipper som felleskap, frihet og likhet var viktige. Disse «verdiene» er lett gjenkjennelige i Fagfornyelsens verdi og menneskesyn. Piaget hadde også dette synet på mennesket, og han mente at «barnet» måtte forberedes på fremtiden ved å «lære å lære».

Dybdelæring, et omdiskutert læringsbegrep, som egentlig omhandler en arbeidsmetode. En intensjon for den nye læreplanen, var å innføre nye arbeidsmetoder/prosesser for å fremme læring. Dybdelæringsbegrepet handler om å tilegne seg en større «forståelse» i læring, forstå mer av læringsprosesser og kunne bygge ny kunnskap, basert på tidligere kunnskaper og erfaringer.

Læringsynet i Fagfornyelsen inneholder etter min analyse og forståelse, både det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivperspektiv. Det er også i tråd med særlig den sosiokulturelle læringsforståelsen, som har vært veldig aktualisert de siste årene i skolen. «Oppdagelsene» er ikke overaskende, men i en slik kvalitativ analyse av læringsforståelse og læringsteori, gjør at man ser og finner sammenhenger og begrunnelser, og videre da kan begrunne ut fra et faglig perspektiv.

Læringsforståelse og læringsteori er byggesteinene i all læring og undervisning. Den ligger til grunn for prinsipper for læring, utvikling og danning. Teoriforståelsen gjør noe med praksisen, til en praktiserende lærer. Det er nettopp teoriforståelsen som gjør oss til pedagoger. Med teoriforståelsen godt forankret i gjeldene læreplan, kan man ta gode bevisste og begrunnede

valg i forhold til fagenes kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.

Faget Religion og etikk, er både et kunnskapsfag og danningsfag i den videregående skole. I dette faget er både læring og dannelse, et overordnet mål i den nye læreplanen. Så med andre ord, kan man si, at vi vil ha; «Utdanning med danning». For fremtiden trenger Norge medborgere som har god utdanning. I en god utdanning, er det klare behov og forventninger om godt utviklede evner, som har innsikt og forståelse. For å lykkes med dette «doble» samfunnsoppdraget, må utdannelsen skje i samhandling med danning.

7 Litteratur

Afdal, G. (2013): *Religion som bevegelse, læring, kunnskap og mediering*: Universitetsforlaget

Bråten, I. (2002): *Læring, i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s. 7.opplag 2021

Dahl, T. & Østern, T.P. (2020, 2.desember): Læring uten kropp: *Bedre skole*, 3/2019, hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/laring-uten-kropp/>

Egeberg, S., Halse, J.,Jonassen, A.J., Jerlang, E., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (1992): *Utviklings psykologiske teorier – en innføring*: København, 2.udgave, 6.oplag.

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F.& Ludvigsen, S. (29. november 2018): Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretisk tilnærming: *Utdanningsnytt.no*, hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>

Grønmo, S. (2020): *Kvalitativ metode*. Store norske leksikon, hentet fra: https://snl.no/kvalitativ_metode

Grønmo, S. (2021): *Kvantitativ metode: Store norske leksikon*, hentet fra: https://snl.no/kvantitativ_metode

Haugemann, G. (2015, 25.november). Kunnskap og utdanning, Norgeshistorie. Uio Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1507-kunnskap-og-utdanning.html>

Hogstad, K. H. (2021, 20.januar): *Dannelse: Store norske leksikon*, hentet fra: <https://snl.no/dannelse>

Illeris, Knud. (2014): *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G. (2020): *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo

Koritzinsky, T. (2021): *Tverrfaglig dybdelæring, om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Undervesitetsforlaget

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelser – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

Myhre, Reidar. (1992): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Ad Notam Gyldendal, 2.utgave 1996.

Nilsen, S. (2017): *Fenomenologi*. Hentet fra: <https://omhelse.no/fenomenologi/>

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Ryssevik, T. (2018, 10.oktober): *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet.no, hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>

- Sagdahl, M.S. (2019): Verdi: Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/verdi>
- Schwanitz, D. (1999): *Dannelse*. Pax forlag 2002
- Sletnes, K.B. (2021): *Forståelse*: Store norske leksikon, hentet fra: <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Støen, T. (2022, 1.juni): Pragmatisme: Store norske leksikon, hentet fra: <https://snl.no/pragmatisme>
- Tjernshaugen, A. (2021): Egenverdi. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/egenverdi>
- Tjeldvoll, A. (2018, 10 september): Pedagogikk. Store norske leksikon, hentet fra: <https://snl.no/pedagogikk>
- Tollefsen, T., Syse, H.& Nicolaisen, R.F. (2002): *Tenkere og ideer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tønneson, J.L (2002): *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Utdanningsdirektoratet (2022): Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rel02-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv171>

